

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, Høgskolen i Hedmark

Anne Bang Fossberg

Master i Tilpasset opplæring

Jeg prøver å gripe nuet

Hvordan tre lærere i voksenopplæringen takler ulike dilemmaer i hverdagen
faglig og relasjonelt

I'm trying to seize the moment

About how three teachers in the adult education programme tackle different
dilemmas in everyday life professionally and relationally

Master i Tilpasset opplæring

2017

Forord

Jeg har med denne masteroppgaven satt lys på noen dilemmaer som lærere i voksenopplæringen kommer opp i. Jeg har gjennom egen praksis erfart at vi som lærere kan komme i situasjoner der vi blir utfordret på hvorvidt vi også skal være en form for hjelpere for våre deltakere. Jeg har selv erfart at det mange ganger er en forventning hos våre deltakere om at vi også kan bidra med hjelp som ligger utenfor lærerjobben. Det kan være å oversette brev, hjelp til å rydde opp i mobilabonnement, hjelp til øvelseskjøring, skyss, sosial omgang og mye mer.

I slike situasjoner har jeg følt ubehag, og jeg har spurt meg selv hvorfor jeg føler et slik ubehag. For jeg har i de fleste tilfeller prøvd å unngå å komme opp i disse situasjonene. Dette er også tema som kommer opp lærere imellom, og som kan skape dårlig stemning i ellers gode samarbeidsforhold, fordi det ikke er noen regler eller rutiner for hva vi skal gjøre og hvor grensene går. Jeg hadde lyst til å jobbe videre med dette tema, og var derfor glad da jeg kunne svare på en undersøkelse fra Arendal voksenopplæring, der lærerne ble intervjuet om deres hjelperoller i voksenopplæringen.

Jeg har gjennom å intervju tre lærere om temaet fått en ny innsikt, og jeg ser at slike dilemmaer blir løst på ulike måter. Lærerne har gode argumenter for hvorfor de gjør som de gjør. Den nye innsikten og kunnskapen jeg har fått om temaet har gjort arbeidet med masteroppgaven spennende. Det har følt matnyttig i forhold til min egen jobb i voksenopplæringen. Jeg håper andre vil ha nytte og glede av å lese oppgaven.

Jeg vil takke informantene mine, som så raust delte av sine erfaringer og gjorde det mulig for meg å skrive denne oppgaven. Videre vil jeg takke Eugene Guribye ved Agderforskning som lot meg få replisere på deres rapport og lot meg få bruke deres intervjuguide.

Takk til medstudenter og forelesere for interessante år. En stor takk til veileder Solveig Roth som har vært tilgjengelig sent og tidlig, virkedag som helg, og kommet med konkrete og konstruktive innspill!

Til slutt en takk til familien min som har gitt meg tid og rom til å arbeide med dette prosjektet som har betydd så mye for meg. Takk til sønnen min for teknisk support og en spesiell takk til de hjemmeboende jentene mine som har oppmuntret meg og hatt troen på meg hele veien! Takk Katrine, for at du ofret nattesøvnen for det engelske sammendraget! Tusen takk! ☺

Nå gleder jeg meg til å dra fra gardinene, gå ut i vårsola, ta livet mitt tilbake og gripe nuet!

Fagernes, mai 2017

Anne Bang Fossberg

Innhold

FORORD	2
1.INTRODUKSJON.....	7
2.TIDLIGERE FORSKNING	12
3.TEORI.....	15
3.1. OM LÆRERROLLEN – BAKGRUNN OG MANDAT	15
3.1.1. <i>Lærerrollen.....</i>	15
3.1.2. <i>Læreren som klasseleder</i>	17
3.1.3. <i>Lærerprofesjonen.....</i>	17
3.1.4. <i>Profesjonalisering ovenfra eller innenfra.....</i>	19
3.1.5. <i>Autoritet med varme</i>	20
3.1.6. <i>Hva betyr det å være en profesjonell lærer?</i>	21
3.1.7. <i>Makt.....</i>	23
3.1.8. <i>Personlig – ikke privat.....</i>	23
3.1.9. <i>Noen ganger kommer livet først</i>	24
3.1.10. <i>Sette gode spor etter seg</i>	24
3.2.TILLIT - GJØRE SEG FORTJENT TIL TILLIT SOM LÆRER ELLER HJELPER	25
3.2.1. <i>Ingen definisjon av tillit, men eksempler.....</i>	25
3.2.2. <i>Togkupeen, som et bilde på klasserommet</i>	26
3.2.3. <i>«... holde noget av dets liv i sin hånd» - et bilde på forholdet til deltakerne</i>	27
3.2.4 <i>Psyken – den usynlige bagasjen.....</i>	28
3.2.5 <i>Unngå konflikt – skape arbeidsro og trygghet</i>	29
3.2.6. <i>Gaven – språket som er nøkkelen til samfunnet.....</i>	30
3.3 HVORDAN JEG VIL BRUKE BEGREPENE I ANALYSEN.....	31

4. METODE	33
4.1 FENOMENOLOGI	33
4.2. KVALITATIV FORSKNING	34
4.3. DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	35
4.3.1 Intervju som metode	36
4.3.2. Intervjuguide	38
4.3. HERMENEUTIKK	38
4.4. RELIABILITET, VALIDITET OG TROVERDIGHET	40
4.5. DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU UT FRA ET FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV	42
5. FORSKNINGSFUNN	44
5.1. STERKE OG SVAKE SIDER VED UNDERSØKELSEN	44
5.2. PRESENTASJON I NARRATIVE.....	45
5.3. MARINA FORTELLER	47
5.3.1. Om lærer-rollen.....	48
5.3.2. Om å gi og å få tillit	49
5.3.3 Om den psykiske helsen.....	51
5.3.4. Om bussbilletter og nattesøvn.....	53
5.4. KARI FORTELLER	55
5.4.1. Om lærer-rollen	55
5.4.2. Om å gi og å få tillit	60
5.4.3. Om den psykiske helsen.....	61
5.4.4. Om kontakt mot helsevesenet	65
5.5. MARI FORTELLER	67

5.5.1. <i>Om lærer-rollen</i>	67
5.5.2 <i>Om å gi og å få tillit</i>	70
5.5.3. <i>Om den psykiske helsen</i>	70
5.5.4. - <i>Kommer de og spør, så hjelper jeg dem</i>	73
6. DRØFTING	75
6.1. OM LÆRER-ROLLEN	75
6.2. OM Å GI OG Å FÅ TILLIT	77
6.3. OM DEN PSYKISKE HELSEN	79
6.4. OM BUSSBILLETTER, LUSEKUR OG HELSEHJELP	80
6.5. BABY PÅ ARMEN OG LANGT SKJØRT	82
6.6. SAMMENSATT GRUPPE.....	85
6.7. ETISK BEVISSTHET OG DIALOG	86
6.8. VEIEN VIDERE	87
7. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR	89
8. LITTERATUR:	91
9. NORSK SAMMENDRAG	94
10. ENGLISH SUMMARY	96
VEDLEGG 1: SVAR FRA NSD	98
VEDLEGG 2:	99
VEDLEGG 3: TAKKEBREV TIL INFORMANT	103

1.Introduksjon

Jeg har hele tiden visst at jeg ville skrive masteroppgaven min innenfor feltet jeg jobber, nemlig voksne flerspråklige. Jeg har flere års erfaring som lærer ved voksenopplæringscentre i ulike kommuner. Jeg har gjennom tiden i masterstudiet vekslet mellom ulike innfallsvinkler til oppgave og problemstilling. Det er så mye som er spennende, og så mye jeg har lyst til å jobbe videre med.

Løsningen kom til slutt i en rapport fra Agderforskning. Den tok for seg lærernes hjelperoller i voksenopplæringen. Med hjelperoller menes alt lærere gjør som er på siden av lærerjobben. Det kan være alt mulig som å hjelpe med kontakt i banken eller forsikringselskap, oversette brev, bestille bussbilletter, skyss eller øvelseskjøring. Dette var et tema jeg umiddelbart fikk lyst til å jobbe med. Mange av spørsmålene som ble tatt opp i undersøkelsen er blitt diskutert på lærerværelser jeg har jobbet ved, og det er mange ulike begrunnelser for hvorfor man skal engasjere seg utenom det å være lærer og hvorfor vi ikke skal det. Hva som kommer opp er svært forskjellig, enten det gjelder om deltakerne bor på mottak, er bosatt i kommunen, er inngiftet til en norsk, er en arbeidsinnvandrer, eller er en enslig mindreårig asylsøker (EMA). Jeg leste forskningsrapporten og kjente meg igjen i problemstillingene som ble reist. Derfor fikk jeg også lyst til å ta temaet videre.

Når jeg i denne oppgaven snakker om deltaker ved voksenopplæringssentra mener jeg en innvandrer, flyktning, eller en annen person som ikke har norsk som morsmål, men som er kommet til voksenopplæringen for å lære norsk. Bosatte flyktninger i et introduksjonsprogram får lønn for å komme på skolen og lære norsk, fordi dette er deres viktigste jobb i starten av botiden i Norge. Målet er at de skal komme ut i arbeid og bli arbeidstakere og skattebetalere i det norske samfunnet. Jeg bruker som oftest betegnelsen deltaker, i stedet for skoleelev, elev eller student, fordi deltaker er betegnelsen som er gjort i Introduksjonsloven (2005). Læreren skal være en profesjonell lærer som kan faget sitt, og som er en trygg rollefigur både faglig og etisk. Det er ønskelig at læreren også skal ha norsk som andrespråk, eller flerkulturell pedagogikk i fagkretsen, men det er ikke et endelig krav.

Forskerne Eugene Guribye og Knut Hidle ved Agderforskning gjorde i 2013 et studium i om lærernes hjelperoller i voksenopplæringen. Dette endte opp i en forskningsrapport. Formålet med undersøkelsen var å bidra til skoleutvikling ved voksenopplæringen ved å undersøke lærernes roller i forhold til deltakernes livssituasjon. Målet var å komme fram til forslag til tiltak sammen med aktører i voksenopplæringen og andre aktuelle offentlige samarbeidspartnere for å tilpasse skoletilbudet til deltakernes behov (Guribye, og Hidle, 2013, s. iii). Målet i Introduksjonsloven (2005) er å styrke nyankomne flyktnings deltakelse i yrkes- og samfunnslivet. Introduksjonsordningen står imidlertid overfor en rekke utfordringer når det gjelder frafall, krav til resultater og problemer med å få deltakerne ut i arbeid. Rapporten ”Yrkesdeltaking på lang sikt blant ulike innvandrergupper i Norge” gjort for Velferds- og migrasjonsutvalget, gjengitt i Aftenposten, tar opp dette problemet (Aftenposten, 11.01.11). Rapporten viser at halvparten av innvandrerne som har vært her i landet i 25 år lever på trygd. Det er dessverre grunn til å tro at denne tendensen er gjeldende også i dag.

I følge Statistisk sentralbyrå er tallene for sysselsetting 67.2% i befolkningen generelt og 60.3% for innvandrere. Av disse er afrikanere den laveste andelen sysselsatt med 40.7%, asiater den nest laveste med 53%. I 2014 gjennomførte 3 716 innvandrere introduksjonsordningen. I 2015 var 58% av disse i arbeid eller under utdanning. Den største gruppen flyktnings som har kommet til landet vårt siste par år er fra Syria. Deretter kommer folk fra Eritrea og Afghanistan. I 2015 kom det totalt 49 043 innvandrere til Norge. Av disse var 18 010 arbeidsinnvandrere, 16 580 kom på familiegjenforening, 9 221 flyktnings, 4 950 kom for å ta utdanning og 246 er «annet». Siden 1990 har Norge 737 600 ikke-nordiske statsborgere innvandret til Norge. Ved nyttår 2016 bodde 74% av disse fortsatt i Norge (ssb.no). For Norge er det viktig at denne gruppen kommer i arbeid, og ikke skal leve sine liv på norske trygdeordninger. Det er en situasjon som ikke er bærekraftig.

En gruppe innvandrere blir omtalt som EMA, det vil si enslige mindreårige asylsøkere. At de er enslige betyr at de kom alene til Norge. Med mindreårig menes at de er under 18 år, det vil si da en ungdom regnes som voksen i Norge. Under asylstrømmen sommeren og høsten 2015 kom det også mange fra denne gruppen. Det viste seg at de aller, aller fleste var fra Afghanistan. Det kom nesten ingen jenter til Norge som EMA. For vår skole

ble denne gruppen en krevende elevgruppe på grunn av manglende respekt for skolens regler, støyende og til dels utagerende oppførsel og svært varierende skolekunnskap. Mange hadde liten eller ingen skolegang fra før.

Det er en utfordring for lærerne å undervise deltakere som har en så forskjellig bakgrunn og i de fleste tilfeller opplever en vanskelig livssituasjon.

For Agderforskning og Arendal voksenopplæring var det et ønske om å gjennomføre et pilotprosjekt som kunne bidra til en bedre forståelse av lærernes hjelperoller. Undersøkelsen hadde to delmål:

1. Å oppnå en økt forståelse av lærerrollen ved voksenopplæringen og hvilke utfordringer deltakernes livssituasjon medfører for lærerne i praksis.
2. Å oppnå en forståelse av lærernes samspill med andre offentlige aktører og eventuelle behov for økt samspill mellom voksenopplæringen og offentlige tjenester tilpasset deltakernes behov (Guribye, og Hidle, 2013, s. iii).

Jeg har valgt å fokusere på det første delmålet.

Spørsmålene som tas opp i denne rapporten er kjent ved de fleste voksenopplæringssentre. Oppgaven min vil derfor fokusere på spørsmålet om hvilke roller læreren skal ha. Er læreren bare den profesjonelle lærer eller er læreren også en hjelper i mange situasjoner? Dersom læreren også er en hjelper, betyr det i så fall at vedkommende tar på seg oppgaver som egentlig andre offentlige instanser bør ta? Er det forskjell på hva lærerne gjør i forhold til om deltakerne bor på mottak eller om deltakerne er bosatt i kommunen? Dette er blant spørsmålene jeg ønsker å ta opp.

Forskningsspørsmålet mitt blir derfor:

Hvordan opplever lærere i voksenopplæringen balansegangen mellom rollen som lærer og rollen som hjelper for sine deltakere?

Oppgaven min vil være et tilsvarende svar til rapporten som ble gjort av Agderforskning i 2013. Jeg kommer tilbake til hvordan jeg gjør det, og kontakten med Agderforskning.

Spørsmålet om hva vi lærere skal eller bør gjøre har også en etisk og moralsk side. Det er viktig at vi som lærere er oss bevisste denne siden også. Brockett og Hiemstra (2004, s. 5) definerer begrepene. I deres definisjon handler moral om det som dreier seg om seksuelle forhold, mens etikk dreier seg om alt det andre innen rett og galt. I oppgaven min blir det ut fra denne definisjonen etiske dilemma jeg tar for meg.

Hva slags hjelp, eller hvilke hjelpere som bør knyttes til voksenopplæringen av flerspråklige vil variere. Ved voksenopplæring er knyttet programrådgiver, som tidligere ble kalt flyktningskonsulent. Disse fungerer som en veileder og hjelper når det gjelder de fleste praktiske spørsmål flyktingene kommer opp i. Men det er ikke alltid programrådgiver er til stede, og deltakerne vil ha svar på spørsmålene sine helst med en gang. Behovene som dukker opp er variert. Noen har psykiske skader, og vil trenge hjelp fra helsevesenet. I andre tilfeller vil læreren føle at vedkommende kommer til kort, med hensyn til om innlærer har former for lærevesker eller om det er læringsbarrierer som gjør at innlæringen går tregt. Men når alt kommer til alt er behovet for hjelp ganske utømmelig. Det gjelder skyss, kjøretrening, kontakt med bank eller forsikringsselskap, oversetting av brev, guide inn i lokalsamfunnet, forstå barnas lekseplaner, hamle opp med pågående telefonselgere ...

For det er ikke lett å snakke med norske på telefon. En av mine elever som har bodd i Norge i snart ett år tok imot en telefon på lærernes arbeidsrom. Han klarte å holde samtalen i gang med litt nøling og leting etter ord. Da han hadde lagt på, snudde han seg til oss som satt der og sa gledesrående:

-Jai flink? Jai nå... snakker telefån... norsk!

Vi kunne bare gratulerer ham, og gi en god klem!

Som teoribakgrunn bruker jeg Løgstrups teorier om tillit. Han definerer ikke begrepet tillit, men han kommer med en del eksempler, som jeg skal gjøre rede for. Jeg vil også se nærmere på rollen som lærer, og hva som er den profesjonelle lærer. Til dette bruker jeg rapporten Om lærerrollen utarbeidet i 2016 av en ekspertgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Jeg har også brukt teori om lærerrollen av Nordahl og av Larsen Damsgaard.

Jeg velger en kvalitativ metode der jeg dybdeintervjuer tre lærere ved tre ulike voksenopplæringssentre for å få et bilde av hvordan de opplever balansegangen mellom å være lærer og å være en hjelper. Jeg har intervjuet tre kvinner. Det er ikke helt tilfeldig at det ble bare damer, siden det er en klar overvekt av kvinnelige lærere i voksenopplæringen.

2. Tidligere forskning

Jeg har søkt blant ulike former for forskning, både i Norge og utenlands, for å finne ut hva som er gjort tidligere innen feltet mitt. Flerspråklige og læring er det mye forskning på. Det er også noe forskning på ulike roller ved voksenopplæringen.

Jeg har også søkt, og fått god hjelp fra bibliotekar ved Høgskolen Innlandet. Mine erfaringer er derfor at når det gjelder spørsmålet om flerspråklige, lærere og hjelperoller finnes det trolig ikke noen annen norsk forskning enn det jeg har tatt utgangspunkt i som er gjort av Agderforskning.

Denne studien blir derfor sentral. Spesielt vil jeg belyse i hvilken grad lærere tar på seg hjelperoller i tillegg til å være lærere for deltakere i voksenopplæringen. Jeg har valgt å få fram lærernes stemme i denne undersøkelsen, på samme måte som ble gjort av Agderforskning. Jeg gjør en kvalitativ studie der tre lærere blir dybdeintervjuet gjennom semi-strukturerte intervjuer. Jeg velger å studere dette fenomenologisk. Det vil si at jeg ikke kan følge en utvikling over tid, men vise hvordan dette oppleves nå. Det er lærernes subjektive erfaringer som danner datagrunnlaget for undersøkelsen min.

Da Agderforskning besøkte Arendal voksenopplæring hadde senteret 46 ansatte fordelt på 40 årsverk. Skolen tok imot 500 elever i norsk- og grunnskoletilbudet. Dessuten deltok 70 på spesialpedagogikk. De aller fleste av elevene på spesialpedagogikk var norske. Agderforskning konsentrerte sin forskning rundt de flerspråklige elevene. Resultatene av norskprøvene viste at 90 % besto i 2012 Norskprøve 2 muntlig og 76 % besto Norskprøve 3. Skriftlig var resultatene henholdsvis 54 % og 49 %. Tall fra IMDI viser at deltakelsen i arbeidslivet for deltakerne etter introduksjonsprogrammet i Arendal kommune er blant de laveste i region sør. Noen av grunnene til relativt dårlig deltakelse på arbeidsmarkedet kan skyldes at en del av deltakerne hadde dårlig skolebakgrunn, psykiske helseproblemer og en dårlig livssituasjon som gjorde at de ikke klarte å nyttiggjøre seg de ordinære tilbudene. Skolen hadde også et relativt stort antall mindreårige asylsøkere (EMA), som utgjorde betydelige utfordringer for voksenopplæringen. Rådgiveren på skolen ble i forbindelse med EMA-elevne i stor grad brukt til mekling, konfliktløsning, sosialpedagogisk veiledning og karriereveiledning. Det ble derfor opprettet et samarbeid med

pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) der lærerne kunne melde inn kompliserte saker og få veiledning (Guribye, og Hidle, 2013, s. 7).

Undersøkelsen jeg referer til tar utgangspunkt i lærerens perspektiv. Det er av etiske grunner ikke gjort lignende undersøkelse med utgangspunkt i deltakernes perspektiv. Jeg syntes dette var et svært interessant materiale, og ønsket å vite mer. Guribye foreslo at jeg kunne replisere på deres undersøkelse. Jeg bestemte meg for å ta opp tråden. Etter det Agderforskning fremhever, er det ikke gjort andre studier på lærernes hjelperoller i voksenopplæringen. Siden Agderforskning tok for seg situasjonen ved ett voksenopplæringscenter, ville det være interessant å se hvordan situasjonen er andre steder. Forandrer den seg over tid? Er de samme utfordringene gjeldende andre steder? Hvordan blir de løst? Hva har dette å si for lærerrollen?

Med bakgrunn i egen arbeidserfaring fra ulike voksenopplæringer og med erfaring fra opplæring av bosatte flyktninger, flyktninger på mottak, enslige mindreårige og andre voksne flerspråklige, gjenkjenner jeg mange av problemstillingene som blir reist. Dette er et tema som stadig en gjenstand for diskusjon. Det er ingen retningslinjer for hva man skal og bør gjøre, eventuelt ikke skal og ikke bør gjøre. Det kan bli en uryddig situasjon, og det kan forsure et ellers godt kollegialt samarbeid.

Jeg synes det er spennende å holde fokus på lærerne, og hvordan de opplever situasjonen. Det er også i tråd med hva Agderforskning gjorde i sin undersøkelse.

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ studie der jeg intervjuer tre lærere ved tre ulike voksenopplæringscenter. Jeg velger å dybdeintervjue lærerne og målet er å finne ut av hvordan situasjonen oppleves for dem. Dermed velger jeg å gjøre en kvalitativ, fenomenologisk studie ved hjelp av semi-strukturerte intervjuer.

På et tidspunkt ble det tatt initiativ til å utarbeide etiske retningslinjer for lærerne ved Arendal voksenopplæringscenter i forhold til relasjoner til deltakere på skolen. Dette strandet da det viste seg å være et omfattende arbeid og det ville være vanskelig å forholde seg til slike retningslinjer i praksis (Guribye, og Hidle, 2013, s. 7). Derfor forelå det ingen slike retningslinjer i forhold til lærernes hjelperoller ovenfor deltakerne da Agderforskning gjorde sin undersøkelse. Det ble imidlertid understreket at lærerne ikke

skal gå på inn i noen behandlerrolle, men bruke rådgiver til å henvise til hjelpeapparatet der det er nødvendig (Guribye, og Hidle, 2013, s. 7-8). Det ble også gjort klart at det er flyktningkontoret som har det største ansvaret når det gjelder å følge opp spørsmål som dreier seg om helse og lignende saker. Forskerne ved Agderforskning oppsummerer undersøkelsen sin med at de oppfatter at livssituasjonen til deltakerne til tider var preget av desperasjon, usikkerhet og fortvilelse. Da undersøkelsen pågikk skulle deltakerne delta i norskopplæringen mens de fleste av deltakerne hadde et begrenset sosialt nettverk i hverdagen. I intervjuene går det fram at deltakerne utviklet stor tillit til lærerne, fordi lærerne evnet å tilpasse språket til deres nivå, de har taushetsplikt og fordi de var tilgjengelige, profesjonelle og viste empati overfor deltakerne. Deltakere i voksenopplæringen er en sårbar gruppe. Det er derfor viktig at vi som lærere har med oss en etisk tenkning når vi «griper nuet».

Resultatene viste også at lærerne i noen tilfeller gikk inn i hjelperoller for deltakerne. Det kan være både praktisk og emosjonell støtte, og det at læreren ble et bindeledd mellom deltakerne og det offentlige tjenesteapparatet. Et sentralt tema ble forholdet mellom profesjonalitet og hjelperollen. Noen lærere holdt fast ved at lærerrollen er ren undervisning, mens andre arbeidet i en kombinasjon av hjelperollen og lærerrollen. Noen lærere tok på seg å være et bindeledd mellom skolen og det offentlige hjelpeapparatet. Agderforskning reiser spørsmål ved dette, og viser til mulighetene for i stedet å involvere likemenn til slik arbeid. Det betyr at skolen kan gjøre bruk av tidligere deltakere ved introduksjonsordningen som kjenner systemet og som kjenner kommunen. Likemennene kan være bindeleddet mellom deltakere og samfunnet på mange områder.

3. Teori

Jeg har to begreper jeg vil belyse i denne delen av oppgaven, *rolle* og *tillit*. Med rolle mener jeg lærerrollen og rollen som den profesjonelle lærer. Her har jeg valgt å holde meg til en ekspertgruppe oppnevnt av Kunnskapsdepartementet som har laget rapporten «Om lærerrollen». Videre vil jeg se lærerrollen i lys av Thomas Nordahl sin forskning, og Hilde Larsen Damsgaard sin forskning om den profesjonelle lærer. For å belyse *tillit* mener jeg at Knud E. Løgstrup er sentral, og jeg vil derfor komme med noen av hans eksempler på hva tillit er. Men først tar jeg for meg rapporten Om lærerrollen (2016).

3.1. Om lærerrollen – bakgrunn og mandat

En ekspertgruppe ble i 2015 oppnevnt for å beskrive og analysere hvordan lærerrollen og læreryrket sin status har utviklet seg over tid. Mandatet til gruppen var også å se på hvordan lærerrollen utøves i dag og hvordan lærerrollen kan styrkes og videreutvikles (Askling et al., 2016, s. 15-16). Bakgrunnen for at denne ekspertgruppen ble nedsatt er blant annet at

«...partene i utdanningssektoren, og særlig lærerne på den ene siden og utdanningspolitikere, sentrale utdanningsmyndigheter og skoleeiere på den andre siden, har hatt vanskelig for å finne en omforent virkelighetsforståelse som kan danne basis for fruktbar kommunikasjon og samhandling» (Askling et al., 2016, s. 17).

Bakteppet for utredningen er lærerstreiken i 2014, som viste at partene i lærerlønnsoppgjøret sto langt i fra hverandre når det gjaldt virkelighets- og situasjonsforståelse. Målet var å komme fram til en virkelighetsforståelse rundt lærerrollen som begge parter kan være enige om (Askling et al., 2016, s. 17).

Rapporten er i skrivende stund (pr. januar 2017) svært aktuell. Funnene i den skal drøftes i Utdanningsforbundets lokallag for å finne fram til en felles forståelse for lærerrollen.

3.1.1. Lærerrollen

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009, s. 12) definerer lærerrollen slik:

«Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid».

I følge Bronfenbrenner (1979, s. 85 i Askling et al., 2016, s. 30) kan en rolle bli definert som

«...et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som innehar en bestemt posisjon i samfunnet, og av andre i relasjon til denne person».

Lærerrollen kan forstås på tre måter. De tre måtene er som en sosial posisjon, som en karakteristisk adferd eller som forventninger til arbeidet. Den første måten kan forstås som strukturelle kjennetegn ved læreren eller lærere. I dette ligger også spørsmål om rekruttering og status. Den andre viser til lærernes praksis innenfor klasserommet og skolen. Den siste definisjonen handler om de krav og forventninger som stilles til lærere og lærerarbeidet fra rektor, politikere og samfunnet for øvrig (Askling et al., 2016, s. 30). Dette er tre måter å bruke begrepet lærerrollen på, og vi kan si at de tre begrepene innebærer ulike dimensjoner av lærerrollen, og hvordan vi ser rollene i forhold til hverandre. Det kan sies at lærerrollen står i forhold til elevrollen. Det vil si at i hvilken grad elevene forsøker å innfri krav og forventninger som stilles til dem, spiller inn på hvordan lærerrollen blir utført.

Normalt vil vi tenke at det er læreren som er avgjørende for elevens læring, men selve elevrollen er også viktig for virkningen av god undervisning. Tyske dialektikere påpeker at kunnskapsinnholdet i undervisningen kan åpne verden for eleven, men at det er elevens fortolkning av kunnskapen som avgjør hvilken rolle den får. Lærerens undervisning legger betingelsene for at eleven kan erfare og handle i de faglige verdener som skolen forvalter. En viktig del av lærerrollen blir å lede elevene inn i en rolle som fungerer for dem (Askling et al., 2016, s. 30). Utvalget kommer fram til at det ikke er mulig å skissere en autoritativ lærerrolle. Det er store forskjeller i lærernes individuelle behov og yrkesmotivasjon. Den største forskjellen er likevel innen skoleslag, særlig mellom grunnskole og videregående skole (Askling et al., 2016, s. 31).

3.1.2. Læreren som klasseleder

Thomas Nordahl ser på hvordan læreren utøver ledelse. Han hevder at alle som forholder seg til, og deltar i skolens arbeid, forventer at læreren er en leder. Lærere som ikke utøver en hensiktsmessig ledelse, vil svikte sine omgivelser, og ikke realisere en av de mest sentrale oppgavene en lærer er satt til å utføre, legger han til.

Man kan også si at selve betegnelsen «lærer» uttrykker en yrkesrolle og en posisjon som innebærer ansvar og ledelse. Læreren skal faglig kunne mer enn elevene.

... Det er gjennom lærerens undervisning at elevene skal realisere et læringsutbytte. Denne lederposisjonen innebærer dermed også et ansvar for at elevene får et hensiktsmessig sosialt og faglig læringsutbytte (Nordahl, 2012, s. 7).

Evnen til å lede er en forutsetning for at en lærer skal kunne bruke fagkunnskapene sine i undervisningen. Å være en god lærer betyr også å være en god klasseleder. Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Dermed handler rollen som lærer også om rollen som klasseleder. Hans eller hennes forståelse av klasseledelse er lærerens evne til å skape et positivt klima og læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro og lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats (Nordahl, 2012, s. 13). I min oppgave er det lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø jeg vil følge videre. Det er grunn til å tro at det særlig er her grunnlaget legges for et tillitsforhold mellom lærer og elev. Jeg tar det for gitt at læreren behersker det faget det skal undervises i.

3.1.3. Lærerprofesjonen

Lærerprofesjonalitet kan defineres som:

«...yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Askling et al., 2016, s. 40, referer til Lund, Jakhelln og Rindal 2015).

Det heter videre at:

«Profesjonalitet har både en individuell og en kollektiv side. Den kollektive siden dreier seg blant annet om profesjonsfellesskapet som på mange måter er grunnlaget for den profesjonelle lærer. Utvalget viser til at slike profesjonsfellesskap etableres på den enkelte skole mellom lærere og kan sees på som en forutsetning for profesjonalisering innenfra» (Askling et al., 2016, s. 40).

Læreryrket er en profesjon, det vil si at det kreves en egen fagutdanning for å kunne utføre yrket. I prinsippet har lærerne nærmest monopol på å utføre læreryrket. Det vil si at man i utgangspunktet må være utdannet lærer for å utføre yrket (Askling et al., 2016, s. 28). I vår sammenheng er det særlig tre forhold som kjennetegner en profesjon eller et profesjonelt arbeid.

1. Det bygger på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning.
2. Det er et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse.
3. Det er et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat (Askling et al., 2016, s. 31).

For lærernes del betyr dette at de har fått et spesielt mandat, og at de innenfor visse rammer er gitt et spesielt ansvar for barn og unges oppdragelse og læring. Utøvelsen av lærerarbeidet preges av et samspill mellom flere ulike kunnskapsformer som abstrakte kunnskaper basert på fag, fagdidaktikk og pedagogikk. Kanskje har en «flat» karrierestruktur og motstanden mot resultatorientert avlønning medført at lærerne i stor grad er tilbøyelige til å søke profesjonell tilfredsstillelse i det som av Lortie (1969) blir betegnet som «intrinsic rewards» - det vil si belønninger i form av den menneskelige kontakten med elevene i undervisningssituasjonen (Askling et al., 2016, s. 31). Dette innebærer at lærerne har stor frihet til å definere hvilke elevreaksjoner som kan tas som tegn på en vellykket undervisning. Dermed står denne belønningsformen i konstant spenningsforhold til standardiserte tester som skal måle et forutbestemt læringsutbytte hos elevene (Askling et al., 2016, s. 32).

Lærernes orientering mot de formene for yrkesmessig tilfredsstillelse som stammer fra selve undervisningssituasjonen er forbundet med forestillingen om at lærergjerningen er en «kunst». (Askling et al., 2016, s. 32). Lærerne utøver et profesjonelt skjønn både alene og sammen med andre. Et profesjonelt handlingsrom for lærerne handler på den ene siden

om at yrkesutøvere, individuelt og i gruppe, kontrollerer sentrale forhold i arbeidet. På den andre siden forutsetter handlingsrommet at lærerne kan begrunne de valgene som tas. Gruppen understreker at handlingsrom ikke handler om fravær av kontroll, men å ta ansvar for utøvelsen av det profesjonelle skjønnnet basert på faglige begrunnelser. Derfor blir et viktig spørsmål hvem som er kompetent til å vurdere utførelsen av lærerarbeidet, hva slags kontroll som skal gjøres innenfor profesjonsfelleskapet og hvilken kontroll andre profesjonsutøvere bør utføre (Askling et al., 2016, s. 37).

3.1.4. Profesjonalisering ovenfra eller innenfra

Utvalget drøfter også om profesjonaliseringen av lærerjobben skal skje ovenfra eller innenfra. Med lærerprofesjonalitet mener utvalget en yrkesmessig, normativ verdi som er verd å bevare og fremme både av og for arbeidstakere (Askling et al., 2016, s. 37). Profesjonalitet innenfra dreier seg om den genuine interessen for eget arbeid, der yrkesutøverne selv har tatt ansvar for faglige yrkesetiske standarder og å holde orden i eget hus. Det motsatte blir profesjonalitet ovenfra som dreier seg om at det er arbeidsgiver eller andre interessenter som i realiteten er ute etter å disiplinere yrkesutøverne (Askling et al., 2016, s. 37). Forskjellen er altså at profesjonalitet ovenfra handler om myndigheters og arbeidsgivers styring og regulering av profesjonsutøvernes arbeid. Profesjonalitet innenfra dreier seg om at en yrkesgruppe selv ønsker å løfte seg mot en profesjonsstatus, og på den måten kunne oppnå en form for autonomi i yrkesutøvelsen (Askling et al., 2016, s. 37). Profesjonalitet innenfra blir regnet som den genuine formen for profesjonalisering. Gruppen viser til at mens amerikanske profesjoner i hovedsak organiserte seg selv, ble tyske akademiske yrker sertifisert og dominert av staten, og fikk i større grad karakter av offentlige embeter. Det betyr at profesjoner på kontinentet og i Norge svært ofte fikk sitt oppdrag definert av staten. For Norges del betyr dette at profesjonalisering ovenfra også kan innebære en nødvendig og ønsket støtte til profesjonalisering innenfra (Askling et al., 2016, s. 37). I rapporten blir lærere og sykepleiere sammenlignet. Sykepleierne har velfungerende formelle og uformelle arenaer for utveksling og formidling av kunnskap. Nyutdannede lærere opplever i liten grad at det finnes formelle strukturer som legger til rette for støtte og veiledning fra andre kolleger. Sykepleiere opplever derimot at de i større grad tas vare på i et praksisfelleskap som støtter kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling (Askling et al., 2016, s. 39). Lærerutdanningen har blitt utvidet og styrket, og det er grunn

til å tro at noe av årsaken til dette er å legge til rette for at lærerprofesjonen selv kan få et sterkere grep om utviklingen av sin egen kunnskap. Det er i konflikt med at det også har funnet sted diskusjoner mellom lærerne og utdanningsmyndighetene om hva lærernes profesjonalitet skal bestå i, og hvem som skal regulere den. Utdanningsmyndighetene ønsker på sin side å definere «profesjonalitet» som en kapasitet til å nå de målsettingene for skolen som myndighetene setter. Lærerprofesjonen selv ønsker å legge vekt på det særegne ved profesjonens erfarings- og kunnskapsformer (Askling et al., 2016, s. 39-40).

Et gjennomgående tema hos ekspertgruppen er at forholdet mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra ikke er et spørsmål om enten eller. Utfordringen er å finne balansen og de virkemidlene som bidrar til profesjonalisering (Askling et al., 2016, s. 207).

3.1.5. Autoritet med varme

For å oppnå målet om en god klasseledelse er det viktig at den utøves med varme. Nordahl (Qvortrup, 2009, i Norddahl, 2012, s. 27-28) peker på tre dimensjoner ved autoritet, nemlig institusjonsautoritet, profesjonsautoritet eller faglig autoritet og personlig autoritet. Det er de to sistnevnte jeg vil følge videre. Med profesjonsautoritet mener Nordahl lærerens profesjonelle kunnskaper og ferdigheter, spesielt i de fagene vedkommende underviser i. Det innebærer for en lærer at hun eller han mestrer faget sitt og det å undervise i det på en slik måte at både elever og foreldre får tillit til at det dreier seg om en god lærer. Når læreren har gode faglige kunnskaper vil hun eller han kunne bruke tid på det de er utdannet til – å lede undervisning og læring. Det er med andre ord den faglige autoriteten som avgjør en lærers profesjonalitet. Den personlige autoriteten bygger på vår personlighet, og kommer til uttrykk via kommunikasjon med og relasjoner til andre. Læreren som er vennlig, snakker med elevene, er opptatt av dem og ser den enkelte vil av de fleste elevene bli oppfattet som en lærer de liker, og dermed en lærer med personlig autoritet. Det er viktig, fordi den læreren som har denne autoriteten vil motivere elevene og bidra til at deres potensial for læring kan realiseres (Nordahl, 2012, s. 28).

Det er viktig å merke seg forskjellen på autoritativ og autoritær. Det er ikke en hensikt at læreren skal være autoritær. Målet er en lærer som er autoritativ og anerkjennende lærer. En autoritativ lærer som samtidig som han eller hun underviser, kan veilede og anerkjenne elevene. En slik lærer leder klassen, viser varme og kontroll og har læring og undervisning som mål (Nordahl, 2012, s. 30-31).

Alle lærere har behov for å utøve ledelse, og alle elever har behov for å møte lærere som framstår som trygge voksenpersoner. Lærere som leder klasser og undervisningsforløp med både tydelige forventninger og et sterkt engasjement i elevene, får legitimitet på ulike undervisningsområder. Gode lærere er gode ledere. De tar ansvar og tar hånd om klassen og undervisningen. Det er ingen tvil om hvem som leder og styrer. Belønningen vil være at man som lærer får et godt rykte eller omdømme. Foreldrene vil oppleve en lærer som de stoler på, og elevene vil oppleve en lærer som de liker, som er tydelig, forutsigbar og har kontroll. På denne måten er man også med på å utvikle lærerprofesjonen. En profesjon må ha noe felles, en kunnskap den bygger på som går på tvers av fag og skoler. Det er de grunnleggende ferdighetene i klasseledelse som mest av alt bidrar til dette. En lærer skal være mer enn faget eller fagene hun eller han underviser i. Gjennom god ledelse av klasser og undervisningsforløp kan en lærer realisere, opprettholde og forsterke den respekten lærere skal ha og fortjener (Nordahl, 2012, s. 56-57).

3.1.6. Hva betyr det å være en profesjonell lærer?

Hva som ligger i begrepet en profesjonell lærer kan ha mange forklaringer. Den enkelte lærer kjenner gjerne selv på hva en mener er profesjonalitet, selv om ikke alle vil svare likt på spørsmålet. Hilde Larsen Damsgaard (2010) har gjennom arbeidet med boka Den profesjonelle lærer spurt noen lærere om hva de legger i begrepet. Her er et par sitater fra hva de sa:

Man må ha evnen til å se hver enkelt, ha mye medmenneskelighet, være sosial og inkluderende, men også være tydelig, kunne sette grenser, være forutsigbar og ha en klar struktur. Profesjonalitet handler om å tørre å ta i alt, også det som er vanskelig. Det er viktig å snakke med kolleger sånn at man unngår å snakke i det private, for du har behov for å tømme deg. Taushetsplikten er veldig viktig, jeg tenker at jeg ikke skal plapre (Larsen Damsgaard, 2010, s. 39).

Forutsigbarhet, struktur, et medmenneske som er inkluderende, - dette er mange gode karakteristikk som kjennetegner en god lærer. Men også å tørre å ta tak i det som er vanskelig er viktig for den profesjonelle lærer.

En annen lærer svarte:

En profesjonell lærer er også en som kan tingene sine, som tar ansvar, gir ansvar og er lojal mot bestemmelsene som har skjedd på skolen, mot foreldrene, lojal mot alle parter egentlig. Det handler om å være en tydelig voksen for elevene, å inneha kunnskap, å involvere foreldrene. Det handler om måten man møter elevene på. Og måten man møter kolleger og ledelsen på. Og så har vi et regelverk å forholde oss til. Profesjonaliteten er også knyttet til det å følge opp det (Larsen Damsgaard, 2010, s. 39).

En tredje lærer legger vekt på det medmenneskelige.

En profesjonell lærer er kort sagt en som kan faget sitt godt, som yter elevene rettferd, har en god tone med alle, en som er trygg på det han gjør, utstråler en viss trygghet og ikke buser ut hvis noe er vanskelig (Larsen Damsgaard, 2010, s. 40).

Det skal godt gjøres å favne alt dette i en stresset hverdag. Men dette er idealene som det er verd å strekke seg etter, både det å være medmenneskelig, faglig dyktig, strukturert, rettferdig og å være en god kollega.

En del av den profesjonelle lærerutøvelsen skjer gjennom møtet mellom lærere og elever og mellom lærere og foreldre. Her er læreren den profesjonelle og har dermed ansvaret for den profesjonelle imøtekommelsen (Larsen Damsgaard, 2010, s. 52). For profesjonelle møter er det vesentlig at folk føler seg sett og hørt, og at de får mulighet til å gå ut av møtet og føle seg større enn de var da de kom inn. Slike møter kan være krevende, men det er nettopp i slike møter at profesjonaliteten blir satt på prøve. En profesjonell lærer har ansvar for å bidra til relasjoner som bygger opp, skaper trygghet, gjør elevene i stand til å ta ansvar og som kan danne grunnlag for endring (Larsen Damsgaard, 2010, s. 54).

3.1.7. Makt

Den profesjonelle makt må ikke misbrukes. Noen lærere sier i en undersøkelse at de setter kollegial lojalitet framfor lojalitet til elevene. I en slik situasjon kan elevene føle avmakt fordi de ikke blir sett eller hørt. De kan føle seg trengt opp i et hjørne og føle behov for å sparke fra seg, eller reagere med å bli taus og ikke reagere på at urett blir begått. En lærer som har innblikk i elevenes vansker eller deres virkelighetsoppfatning, har mulighet til å forstå deres reaksjon bedre. En dialog som åpner for samtaler også om det som er vanskelig kan være med på å bygge relasjoner preget av gjensidig respekt. Dermed kan man hindre opplevelsen av avmakt. Forhåpentligvis er lærere i skolen oppmerksomme på faren for å misbruke egen makt. En slik bevissthet er en forutsetning for å utøve yrket profesjonelt. Det er også en viktig del av det som er blitt omtalt som lærerens sammensatte kompetanse (Larsen Damsgaard, 2010, s. 56-57).

3.1.8. Personlig – ikke privat

Noen har en tanke om at å være profesjonell lærer er å være så objektiv og ufeilbarlig, tilbaketrukket og saklig som mulig. Noen velger en slik strategi når de står overfor for mange krav de ikke klarer å innfri. Et ideal om ikke å prege samtaler med elevene med egne tanker og private innspill kan forveksles med en distansert og kjølig væremåte. Men en personlig tilnærming i profesjonelle samtaler innebærer å vise engasjement og interesse for andre på en slik måte at eleven er trygg til å fortelle om det han eller hun har på hjertet. For å få til det må læreren vise at han eller hun bryr seg og har tid til å høre på hva eleven har å si. Hvis læreren sitter ytterst på stolen og til stadighet ser på klokka, kan det lett forstås som at læreren ikke er til stede i det som blir sagt.

Å være personlig handler om å være ekte og å involvere seg personlig. Likevel er det viktig å være bevisst på hvor personlig man skal være. Det handler om å vise empati, men det er ikke det samme som å delta i samtaler med sine egne private historier som tema. Derimot fungerer det godt å trekke fram paralleller til eget liv i noen sammenhenger, men fokus må hele tiden være på det som er den andres situasjon (Larsen Damsgaard, 2010, s. 61-63).

3.1.9. Noen ganger kommer livet først

Som lærer og klasseleder er det viktig med regler, struktur og forutsigbarhet. Det er viktig med rettferdige regler og klare rammer. Men faren for rigiditet og regelrytteri er til stede. Profesjonell yrkesutøvelse handler om å kunne kombinere kontroll og varme. For noen ganger kommer livet først. Det finnes situasjoner som er slik at regler og rutiner må brytes for å ivareta en eller flere elever i en sårbar situasjon. Eller det kan dreie seg om å få inn noen som holder på å falle ut, eller i det hele tatt få noen på skolen som ikke ellers hadde hatt mulighet. Man må kanskje finne uortodokse måter å løse et problem på. Det kan bety at hensynet til kollektivet settes til side for hensynet til enkelte individet. Den profesjonelle lærer kjennetegnes med å kunne foreta slike etiske avveininger og ha et bevisst forhold til de valgene man gjør (Larsen Damsgaard, 2010, s. 93).

3.1.10. Sette gode spor etter seg

Hvordan skal en klare å øke profesjonaliteten i skolen? Det er viktig at lærere får tid til å konsentrere seg om skolens kjerneoppgaver, og at de får mulighet til å samarbeide både om pedagogiske spørsmål og om utøvelsen av lærerrollen. Lærere har ansvar for en yrkesutøvelse som oppfyller krav til en profesjonell væremåte. Derfor er det behov for en økt refleksjon omkring lærernes yrkesutøvelse, slik at profesjonskravene blir tydelige og forpliktende både for lærere og for skolen som virksomhet. Tilstedeværende og tydelige skoleledere kan bidra til å øke profesjonaliteten. Det samme kan samarbeid som inneholder kritisk refleksjon. En systematisk veiledning er viktig, ved siden av å sørge for at nyutdannede lærere følges tett opp. Nyutdannede lærere har et potensiale ved at de ser skolen med nye øyne. Skolen bør være seg denne muligheten bevisst. Å undre seg og å undersøke framfor å påstå er også en nyttig egenskap som skaper et bedre grunnlag for samhandling og problemhåndtering. Lærere setter spor etter seg. Målet må være at både utdanningen, rammene rundt læreryrket og selve yrkesutøvelsen er slik at disse avtrykkene blir gode (Larsen Damsgaard, 2010, s. 193). Dersom elevens resultater ikke er gode nok, betyr at det er vi som lærere som må endrer praksis. Og vi må gripe inn når en elev stagnerer i et fag. Vi må huske hvem vi er til for. Det er kanskje det viktigste (Kunnskapsdepartementet, 2008a, s. 46 i Larsen Damsgaard, 2010, s. 194).

3.2. Tillit - gjøre seg fortjent til tillit som lærer eller hjelper

For å belyse problemstillingen min, har jeg valgt å bruke tillit som teoretisk begrep. Jeg har valgt den danske teoretikeren og teologen Knud E. Løgstrup (1905-81) til å belyse temaet. Han har, på sin side, valgt å ikke definere begrepet, men heller belyse det gjennom ulike eksempler. Jeg har i denne oppgaven valgt å belyse noen av hans eksempler på tillit.

Løgstrup¹ har en oppfatning av mennesket som et isolert individ hvor forholdet til andre blir oppfattet som sekundært. Han ser for seg at menneskene lever i et grunnleggende avhengighetsforhold til hverandre. Denne avhengigheten er noe mennesket ikke selv har skapt, og er en avhengighet som lett blir glemt og fortrenget (Kristiansen, 2003, s. 78). Løgstrup omtaler tillit som om menneskelivet er innrettet slik at mennesket er felt inn i noen strukturer eller ordninger. Det er ikke snakk om en sosialt betinget orden, eller en orden som vil være produkt av en menneskelig innsats. Det er snakk om en orden som er av skaperorden. Denne orden finnes forut for all menneskelig aktivitet, hevder Løgstrup (Kristiansen, 2003, s. 79).

3.2.1. Ingen definisjon av tillit, men eksempler

Jeg skal her ta for meg noen av Løgstrups eksempler på tillit, og senere se det i forhold til de forskningsfunnene i oppgaven min. Løgstrups teologiske bakgrunn er en tydelig referanse, og er et bakteppe vi bør ta med i forståelsen av hvordan han resonnerer om begrepet tillit. Jeg har tatt utgangspunkt i boken «Den etiske fordring» (1975) på originalspråket og også hatt nytte av Kristiansens doktoravhandling Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng (2003) som blant annet tar for seg Løgstrups tekster om tillit og tillitsrelasjoner.

¹ Løgstrup ble født i København. Han studerte filosofi og teologi ved ulike læresteder i Danmark og Tyskland. Han arbeidet som professor i etikk og religionsfilosofi ved fakultetet i Aarhus i Danmark fra 1943 til han ble pensjonist i 1975 (Kristiansen, 2003, s. 79).

I innledningen til «Den etiske fordring» (1975) begynner Løgstrup slik når han skal analysere holdningen til et annet menneske. Han starter med hva forkynnelsen kan være.

Om forsøget på rent humannt at bestemme den holdning til det andet menneske, der er indeholdt i Jesus af Nazareths religiøse forkyndelse. For at en forkyndelse ikke skal være os uvedkommende, må den svare til noget i vor tilværelse. Hvad det er kan være meget forskelligt, en villrede vi befinder os i, en modsigelse vi ikke kan slippe ud av, en skæbne vi ikke vil affinde os med, forventninger vi nærer eller vanskeligheder, der har tårnet sig op (Løgstrup, 1975, s. 9).

Som vi ser går han tilbake til Jesu forkynnelse, og alle forventningene vi har til hva den skal gjøre for oss. Han legger til at når forkynnelsen en gang har vist oss rådende trekk i vår tilværelse, trenger vi ikke å søke forkynnelsen igjen for å selv kunne gjenkjenne den (Løgstrup, 1975, s. 9).

Jeg vil i det følgende ta for meg noen av hans eksempler på tillit.

3.2.2. Togkupeen, som et bilde på klasserommet

I utgangspunktet møter vi hverandre med en naturlig tillit. Det ligger til grunn i vårt menneskeliv. Det er ikke bare tilfelle når vi møter noen vi kjenner godt, men også når vi møter helt fremmede mennesker. Det skal særlige grunner til at vi møter et annet menneske med mistillit, slik som ved krig eller angiveri. Det normale er likevel at vi møter den fremmede med tillit. Vi tror på det den andre sier og det er bare når vi først har grepet den andre i løgn at vi begynner å tvile. For å eksemplifisere dette, tar Løgstrup oss med til togkupéen. Når vi kommer i snakk med et fremmed menneske i en togkupé, som vi ikke vet noe om, vil vi tro på hva han sier. Det er først når denne passasjeren kommer med grove overdrivelser at vi begynner å tvile. På forhånd tror vi på hverandre og vi har tillit til hverandre. På samme måte tror vi heller ikke at et annet menneske er en tyv når vi møter vedkommende under normale omstendigheter. Det er først når det andre mennesket begynner å oppføre seg mistenkelig at vi begynner å mistenke ham. Å ha tillit til hverandre hører med til å være menneske. Det ville være livsfiendtlig å oppføre seg på en annen måte, hevder Løgstrup (1975, s. 17). Han legger til:

«Vi kunne simpelthen ikke leve, vort liv ville visne, det ville blive forkrøblet, om vi på forhånd mødte hverandre med mistillid, tiltroede den anden at stjæle og lyve, forestille sig og føre os bag lyset» (Løgstrup, 1975, s. 17).

Grunnen til at vi reagerer så voldsomt når noen misbruker vår tillit, mener Løgstrup, er at det handler om å utlevere seg. Når vi viser noen tillit, utleverer vi oss. Misbruk av tillit handler om at tilliten brukes mot den som har blitt vist den annen tillit. Løgstrup mener at det verste med det, er at noen ikke har tatt imot vår tillit. Den andre har ikke villet ta imot vår tillit, uansett hvor mye vi har gjort for å oppnå det (Løgstrup, 1975, s. 18).

Sett i forhold til Løgstrups bilde av møtet med den ukjente i en togkupé, og hvordan vi møter den andre med tillit, kan dette bildet også overføres til skoleklassen, i mitt eksempel for flerspråklige voksne. Nye elever kommer, og for læreren er disse helt ukjent. For å få en god relasjon i klassen, er det viktig å møte den enkelte med tillit, men også med fasthet og struktur. For å få et godt forhold til hverandre og for å få et godt grunnlag for undervisning, er det viktig at vi har tillit og at vi trives med hverandre. Hvis vi møter hverandre med mistillit, vil det skape dårlige relasjoner lærer-elev, og det vil ikke gi den ønskede læringseffekten i klassen, viser forskning (Nordahl, 2010, s. 56-57).

3.2.3. «... holde noget av dets liv i sin hånd» - et bilde på forholdet til deltakerne

Om barnet viser Løgstrup til psykologi og psykiatri som viser hvordan et barns liv for all framtid kan bestemmes av den voksnes adferd ovenfor det. Ærgjerrige foreldre kan gi barnet en oppdragelse som kanskje for hele livet frarøver barnet dets livsmot, som trolig er det mest kostbare barnet har (Løgstrup, 1975, s. 24). Han forklarer det med at barnet, til forskjell fra voksne, ikke er i stand til å være fornøyd med å vise en forbeholden tillit. For å være fornøyd med det, må barnet ha lært å reservere seg. Men det har ikke barnet, hevder Løgstrup. De får det i form av straff. Den skuffede tilliten, utryggheten og usikkerheten som følger av straff vil for barnet få store og skjebnesvangre konsekvenser.

«Men selv om en voksens forhold til barnet er det sted, hvor den ene i mest vidtrekkende og skæbnesvanger forstand er udlevert den anden, (...) gælder det ikke desto mindre – i alle mulige grader – de forhold hvori vi har med hinanden at gøre. Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at man holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan

være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyper eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej» (Løgstrup, 1975, s. 25).

Løgstrup diskuterer også hvor mye vi mennesker berører hverandre, i overført betydning. Han kommer til at vi er hverandres verden og hverandres skjebne. At vi som regel ser bort fra dette, kommer av at de mest elementære fenomener som hører til vår eksistens er det vi som regel blir sist og vanskeligst oppmerksomme på (Løgstrup, 1975, s. 25-26). Når han skildrer tillit som at den enkelte utleverer seg selv og gir noe av sitt liv i den andres hånd, er det metaforisk, og kan misforstås. I samspillet kreves det ikke noe annet av den andre enn å være tilskuer. Tilliten til en annen kan være selvutleveringen som består i å stole på at den andre snakker sant eller å anslå en bestemt tone i samtale med ham. På samme måte gjelder blottleggelsen av tillit som ikke blir tatt imot, at man vågde seg frem for så å bli avvist. Dette har ikke noe med blottleggelse i ekshibisjonistisk forstand å gjøre (Løgstrup, 1975, s. 26-27).

Som lærere holder vi i overført betydning litt av våre elevers liv i vår hånd. Hvor god undervisning vi kan gi, på hvilke måte vi evner å se den enkelte og hjelpe den enkelte videre på veien, er avhengig av hvor godt eleven lykkes i sitt prosjekt. Dette er selvfølgelig også avhengig av hva eleven legger ned av innsats, hva eleven har av forkunnskaper og evne og vilje til å gjøre en jobb. For å lykkes i Norge er språket nøkkelen. Det holder vi lærere i vår hånd og deler med det til våre deltakere. Her blir vår rolle som lærer, medløper og profesjonell viktig (Nordahl, 2012, s. 57).

3.2.4 Psyken – den usynlige bagasjen

Når et menneske viser oss tillit, og mennesket legger mer eller mindre av sitt liv i vår hånd, krever det at vi tar vare på den andres liv. Det varierer hvor mye eller hvor lite som står på spill for det andre mennesket. Det kommer an på den andres psykiske helse og hvordan vedkommende har det i øyeblikket, og på situasjonen som ikke minst blir bestemt av hvem og hvordan den andre er. Kommunikasjonen mellom oss handler om å våge seg fram for å bli imøtekommet. Dette er nerven i kommunikasjonen, og det er det etiske livs

grunnfenomen (Løgstrup, 1975, s. 27). Hvis tilliten og selvutleveringen bare var noe som sto til vårt forgodtbefinnende, slik at vi uten at vi mistet noe ved å la det være, ville det i vårt liv sammen med den andre ikke eksistere andre fordringer enn dem som det ene mennesket kunne finne på å stille det andre. Men slik er det ikke, fremholder Løgstrup. Tilliten er ikke noe vi bestemmer over. Det er gitt oss. Vårt liv er skapt slik at det ikke kan leves på noen annen måte enn ved at det ene mennesket i bevisst eller begjæret tillit utleverer seg og gir mer eller mindre av sitt liv i det andre menneskets hånd (Løgstrup, 1975, s. 27-28). Med vår holdning til hverandre er vi med på å gi hverandres verden sin karakter. Hvor stor og hvilken farge den andres verden får for ham selv, er jeg med på å bestemme med min holdning til ham. Jeg er med på å gjøre den vid eller snever, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig. Ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg. Ikke med teorier eller anskuelser, men med min holdning, fordi det er en uuttalt, så å si anonym fordring til oss om å ta vare på det liv, som tilliten legger i våre hender (Løgstrup, 1975, s. 28).

Dersom tilliten ikke blir tatt imot, endrer den form til mistro. Det trenger ikke dreie seg om fiendtlighet, men om likegyldighet, reservasjon og avvisning. Siden dette er noe en ikke vil utsette seg for, nøytraliserer man på forhånd sin tillit. Dersom barnet ikke møter kjærlighet blir dets livsmuligheter tilintetgjort, hevder Løgstrup (1975, s. 30).

3.2.5 Unngå konflikt – skape arbeidsro og trygghet

Løgstrup tar også til orde for å unngå konflikt. Han hevder at det som i den vanlige konversasjon gjelder for godhet går ut på å rette seg etter den andre, gi opp på motsigelse som man vet vil irritere den andre, avstå fra kritikk som vil fornærme og unngå oppgjøret som den andre vil ta høyst unådig opp. Det er å sky motsigelsen, for å lede talen inn på hva man kan gi den andre rett i. Å avstå fra kritikken og i stedet finne fram til hva man kan rose den andre for, og for enhver pris unngå oppgjøret for å hygge seg i enighet om noe uvedkommende (Løgstrup, 1975, s. 31-32). Det kan være nok med bare ett menneske som man har et godt forhold til, dersom man kan kalle dette mennesket en medløper.

Løgstrup hevder at det er to måter å kommunisere på. Den ene er samværet der man viker utenom konflikt. Det kan være av dovenskap, av menneskefrykt eller av behov for hygge. Den andre måten er å ville forandre den andre. Man har en rekke meninger om hvordan tingene kan ordnes og hvordan de skal være. Tatt i betraktning disse to kommunikasjonsformene står vi i konflikt mellom å ta hensyn, som er ettergivenhet, medløp og smiger og på den andre siden en hensynsløshet som for vår egen livsforståelses skyld blir til et overgrep. Kjennsgjerningen vi har gått ut fra, er «å ha noe av et menneskes liv i sin hånd» og at «noe av det andre menneskes liv er utlevert en». Hva av det andre menneskes liv man har i sin hånd kan være forskjellig. Det kan være alt fra en flyktig stemning hos den andre til hele hans skjebne (Løgstrup, 1975, s. 36). Han legger til at det ikke betyr at man har den andres vilje i sin hånd.

«Å ha noe i sin hånd» er en metafor, som i alminnelig språkbruk betyr at noe er på vippen. Tilstanden er svevende, og kan vippes til den ene eller den andre siden og få helt ulik utgang. Og hva som skjer eller ikke skjer vil bli ført tilbake til oss som en konsekvens av hva vi gjør nå eller ikke gjør. Å bruke denne metaforen om «å ha et annet menneskes liv i sin hånd», viser til en emosjonell kraft. I metaforen ligger det en fordring om å ta vare på det av den andres liv som er avhengig av en, og som man har i sin makt. Ut fra den samme fordringen er det utelukket at ivaretagelsen noensinne kan bestå i for den andres egen skyld å ta hans selvstendighet fra ham. Ansvar for den andre kan aldri bestå i å overta hans eget ansvar (Løgstrup, 1975, s. 38-39).

3.2.6.Gaven – språket som er nøkkelen til samfunnet

En annen metafor Løgstrup bruker på tillit er det å gi en gave, og hvordan den som får gaven tar imot den. Hva som er selve gaven, varierer i hans tekster. I Den etiske fordring (1975) er det selve livet som er gaven.

«Er livet skænket, ikke een gang for alle, men hvert øjeblik, har vi det for at udlevere os til det. Er det en gave, er det givet for at leve i tillid til det. Og den tillid, som vi på forhånd har til det andet menneske, og som på elementær vis hører vort menneskeliv til, grunder sig da i den tillid til livet selv, der er givet med, at det er skænkt» (Løgstrup, 1975, s. 136).

Han legger til at den enkeltes liv er en vedvarende gave. Vi kan aldri komme i den situasjonen å kreve noe til gjengjeld for hva vi gjør. At livet er skjenket er ikke noe vi kan konstatere empirisk, men tro eller benekte (Løgstrup, 1975, s. 141). Det er stilt spørsmål ved om den frie gaven er en selvmotsigelse. Professor Lomholt svarer at

«Har man fått en gave, så skylder man ikke den anden noget til gengæld» (Løgstrup, 1966, s. 231).

Løgstrup sier seg enig i dette, men legger også til at

...»noget andet er at man så sandelig skylder den anden at behandle gaven som en gave og for eksempel ikke putte den væk, hvis dens funktion nu engang er at stå, henge eller ligge fremme» (Løgstrup, 1966, s. 231).

Det handler med andre ord ikke om å gi noe tilbake, men å vise respekt til den som har gitt en en gave. Respekten består i å ta vare på gaven som er gitt, og i hvert fall ikke skade den eller ødelegge den. Den som mottar en gave skal sørge for at gaven kommer til sin rett, slik giveren hadde ønsket det. Giveren kan her være en annen person, eller Gud, siden Løgstrup viser til selve livet som en gave som er gitt oss.

Jeg har nå presentert noen eksempler på tillit, slik som Løgstrup har vist. Jeg har også pekt på eksempler på utførelse av lærrollen og lærerprofesjon. Jeg skal i neste avsnitt forklare hva jeg vil gå videre inn på i metoden og i drøftingen.

3.3 Hvordan jeg vil bruke begrepene i analysen

Jeg har gjort rede for noen begreper i forhold til lærerrollen og lærerprofesjonen med utgangspunkt i Nordahls teori og med utgangspunkt i ekspertgruppen som har analysert og beskrevet lærerrollen. Videre har jeg vist noen eksempler på tillit med utgangspunkt i Løgstrups teori og med eksempler fra Larsen Damsgaard. I presentasjonen av funnene mine kommer jeg til å poengtere lærerrollen, den psykiske helsen og å gi og få tillit. Jeg presenterer funnene mine som narrative, slik at vi følger lærerne etter tur. Noe er sammenfallende når det gjelder hva lærerne poengterer og noe er det ikke. Derfor har jeg en siste bolk som varierer fra lærer til lærer når det gjelder hva som blir presentert.

Begrepene jeg ønsker å drøfte videre er læreren som klasseleder og tillit. Nordahl poengterer at en god lærer er en god klasseleder som i sin tur resulterer i gode betingelser for faglig og sosial læring. Når det gjelder den profesjonelle lærer, peker ekspertgruppen på at læreren kan kontrollere sentrale forhold i arbeidet, og begrunne valgene som tas. De hevder det dreier seg om å ta ansvar for utøvelsen av det profesjonelle skjønnet basert på faglige begrunnelser. For å ta dette ansvaret må læreren ha autoritet, uten å være autoritær, og lede klassen med varme og kontroll. En profesjonell lærer er en som kan faget sitt godt, som yter elevene rettferd og har en god tone med alle. Læreren har klare planer for hva som skal gjennomgås når hun eller han møter klassen. Noen ganger må disse planene helt eller delvis settes til side, fordi det dukker opp andre som må ordnes opp i der og da, i noen tilfeller for å ivareta et sårbart individ. Larsen Damsgaard kaller dette for at noen ganger kommer livet først, og det er en betegnelse trolig mange vil kjenne seg igjen i. Når deltakerne opplever seg sett og hørt, vil læreren kunne sette gode spor etter seg. Dette er en del av hva lærerrollen er definert som. Det kan virke vanskelig for en nyutdannet lærer å nå disse målene. Dette er i utgangspunktet en måte å handle på som skal sitte i ryggmargen som en refleks, som følge av lærerens indre dialog med seg selv. Hvor godt dette sitter, handler om hvor dyktig eller profesjonell læreren er.

Når det gjelder tillit har Løgstrup, som jeg har nevnt tidligere, ikke definert begrepet, men vist hva han mener med tillit gjennom ulike eksempler. Eksemplene han gir, og som jeg synes passer godt i forhold til deltakerne det snakkes om i denne oppgaven er for det første togkupeen, som et bilde på klasserommet. Her er alle ukjente for hverandre, men Løgstrup mener det ligger i vår natur i utgangspunktet å møte den andre med tillit. Han bruker også et bilde om at vi holder noe av den neste sitt liv i vår hånd. Vår undervisning og hvordan vi møter den andre, er avhengig av hvordan deltakeren vil lykkes med sitt prosjekt, som i dette tilfellet er å lære norsk. Noen elever har psykiske utfordringer, og her gjelder det å unngå konflikt, og søke enigheten. Løgstrups bile på tillit som en gave mener jeg vi kan føre videre til at undervisningen, og for vår del, det norske språket, er gaven som blir gitt, og som deltakerne må ta godt vare på.

4. Metode

I en kvalitativ forskningsprosess fokuserer forskeren på deltakerens perspektiv. Dette perspektivet avgjør om forskerens antakelser opprettholdes eller ikke. Det vil si at noen antakelser bekreftes, andre avkreftes og nye forhold, som forskeren ikke hadde tenkt på, kan bringes inn i forskningsarbeidet. Dermed finner det sted en interaksjon mellom antakelser og data, og gjennom dette utvikler forskeren forståelsen for forskningsfeltet (Postholm, 2010, s. 36).

Jeg vil derfor først presentere fenomenologien. Deretter presenterer jeg hermeneutikken. Den eksistensielle hermeneutikken bygger delvis på fenomenologien. I hermeneutikken er for-forståelsen viktig. Det hevdes at mennesket aldri er fri fra sin for-forståelse. Derfor er dette et perspektiv som er viktig å ta med i undersøkelsen (Postholm, 2011, s. 41).

4.1 Fenomenologi

Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Det finnes flere perspektiver innen fenomenologien. Man kan skille mellom et sosiologisk, et psykologisk og et individuelt perspektiv. I psykologisk fenomenologi står individet i fokus. Målet med den fenomenologiske forskningen er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider.

Fenomenologien har sine røtter i Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiver. Husserl var igjen påvirket av Descartes. I følge Husserl skulle forskeren prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Han så verdien i å la selvet oppdage erfaringenes grunnleggende mening og essens. På den måten ble kunnskapen i tenkingen skapt. Fenomenet eksisterer i folks bevissthet, ifølge Husserl (Postholm, 2010, s. 42).

Husserl mente videre at objektiv og subjektiv kunnskap er flettet sammen. Han mente at den objektive virkeligheten i realiteten er en subjektiv virkelighet. Postholm (2010, s. 43) viser til Moustakas (1994) som hevdet at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Disse opplevelsene kan ikke observeres av forskeren siden det er snakk om avsluttende erfaringer. Likevel er ikke opplevelsen i disse erfaringene glemt av menneskene som har opplevd dem. Måten å få tak i opplevelsen disse menneskene har hatt, er å samtale med dem.

I det fenomenologiske studiet er fokuset på aktøren. Det er den levde erfaringen som vektlegges. Det er dette jeg også ønsker å få fram gjennom mine tre informanternes egen oppfatning av balansegangen mellom å være lærer og å være hjelper.

4.2. Kvalitativ forskning

Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakerens perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige sammenheng. Men dette forskerblikket blir selvsagt farget av forskerens teoretiske ståsted. Teori på ulike nivå gir retning for forskningsarbeidet, samsidig som at forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitativ forskning har utviklet seg ut fra interesse for livene og tradisjonene til folk i samfunnet som tradisjonelt har liten eller ingen stemme. Denne utviklingen startet på slutten av 1700-tallet, selv om de undertrykte stemmer ikke nødvendigvis alltid er blitt lyttet til (Postholm, 2010, s. 17).

Ved bruk av kvalitative metoder prioriterer forskeren annerledes enn ved kvantitative metoder, både når det gjelder datainnsamling og tolkning av resultater. I kvantitative metoder blir det forsøkt å «objektivisere» prosessene ved å holde en viss avstand mellom forsker og forskningspersonene. I kvalitative studier prioriteres nærhet. I tillegg kommer at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert i en kvalitativ metode som i en kvantitativ. Dermed kan forskeren få tilgang til kunnskap man ellers vanskelig ville fått tak i (Kleven, 2002, s. 22-23). Det betyr at man kan få en dypere kunnskap om emnet enn

gjennom en kvantitativ metode. I analysen av dataene vil forskerens person og de subjektive elementene bli tillagt en større positiv betydning innen kvalitativ metode enn i kvantitativ metode. Dette har også sammenheng med at skillet mellom innsamlingsprosess og analyseprosess er mindre tydelig i en kvalitativ metode (Kleven, 2002, s. 23).

4.3. Det kvalitative forskningsintervju

Siden den fenomenologiske retningen baserer seg på menneskene erfaringer, blir den eneste måten å samle inn data gjennom intervju. Det er et krav til forskningsdeltakerne at de har opplevd den erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010, s. 43). Spørsmålet blir dermed hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues i et slik forskningsarbeid. I følge Postholm (2010, s. 43) har ulike forskere ulike antall forskningsdeltakere de ønsker bør være med. Polkinghorne (1989) foreslår fra fem til tjuefem deltakere. Dukes (1984) derimot, mener mellom tre og ti deltakere. Postholm legger imidlertid til at i en mindre forskningsstudie vil det laveste antallet anbefalte personer være tjenlig. Dersom det velges tre personer til forskningsstudiet kan forskeren ved hjelp av intervju finne den sentrale opplevelsen som er kjernen i forskningsdeltakernes opplevde erfaring innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid. I fenomenologiske studier prøver forskeren å utforske et fenomen på en åpen og naiv måte. Forskeren tar utgangspunkt i et spørsmål som fokuserer på tema og er det forskeren ønsker å finne svar på gjennom intervjuer med forskningsdeltakerne.

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 21). Hensikten er å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden. Kvale og Brinkmann (2009, s. 67) bruker bildet med intervjueren som gruvearbeider eller reisende om de ulike måtene for kunnskapsinnhenting. Om intervjueren som gruvearbeider blir bildet gruvearbeideren som henter verdifulle metaller opp i dagen. Intervjueren graver fram gullkorn hos intervjupersonens erfaringer som er rene og upåvirket av ledende spørsmål. Når det gjelder bildet av intervjueren som reisende kan vi se for oss intervjueren som reisende til et fjernt land, og han eller hun har mye å fortelle når han eller hun kommer tilbake. Den reisende eller intervjueren vandrer gjennom landskapet og deltar i samtaler med folk han

eller hun treffer på veien. Disse to intervjuerne, som gruvearbeider eller reisende, representerer ulike idealtyper av intervjukunnskap som henholdsvis gitt eller konstruert (Kvale, og Brinkmann, 2009, s. 67). Dette er to ytterligheter når det gjelder rollen som intervjuer. De er fascinerende, men lite realistiske, fordi intervjuer vil være farget av egen forforståelse. Jeg ser det som vanskelig, og henimot naivt å gjennomføre intervjuer som beskrevet her.

Jeg skal gjøre tre semi-strukturerte intervjuer. Det betyr at intervjuene ikke skal være en åpen samtale og heller ikke et helt lukket intervju. Jeg har på forhånd klart for meg hva vi skal snakke om, og det er viktig at jeg gjøre det samme i alle tre intervjuene, for at informasjonen skal kunne sammenlignes. I en kvalitativ forskningsprosess fokuserer forskeren på deltakernes perspektiv, og dette perspektivet avgjør om forskerens antakelser opprettholdes eller ikke (Postholm, 2010, s. 36).

For å besvare min oppgave trenger jeg lærernes stemme til å forklare hvordan de opplever hverdagen. Et intervju er derfor godt egnet til innsamling av data, fordi jeg kan stille oppfølgingsspørsmål, og jeg har kontakt med intervjuobjektet. Det finnes ulike typer intervju, og jeg har allerede forklart at jeg ønsker å bruke et semi-strukturert intervju. I forkant av intervjuet har jeg laget en intervjuguide – en rekke med spørsmål jeg skal stille. Intervjuet er planlagt, og jeg som intervjuer stiller informantene de samme spørsmålene. Det er imidlertid rom for å stille oppfølgingsspørsmål der jeg ønsker å få ting bedre forklart (Postholm, 2010, s. 69). Intervju som form til å samle informasjon mener jeg er godt egnet til å løse min oppgave, fordi jeg får innblikk i hva som foregår i informantenes bevissthet og jeg får et innblikk i deres livsverden (Postholm, 2010, s. 68). Jeg får høre deres versjon av hvordan de opplever skolehverdagen. Det er nettopp det jeg ønsker.

4.3.1 Intervju som metode

Jeg har valgt intervju som metode, fordi jeg ønsker å finne fram til hvordan intervjuobjektene opplever hverdagen sin, og hvorvidt de føler at de i jobben sin står i en balansegang mellom å være lærer og å være en hjelper. Dette blir en fenomenologisk studie. Jeg intervjuer tre lærere, og får gjennom intervjuene mulighet til å gå i dybden

med måten jeg stiller spørsmålene på. Jeg har relativt få intervjuobjekter, men mener likevel at jeg er vil kunne avdekke hvordan disse tre lærerne opplever sin situasjon ved sin skole.

De tre lærerne jeg intervjuet kontaktet jeg via sms. De ble spurt om de ville la seg intervjuet til min masteroppgave om balansegangen mellom å være lærer og å være hjelper i voksenopplæringen. Alle tre svarte ja. Alle tre er lærere jeg kjenner. De er ikke mine kolleger. Jeg plukket dem ut fordi de for meg framstår som reflekterte og seriøse i sin jobb. Jeg mener derfor de alle tre har en solid bakgrunn for å uttale seg om temaet.

For å få med meg alt som ble sagt brukte jeg to forskjellige opptaksutstyr. Jeg var opptatt av at ikke utstyret skulle spille meg et puss. Dermed brukte jeg både lydopptaker på mobilen min og en annen type lydopptaker. Jeg testet ut utstyret på forhånd, og tok et kort prøveintervju med datteren min. Der fant jeg blant annet ut at noen av spørsmålene kan være vanskelige å forstå, både for meg og for intervjuobjektene. Noe av grunnen til det var at spørsmålene var formulert på en måte som ikke er naturlig for oss å snakke på. Det viste seg også å være slik i praksis. Dermed måtte jeg ved noen av spørsmålene bryte de opp, og bruke litt andre ord enn de jeg hadde formulert i intervju-guiden. Jeg gjorde med andre ord om spørsmålene til noe mer hverdagslig tale. Men jeg var hele tiden opptatt av meningen skulle være den samme.

Det tekniske utstyret fungerte helt fint. Jeg gjør oppmerksom på at jeg spurte på forhånd om det var greit at jeg gjorde opptak, og samtlige samtykket til det.

Etter intervjuene fikk alle et brev med takk for at de stilte opp, der det også ble informert om at de når som helst i prosessen kan trekke seg. De fikk også en liten påskjønnelse for at de brukte av sin tid på mitt prosjekt. Alle informantene mine ga uttrykk for at de syntes dette var spennende å være med på, og at det var hyggelig å bli spurt. Det gjorde også hele prosessen mer givende for meg.

Intervjuene ble gjort på tre ulike steder. Det første skjedde på mitt arbeidssted, den andre på intervjuobjektets private arbeidssted og det tredje hjemme hos meg. Intervjuene tok 39, 41 og 54 minutter. Gjennom intervju-guiden var spørsmålene systematisert tematisk.

Det gjorde det greit for meg å forklare hvilket tema jeg gikk videre til, og det gjorde systematiseringen i ettertid relativt grei.

4.3.2. Intervjuguide

Jeg har fått tillatelse til å bruke intervjuguiden som Agderforskning brukte på sin undersøkelse. Jeg har i tillegg lagt til noen egne spørsmål for å besvare tema jeg vil utdype. Dermed kan undersøkelsene sammenlignes, samtidig som jeg kan sette mitt avtrykk på masteroppgaven min.

Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene fra Agderforskning, men jeg utdypet med spørsmål som handler om forholdet til kolleger, spørsmål om hva de mener er den profesjonelle lærer, spørsmål om samvittighet og om de har kontakt med andre organisasjoner, om de har kontakt med PPT, og om dette er et tema som opptar dem. Intervjuguiden ble også fulgt opp med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig.

Jeg valgte intervju som metode fordi det ga meg mulighet til å komme i personlig kontakt med kildene mine. Jeg fikk mulighet til å la intervjuobjektene utdype svarene sine. Dessuten kunne jeg få ting forklart som jeg ikke forsto, og jeg kunne forklare ting til kildene mine som de ikke helt forsto hva jeg mente med. Blant annet fordi noen av spørsmålene var lange og litt tungt tilgjengelige.

4.3. Hermeneutikk

Hermeneutikken har sine idehistoriske røtter i renessansen. Selve ordet hermeneutikk kommer av det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker. Utgangspunktet for hermeneutikken er å finne fram til metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale. Opprinnelig ble den hermeneutiske metoden brukt av teologer og klassiske filosofer i ønsket om å finne fram til den rette forståelsen av overleverte tekster (Kleven, 2002, s. 40). Det fantes to parallelle retninger – den protestantiske bibelanalysen og det humanistiske studiet av antikke klassikere. Et hovedtema for hermeneutikken er at

meningen bare kan forstås om den blir satt i sammenheng med helheten. Det vil si at en bibeltekst bare kan bli forstått riktig om den settes i sammenheng med hele Bibelen (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 193). Og omvendt består også helheten av deler, og helheten kan bare forstås ved hjelp av disse delene. Dermed står vi ovenfor den såkalte hermeneutiske sirkelen,- delen kan bare forstås ut fra helheten og helheten kan bare forstås ut fra delen (Alvesson og Söldberg, 2008, s. 193).

All forståelse er bestemt av en forforståelse. Denne omfatter de meninger og oppfattelser vi har i forhold til det fenomenet som det skal forskes på. Hermeneutikken danner det vitenskapelige grunnlaget for den kvalitative forskningens fokus på forståelse og tolkning (Dalen, 2011, s. 16, 17). Ordet hermeneutikk betyr «læren om tolkning». Det sentrale i hermeneutikken er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. For å få tak i en dypere liggende mening må budskapet settes i en sammenheng - eller en helhet. Den enkelte budskap forstås i lys av en helhet. I følge Dalen kan ikke forståelsesprosessen bare karakteriseres ved at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten søkes tilpasset den enkelte delen. Det er denne vekselvirkningen mellom del og helhet vi kaller «den hermeneutiske sirkel» (Dalen, 2011, s. 18). Det finnes ikke noe klart utgangspunkt for start eller stopp i den hermeneutiske tolkningen. Tolkningen utvikles videre i et stadig samspill mellom del og helhet, forsker og tekst, og forskerens førforståelse. Dette kan beskrives som den hermeneutiske spiral (Dalen, 2011, s. 18).

Fra fenomenologien og Husserl overtok de eksistensialistiske hermeneutikerne tre ideer. Blant annet skulle kunnskapen være intuitiv. Sannheten innebærer befrielse fra illusjoner. Gjennom å fokusere på fenomenet i seg selv og betrakte det isolert, visker denne varianten av intuisjonen åpenbart bort sammenhengen mellom historie og rom. I stedet gjelder det ifølge Heidegger å se saken i sin sammenheng («Umsicht»), samt å hermeneutisk se igjennom («Durchsicht») den historiske prosessen (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 243). En annen av Husserls ideer er forestillingen om en opprinnelig «levd» tilstand, en opplevelse, som utgangspunkt for kunnskap.

Husserl utvidet dette til en «Lebenswelt». Verden er en verden av slikt som er ment. Intensjonen var dermed enda et viktig tankegods fra Husserl. Tiden og rommet som er

beskrevet tidligere er ikke fysisk, men intensjonelt. Men mennesket er av en praktisk natur som trenger å beherske en praktisk situasjon for å realisere sine muligheter i tilværelsen. Dette omfatter både følelser og stille kunnskap. Det gjelder for individene å forstå den verdenen han eller hun lever i. Hermeneutikken blir derfor for de eksistensielle hermeneutikerne noe som gjennomtrenger hele tilværelsen. Hver forståelse av den enkelte hverdagslige ting er samtidig et bidrag til bedre selvforståelse (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 244).

4.4. Reliabilitet, validitet og troverdighet

Siden kvalitativ forskning dreier seg om forskerens møte med informanten, blir de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet annerledes. Med reliabilitet mener man tradisjonelt resultatenes pålitelighet. Det vil si at andre forskere skal kunne gjøre samme undersøkelsen og komme til samme resultat (Postholm, 2010, s. 169).

Alternativt kan en forsker foreta måling på to ulike tidspunkter eller spørre om det samme to ganger i samme intervju. Problemet med denne metoden er at ulike målinger kan avspeile reelle forskjeller i respondenters opplevelse av sin situasjon eller deres holdninger (Halvorsen, 2008, s. 68). I en kvalitativ studie som henter data gjennom intervju blir det vanskelig at andre forskere gjennomfører nøyaktig samme intervju og kommer til samme resultat. I fenomenologiske studier er det tvert imot en fordel at resultatene variere etter intervjuer og intervjuobjekt. Postholm (2010, s. 169) understreker at det er umulig å gjenta et intervju på samme måte, fordi informanten ikke kan repetere det som ble sagt. Det handler delvis om at informanten ikke kan huske hva som ble sagt og delvis at informanten har fått økt innsikt ved å gjøre intervjuet på nytt. Kravet om at andre skal kunne gjøre samme undersøkelse og komme til samme svar blir derfor irrelevant i fenomenologien fordi undersøkelsen må belyse et unikt tilfelle som et spesielt tids- og stedbundet fenomen. Fenomenologiske forskere har derfor begynt å bruke begrepet pålitelighet i fenomenologisk forskning. Spørsmålet blir dermed hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid på tvers av forskere og metoder (Postholm, 2010, s. 169). Pålitelighet blir viktig i det senere analysearbeidet.

I kvantitativ forskning legges det vekt på objektivitet, at funnene er frie for forutinntatte synspunkter. Siden disse kravene er vanskelig å overføre til kvalitativ, fenomenologisk forskning er kravet om at dataene skal være bekreftbare lansert (Postholm, 2010, s. 169). Reliabilitet i fenomenologiske intervjuer kan også trues av at informanten er uvillig til å snakke, dersom sensitive emner blir bragt på banen. Informantene kan også ha behov for en positiv selvpresentasjon, det vil si en tendens til å huske det positive og å fortrenge det negative (Postholm, 2010, s. 170).

Jeg er takknemlig for at mine informanter har vært så villige til å dele med meg av sine erfaringer, både på godt og vondt. I motsetning til Postholm har jeg ikke erfart at de har forsøkt å skjule sensitiv informasjon. Det har gjort jobben min som intervjuer veldig interessant!

Validitet beskriver hvorvidt metoden måler det den er tenkt å måle. Her handler det om troverdighet. Kriteriene for validitet dreier seg om hvorvidt fortolkningen av budskapet er rimelig dokumentert og om det er logisk konsekvent. Validitets-begrepet dukker vanligvis opp når det gjelder spørsmålet om målemetodene som blir anvendt er passende for det som skal måles. Intervjuer i kvalitativ forskning blir vanligvis tatt opp på bånd og transkribert. Deretter blir teksten analysert. Validitet, som handler om hvor godt du måler det du vil undersøke, er en nøkkel for hvorvidt man oppnår meningsfulle resultater (Postholm, 2010, s. 170).

Utfordringene når det gjelder validitet blir å samle inn data som er relevante for den problemstillingen vi arbeider med. Vi må bruke vårt skjønn og argumentere for vårt standpunkt når det gjelder hvor valid vår undersøkelse er, og vi må være forberedt på at vår operasjonalisering av det teoretiske begrepet vil møte diskusjon og kritikk. Når det reises tvil om hvorvidt de valgte variablene faktisk reflekterer et teoretisk begrep, er det et spørsmål om validitet. Et eksempel på dette er om man kan si at folks oppslutning om gudstjeneste er uttrykk for gudstro eller for konformitet (Bouma 2002 i Halvoren, 2008, s. 67)?

Begrepene mine er *tillit* og *roller*. Jeg vil i oppgaven min studere hvordan lærere i voksenopplæringen opplever balansegangen mellom å være lærer og å være en hjelper. For å komme under huden på deltakerne må læreren oppnå tillit. Det er også like

interessant å studere rollen som den profesjonelle lærer. Hva er en profesjonell lærer? Det er noe jeg søker svar på gjennom spørsmålene til mine informanter.

Spørsmålet om validitet gjelder også i utsagnene til informantene. Utsagnene kan være sanne eller falske. Informanten kan være et pålitelig eller upålitelig vitne. Det er forskerens mål å bringe fram sannsynlig eller troverdig kunnskap. I fenomenologisk forskning er det ikke et spørsmål om i hvor stor grad det er overensstemmelse mellom teksten og virkeligheten. I stedet spør man en del erfarne forskere om de kan akseptere resultatene som troverdige eller sannsynlige. En høy grad av validitet handler om at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. Leserens kan på den måten se spillereglene forskeren har brukt i de ulike fasene. Det er en forutsetning for en god fenomenologisk analyse at forskeren utvikler en reflektiv og kritisk bevissthet om sin rolle i forhold til forskningsfeltet og sine informanter (Postholm, 2010, s. 170-171). Postholm (2010, s. 171) refererer til Højjer (1990) som hevder at ukontrollert subjektivitet er en trussel mot validitet, reliabilitet og generalisering i fenomenologisk forskning. Dette kan være et problem i transkriberingen og analysen av intervjuene. Forskeren må være metodisk nøyaktig for å få tak i helheten i intervjuene. Forskeren kan være påvirket av forventninger, eller noen av informantene kan øve større påvirkning på forskeren enn andre.

4.5. Det kvalitative forskningsintervju ut fra et fenomenologisk perspektiv

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Målet er å beskrive verden slik den oppleves fra informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45). Et semi-strukturert livsverden-intervju bruker vi når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å hente inn beskrivelser av intervjupersonens livsverden, «og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet». Det ligger nær opp til en samtale om livet, men som et profesjonelt intervju har det et formål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47).

Intervju er normalt den eneste måten å innhente data i fenomenologiske studier. Hver enkelt forskningsdeltaker blir normalt intervjuet bare en gang. Før intervjuet lager intervjueren en liste over tema som han eller hun vil bringe inn i intervjuet. Det er dermed forskeren som bestemmer tema for intervjuet. Men den fenomenologiske forskeren har ikke en sirlig liste over spørsmål som forskningsobjektet skal svare på. Snarere foreslås det at forskeren lager en temaliste som man ønsker skal bli berørt i intervjuet. Dette forklares som det halvstrukturerte intervjuet. Et bilde som blir brukt et treet med grener, der selve stammen er det sentrale temaet, og grenene er hovedspørsmål eller tema som bringes inn i løpet av intervjuet. I løpet av intervjuet kan også intervjuobjektene bringe inn temaer som forskeren ikke har tenkt på tidligere. Dermed må forskeren bringe disse temaene i intervjuene som følger etterpå. Forskeren må lytte til hva deltakerne har å si. Det er intervjuobjektens erfaringer og livsverden som er poenget med det fenomenologiske forskningsintervjuet (Postholm, 2010, s. 78-79).

I neste kapitel tar jeg for meg forskningsfunnene mine, presentert som narrative.

5. Forskningsfunn

Jeg skal nå ta for meg funnene jeg har gjort da jeg intervjuet tre lærere som arbeider med å lære voksne flerspråklige norsk, ved ulike voksenopplæringscentre på Vestlandet. Med voksne flerspråklige mener jeg innvandrere, flyktninger og andre som ikke har norsk som morsmål.

5.1. Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Jeg har som tema balansegangen som kan oppleves av lærere i voksenopplæringen mellom å være en profesjonell lærer og å være en hjelper. Jeg svarer på en studie som er gjort av Agderforskning i Arendal voksenopplæring. Min studie tar for seg tre lærere ved tre ulike voksenopplæringer. Jeg ønsker å finne ut hvordan disse lærerne opplever situasjonen, og om det kan sammenlignes med hva lærerne ved Agder voksenopplæring forteller. Jeg velger å holde meg til lærernes syn på saken. Gjennom intervjuet søker en å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 49). Jeg har valgt å bare intervju lærere ved voksenopplæringer, slik også Agderforskning gjorde. Jeg har ikke funnet annen forskning på temaet, derfor har jeg kun en forskningsrapport å holde meg til som bakgrunnsinformasjon. Det kan være en svakhet ved oppgaven min at jeg ikke har flere ledesnorer i arbeidet mitt. Det kan også være en styrke for meg, - jeg kan gjøre jobben min med blanke ark og er spent på hva jeg kommer fram til.

Når det gjelder hvilke type hjelp eller hjelpere som voksenopplæringen for flerspråklige kan ha behov for, vil selvsagt det variere etter deltakere. Deltakerne i voksenopplæringen er ingen homogen gruppe. Det er store forskjeller i forhold til hjemland, språk, alder, skolebakgrunn og grunn for at de nå er i Norge. Voksenopplæringen for flerspråklige arbeider etter Introduksjonsloven (2005), der målet er å kvalifisere deltakerne til å bli selvstendige innbyggere, økonomisk og sosialt. Hvor lang den veien er, er avhengig av deltakernes bakgrunn. Jeg har i introduksjonen nevnt en del hjelpebehov deltakerne kan ha. Det er personavhengig og det handler også om geografi. På landsbygda vil en person uten bil og førerkort ha visse begrensninger når det gjelder mobilitet. Ved små

voksenopplæringsentre som en finner i små kommuner, er det heller ikke tradisjoner med samarbeid mot PPT. Dette ser vi i noen av casene at ville vært en fordel.

Jeg har i min oppgave tre informanter. Kanskje er det lite, men jeg håper det vil fungere siden jeg skal dybde-intervjue hver enkelt. Med tre intervjuobjekter kan jeg ikke generalisere funnene mine, fordi antall intervjupersoner er for få (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 181). Likevel oppnår jeg å få ta del i deres opplevelse av hverdagen.

5.2. Presentasjon i narrative

Jeg velger å presentere dette som narrative, det vil si som fortellinger formet som ulike case fra informantene mine. En slik måte å presentere forskningsfunn er relativt lite brukt i Norge (Erstad, 2010, i Roth, 2017, s. 45). Jeg velger likevel å gjøre det, fordi jeg har relativt få informanter, og fordi det er spennende å følge deres opplevelse av hverdagen, knyttet opp mot teorien min. Det vil gjøre funnene mine mer interessante å lese for andre enn meg, håper jeg. Et problem med denne måten å presentere funn på, er at det kan være lettere å gjenkjenne informantene. Jeg har derfor sendt sms til alle informantene og spurt på forhånd om å få lov til å presentere klipp av hva de sier som narrative. Alle tre samtykket til dette.

Ved å følge intervjuobjektene som case, mener jeg å kunne få en bredere forståelse for den enkelte lærers opplevelse av hverdagen, enn om jeg hadde ordnet funnene etter tema og kriterier (Roth, 2017). Casestudier blir mye brukt innen utdanningsforskning. Det som kjennetegner casestudien er at forskeren henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lenger tid. Caseundersøkelsen består kort sagt i å samle så mye informasjon (data) som mulig om et avgrenset fenomen (case). Det er ingen fasit for hvordan casestudier gjennomføres, og forskeren har relativt frie hender. Målet er å gi leseren en forståelse av tematikken som blir utforsket (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 110).

Jeg vil følge en og en gjennom temaene jeg velger å belyse. Ved å sortere informasjonen på denne måten, gjør jeg intervjuobjektene mer sårbare, fordi det kan være lettere å

identifisere hvem de er. Jeg vil likevel hevde at jeg har gjort en jobb for å skjule deres identitet, og at det kanskje bare er helt nære venner som vil kunne forstå hvem som snakker hvor.

Jeg har gjort utallige intervjuer i min tidligere jobb som journalist. Denne gangen var det spesielt viktig for meg å få lærerne til å slappe av og snakke. Jeg ble i løpet av de tre intervjuene flinkere til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Derfor ble intervjuene lenger og lenger etter hvert som jeg ble bedre trent. Jeg var også nervøs for at opptaksutstyret ikke klarte å fange opp lyden godt nok. Lydopptaker på mobilen fungerte best. Den lå på bordet mellom oss. Jeg har nevnt det tidligere, men jeg vil berømme de tre lærerne for å dele raust med sine erfaringer både på godt og vondt, og for å gi meg interessante innblikk i deres hverdag. Det er deres fortellinger som er grunnbjelken i oppgaven min.

Den narrative analysen fokuserer på de historiene som fortelles i løpet av et intervju og utarbeider deres strukturer. Dersom det ikke fortelles noen historie, kan det konstrueres en sammenhengende fortelling på grunnlag av de mange episodene som forekommer rundt omkring i intervjuet. Analysen kan være en rekonstruksjon av de mange historiene som fortelles av forskjellige intervjupersoner, i form av en «typisk» fortelling som er mer rikholdig, mer fortettet og sammenhengende enn spredte historier i enkeltintervjuer, forklarer Kvale og Brinkmann (2009, s. 229). Det overordnede målet med kassuskriving er at leseren skal forstå den tematikken som er utforsket (Postholm, 2010, s. 112).

I min framstilling av mine forskningsfunn har jeg valgt å følge intervjuobjektene mine etter tur. Grunnen til at jeg ikke vil blande de tre, er at jeg vil at leseren skal bli kjent med dem hver for seg, og få en forståelse av hvordan de tenker og prioriterer. Det er dette jeg har synes er mest spennende, å få komme tett innpå, høre hva de gjør og hvorfor de gjør som de gjør. Det er tre helt ulike fortellinger fra tre helt ulike lærergjerninger. Jeg er svært takknemlig for at de har stilt opp. De ga også uttrykk for at de syntes dette var interessant, da opptaker var slått av og vi kunne trekke pusten og si oss ferdig med oppgaven.

Temaene jeg behandler er *lærerrollen*, *tillit*, *psykisk helse* og en del som handler delvis om det Larsen Damsgaard omtaler som at *noen ganger kommer livet først*. I dette punktet kommer eksempler på oppgaver lærer gjør, som i noen tilfeller går *litt* ut over å være lærer

og i andre tilfeller går *langt* ut over det å være *bare lærer*. Jeg ser på hva informantene mine gjør, og begrunnelsene for det.

De teoretiske inngangene jeg har på analysen, er Nordahl sin forskning om læreren som en tydelig klasseleder. Jeg bruker også ekspertgruppen og Larsen Damsgaard sin framstilling av den profesjonelle lærer. Når det gjelder tillit har jeg brukt Løgstrup sine ulike bilder på tillit, siden han har valgt å presentere temaet i bilder i stedet for å lage en definisjon av begrepet. Mange av hans bilder treffer godt. Av hans bilder velger jeg å bruke både det å holde noe av den andres liv i sin hånd, togkupeen som et bilde på klasserommet, at vi bør unngå konflikter og at å lære språket kan sees på som en gave som den enkelte bør ta godt vare på.

Jeg skal presentere tre ulike narrativ som beskriver tre ulike lærerroller. Noen av casene jeg presentert har tynne beskrivelser, mens en del har relativt tykke beskrivelser. Det vil si at noen av casene beskriver jeg med relativt få ord, slik som lærer fortalte meg under intervjuet. Andre case beskriver jeg nokså detaljert, fordi jeg vil at leseren skal forstå hvilke dilemmaer læreren sto oppe i, og forstå begrunnelsen for valgene som ble tatt.

De tre lærerne blir omtalt under pseudonymene Marina, Kari og Mari.

5.3. Marina forteller

Marina har bodd i Norge i seks år. Hun er gift med en nordmann. Hun kommer fra et øst-europeisk land, der hun også har lærerutdannelsen sin fra. Hun er 30 år, og i Norge har hun jobbet som lærerassistent, lærer og tolk. Hun jobber nå som veileder med lærerfunksjon for en gruppe bosatte innvandrere. At hun ikke har norsk som morsmål treer noen ganger fram i sitatene jeg skal bruke fra henne.

Jeg legger også til grunn Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) som definerer lærerrollen som

... «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» (s. 12).

Lærerrollen er med andre ord hvordan lærere utfører jobben sin i det daglige. Vi skal nå se på hva Marina forteller om lærerrollen.

5.3.1. Om lærer-rollen

Marina forteller her hva som er viktig for henne som lærer for flerspråklige.

«Vi må se hele mennesket. Og det er veldig viktig for å få en ... vellykket utdanning. At de får det som de liksom er ute etter. Hvis de vil lære seg språket så må de få hjelp, ikke bare med språket, men også med andre ting som fører til at det blir vellykket det de gjør på skolen, hvis du forstår hva jeg mener? ... Så hva er en profesjonell lærer? Lærer er lærer, det synes jeg. Du er enten lærer eller ikke lærer. Det som er å være lærer, det er som jeg har sagt før, å se hele mennesket. For hvis du ikke ser den personen, hvis du forstår ikke den personen – jeg mener ikke språket – men hvorfor den personen reagerer sånn og sånn, så blir du rett og slett ikke vellykket med det du driver med. Og jeg tror man må være målbevisst og tenke på resultatet. For, ok, du er liksom profesjonell lærer, men hvis den personen, etter å ha gått på kurs liksom i noen år snakker fortsatt veldig dårlig norsk, men du liksom er profesjonell lærer, - er du det? Ikke sant, så hvis du har lært den personen å snakke og den har bestått prøve, har fått seg jobb og ... *da* kan du si at du er en profesjonell lærer, synes jeg da.

For Marina er det viktig å se hele mennesket. Hun mener at først da vil vi kunne oppnå et godt resultat. Det er viktig å kunne forstå hvordan den enkelte reagerer, slik at resultatet blir best mulig. Hun ser lengre fram i tid enn bare den tiden hun har eleven på skolen. Når hun snakker om å lykkes tenker hun på muligheten for å få en jobb. Det er også dette som er målet i introduksjonsloven, nemlig at deltakerne skal komme i jobb, og kunne forsørge seg selv økonomisk (2005, s. 10).

For den enkeltes selvfølelse er det viktig å være økonomisk selvstendig. Derfor er også den jobben vi gjør på skolen viktig, både i voksenopplæringen og skolen ellers. Marina mener det er viktig at vi som lærere tenker resultat. Marina stiller krav både til seg selv og til deltakerne. Gode resultater kan ikke oppnås bare ved at lærer er engasjert og jobber hardt, dersom ikke deltakeren også legger inn en innsats. På den andre siden er det heller ikke lett for eleven eller deltakeren å ha et ønske om å jobbe hardt, dersom ikke læreren legger til rette for en god undervisning med god progresjon. Så innsatsen må ligge hos begge parter. Og Marina understreker behovet for å kjenne eleven, og hvordan den enkelte elev har det. På den måten kan hun gi maksimalt i sin undervisning.

Å se hele mennesket er viktig for å få et godt resultat. Marina mener det er viktig å sette seg inn i hvordan deltakeren har det, for å kunne tilpasse undervisningen best mulig. Dette er også noe de andre informantene forteller. Det er en helt naturlig del av det å være lærer, og å være en profesjonell lærer. I rapporten Om lærerrollen heter det også at lærerprofesjonalitet kan defineres som

«yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Askling et al, 2016, s. 40).

Å forholde seg til mennesker profesjonelt og sørge for at de får et godt faglig utbytte tilpasset sitt nivå vil jeg kalle en kompleks oppgave. Derfor er det ikke vanskelig å slutte seg til Marina som hevder at en kan kalles profesjonell lærer som har vært med på at deltakeren består sin test og kommer i jobb. Da har hun holdt deltakeren sitt liv in sin hånd, og hun har gitt vedkommende den største gaven hun kan gi som lærer, språket og nøkkelen inn i samfunnet. På den måten setter læreren et positivt spor etter seg.

5.3.2. Om å gi og å få tillit

Marina kom til Norge som voksen. Hun får tillit hos elevene ved at hun selv har måttet gå gjennom de hennes elever gjør nå.

«Alle henvender seg til meg, fordi de vet min bakgrunn og hva jeg har gått igjennom selv. Det er spørsmål som gjelder utdanning og godkjenning av utdanning. Når de spør for eksempel NAV om hvordan de kan få godkjent sin utdanning får de svar: Nei, vet ikke! Og da må de finne det ut selv. Og da spør de meg! Eller enkelte spør om hvordan de kan få sove om natten. Og da henvender jeg dem til leger, helsesøster. Og – ja, veldig varierte spørsmål!»

... Når jeg sier at jeg ikke er norsk selv, da ser jeg det er en stor fordel fordi de forstår at jeg har gått nesten hele veien selv. Og når de sier at det er vanskelig å lære språk, og jeg sier at: Nei, det er noe du bare tror. Det er ikke vanskelig. Så tror de på meg for de vet at det jeg sier har jeg opplevd selv, ikke sant? Så det at jeg bruker min egen bakgrunn, det hjelper mye.... ...For de vil fortelle om noe, og så vil de gjerne ta den tiden jeg har til andre ting. Og når jeg begynner å se på klokka og si at .. Oj, nå må jeg tilbake til klasserommet! Og han er midt i, ja, en samtale, da føler jeg det er best rett å slett å unngå, for jeg har ikke tid til slike ting.

I arbeidet med EMA-ungdommene fikk Marina ansvar for ei gruppe som viste seg å være svært religiøse. De ønsket å få be på skolen, og Marina tok dette spørsmålet opp med rektor.

... Det ble forbudt, med tanke på andre religioner. Og vi hadde ikke liksom mulighet til å tilby dem et rom hvor de kunne be, for det kunne fort bli en moske for dem og hellig rom. Og det ble forbudt. Men jeg personlig, jeg så mine elever, og jeg forsto at det var veldig vanskelig for dem å bare slutte å be. Det var en stor overgang. Og da gikk jeg på et kompromiss. Jeg sa at det er forbudt her, men dere kan be, men gjør det slik at ingen ser det, slik at det ikke blir ubehag for noen. Og da fikk jeg på en måte respekt fordi jeg viste respekt for deres kultur, men samtidig viste jeg respekt for regler óg. Og da klarte jeg å unngå veldig mange ubehagelige situasjoner, for den gruppen var veldig religiøs. ... Jeg forsto at hvis jeg ble uvenn med han (lederen av gruppa; min forklaring), så ble jeg uvenn med hele gruppa. Og det var veldig viktig å på en måte gå på kompromiss med ham, bare for rett og slett å overleve (latter). Så jeg prøvde så godt jeg kunne å bli venn med ham, og det fikk jeg til. Og da var alle lydige og hørte på meg og jeg hadde respekt og slik. Og jeg ville gjerne vise respekt for deres kultur og da tok jeg på meg langt skjørt, og i stedet for å være "lærer" så ble jeg "lærer jam" som betyr "kjære lærer"!

Her er det spennende å se hvordan Marina tenkte både fort og langsomt for å løse en sak som kunne blitt et problem for henne og antakelig for hele skolen. Det er interessant å se hvordan Marina både viste respekt for reglene på skolen og for de religiøse elevene. Hun valgte utradisjonelt, og det var smart. Alle vet om reglene som gjelder for en skole, men de må behandles med fornuft. Slik Marina løste situasjonen, fungerte det etter alt å dømme, bra for begge parter. Vi er ikke tjent med å være regel-ryttere for reglenes egen skyld. Noen ganger må vi gå litt utradisjonelle veier, inngå kompromisser, og på ulike måter se an situasjonen, slik at både lærer og elever kan beholde sin integritet, selvrespekt og respekt for hverandre. Larsen Damsgaard sier at det finnes situasjoner som er slik at regler og rutiner må brytes for å ivareta en eller flere elever i en sårbar situasjon. Man må kanskje finne uortodokse måter å løse problemer på (Larsen Damsgaard, 2010, s. 93). I dette tilfellet var det for Marina hensynet til å få tillit hos ei spesiell gruppe i forhold til å følge reglene som gjaldt for hele skolen.

I norsk skole er det ikke vanlig at lærer tar på seg langt skjørt for å imøtekomme elevene. Av narrative ser vi heller ikke om det ble snakket med elevene om dette. Dermed vet vi ikke om lærer gikk i dialog med elevene om hva som er vanlig å gjøre i norsk skole. Vi vet bare hvordan lærer strekte seg langt for å komme denne elevgruppen i møte.

For å kunne gjøre en god jobb, er det viktig at vi som lærere har tillit hos elevene våre. Marina scorer bra hos elevene ved at hun er utlending selv. Hun har måttet gå opp den samme vegen som dem, og hun har selv opplevd på kroppen det de jobber med. Identifikasjon og gjenkjennelse er viktig. Gjennom den tilliten hun opparbeider til elevene, tør de å komme til henne med spørsmålene sine. Det er en balansegang for lærer å være åpen for kontakt med elevene, samtidig som den tiden da stjeler av andre aktiviteter for læreren. Ideelt sett skulle ikke læreren måtte se på klokka, og si at ... oj, nå må jeg inn til time! slik Marina forteller at hun måtte gjøre. Det helt ideelle for elevene var at lærer hadde tid til å høre når de ville snakke. Men hverdagen i skolen er dessverre ikke slik. Det er viktig også å ta hensyn til de elevene som sitter og venter på undervisning.

5.3.3 Om den psykiske helsen

Marina forteller om å verne seg mot de sterke historiene som kan komme, når elevene vil snakke med lærer.

- Jeg prøver å ta avstand, fordi når jeg jobbet med EMA så var det så mange sterke historier og jeg følte at dette der vil jeg rett og slett ikke ha noe med. For jeg er bare et menneske og jeg vil jo også sove om natten. Og jeg vil ikke oppleve alle de historiene de har opplevd, liksom. Alene. For de går så inn på meg at jeg vil på en måte holde avstand. ... Da jeg hadde EMA-elevene prøvde jeg på en høflig måte rett og slett å unngå den samtalen. Jeg gjorde alt jeg kunne for ikke å få dem til å starte den biten.

... Eh, jeg prøvde egentlig å gi dem et generelt råd som på en måte passet til alle tilfeller, ikke sant? Så noen ganger henvendte jeg dem til, ja, andre personer. Som for eksempel; du kan snakke med mottaksleder hvis du ikke vil bo på det rommet der, eller du kan henvende seg til informasjonskonsulent hvis du vil vite litt mer. ... Ofte måtte jeg si at du må leve her og nå. Og ikke tenke på det som skjer i morgen. For ingen vet. Ikke sant? Og det passer liksom alle. Og det som var før, det var før. Og nå er du her på skolen. Og du har det bra. Du er god og mett og har klær og alt dette. ...

-Jeg prøver å unngå å få kjennskap til de historiene deres, for da slutter jeg å se på dem som mine elever som kom hit for å lære norsk. For da tenker jeg på alt det vonde de har opplevd og da blir jeg en slags psykolog uten å være psykolog. ... Jeg var på et kurs om psykisk helse og selvmordsforebygging. ... Der snakket de om traumer og slike ting. Og der faktisk advarte de mot å gå inn for dypt for der kan man såre mer enn man faktisk vil gjøre nytte. Ja, det kan være en utfordring. Når du vet at de menneskene du jobber med sliter, da kan du ikke på en måte kreve noe fra dem, for da føler du litt synd på dem.

Noen ganger er behovet for å bli sett av lærer nesten bunnløst. Slik opplevde også Marina det i arbeidet med EMA-elevne. Siden de fleste ikke hadde nær familie i Norge, ble det de som hadde den daglige jobben i nærheten av dem som ble viktige for elevene. Det kunne bli problematisk for læreren av flere grunner. For det første fordi det krevde mye tid til å lytte og til å være til stede i det som ble sagt. For det andre fordi selve historiene var så sterke at det ble en påkjenning å få de fortalt. For det tredje fordi det i noen tilfeller var behov for at andre yrkesgrupper kunne komme til og hjelpe ungdommene.

For læreren er hvordan en bruker tiden, og ulike tidstyver et stadig tilbakevendende tema. Nå kan vi vel ikke si at det å snakke med elever er en slik tidstyv, men en ser at når det gjelder flyktninger, innvandrere og kanskje særlig kanskje EMA-elever, som det dreide seg om for Marina i dette siste eksempelet, er det et enormt behov for å bli sett og hørt, og å komme fram med sine historier. Spørsmålet er om læreren har tid og anledning til å høre på alle, og hvordan vi på en best mulig måte både viser deltakerne eller elevene respekt og samtidig kommer til time og gjør undervisningen som alle de andre i gruppen venter på. Det kan være store og små historier, og noen ganger kan disse historiene være så heftige at det for læreren blir et problem å ta imot. Som lærer holder vi noe av den andres liv i våre hender, og vi ønsker å se hele mennesket. Men noen ganger må vi kunne beskytte oss selv for å sove om natta og for å kunne gjøre jobben vi er satt til å gjøre. I form av å være en utlending selv, som har måttet lære seg språket og kulturen, har Marina oppnådd tillit hos sine deltakere.

Bakgrunnen hennes, som «ikke etnisk norsk», gjør at hun lettere får tillit hos deltakerne og får deres anerkjennelse for hva hun sier. Det gjelder særlig når hun snakker om å lære norsk.

Som lærere kommer vi tett på deltakerne våre, og vi skal anerkjenne deltakerne våre. Men det må også være lov å sette en grense, både når det gjelder bruk av tid og hva for inntrykk vi vil bli utsatt for. Da er det nærliggende å kunne ta i bruk hjelpeapparatet, og vise deltakerne videre, dersom de har behov for å snakke. Larsen Damsgaard intervjuet flere lærere om hva det vil si å være en profesjonell lærer. En uttrykte det slik:

Man må ha evnen til å se hver enkelt elev, ha mye medmenneskelighet, være sosial og inkluderende, men også være tydelig, kunne sette grenser, være forutsigbar og ha en klar struktur (2010, s. 39).

Deltakerne vil ha en trygg voksenperson å snakke med. Men det er også viktig for oss som lærere å se når vår kompetanse eller tid ikke strekker til, og vi trenger hjelp utenfra. Det er hva Marina gjør når hun ser at deltakerne har behov for å snakke, og hun vil unngå den samtalen både på grunn av den tiden det vil ta og på grunn av de sterke inntrykkene det vil gi.

Dette utdraget forteller om hvor vanskelig det er å være læreren som ser og hører eleven, samtidig som det som kommer kan være så sterke historier at læreren må beskytte seg selv. For som hun sier: Jeg er også et menneske. Jeg vil jo også sove om natten! Hun takler det ved å gi dem et generelt råd om å tenke positivt, og å leve her og nå.

5.3.4. Om bussbilletter og nattesøvn

Balansegangen for lærere som underviser voksne flerspråklige går noen ganger på at man går fra å være lærer til å være en som hjelper deltakerne i ulike sammenhenger. Når skjer dette skillet, og hvordan opplever lærerne en slik balansegang? I mange tilfeller handler det om å se hele mennesket.

... Så jeg vil gjerne hjelpe når jeg vet at jeg kan gjøre det. ... Så derfor involverer jeg meg kanskje for mye. Jeg føler jeg kunne sagt nei, men med tanke på samvittigheten jeg har, så blir det kanskje noen ganger noe mye, altså. For eksempel når de spør meg; lærer, jeg skal til Oslo. Kan du hjelpe meg å bestille bussbillett? Og flyktningetjenesten ligger i (xxx – en annen kommune, min anmerkning), – så når de kommer i en slik situasjon forstår jeg at det er bare jeg som kan hjelpe dem her og nå. Ikke sant? Og jeg forstår at dette her er feil. Jeg skal ikke gjøre det. Men jeg forstår hvor viktig det er for den personen.

Her setter Marina ord på det dilemmaet hun kommer opp i når hun føler hun går for langt i sin lærerrolle. Marina har skole for elevene i en annen kommune enn der de bor og der flyktningetjenesten og programrådgiver er. Derfor er det noen ganger elevene har behov for hjelp av ulikt slag, når ikke programrådgiver er på skolen, som må tas der og da. Og når målgruppen er voksne mennesker med dårlige språkkunnskaper, kan det fort bli misforståelser.

... Når det er mennesker som forstår dårlig språk, så bare en liten ting blir til noe voldsomt stort for de, for de forstår ikke.

Av aktører utenfor skolen er det særlig innen psykisk helsehjelp behovet er størst.

... dette med nattesøvn. Det er veldig mange som sliter med det. Særlig asylsøkere. Flyktninger, de har kommet et steg videre. Nå har de fått oppholdstillatelse, så vet de at de skal bo her. Men allikevel, allikevel så har de veldig mange traumer. Det var slik vi fikk vite på det RVTS-kurset (innen psykisk helse, min anm.) at de blir veldig glade først. Det er paradisk! Yes! Jeg skal bo i Norge! Og så, cirka om seks måneder så lander de, og da forstår de at dette er ikke noe paradisk. Det er veldig stort arbeid å bo i Norge, for du må lære deg språket, først og fremst. Og da blir de deprimert og her trengs det rett og slett hjelp fra psykologer.

-Får de den psykolog-hjelpen de trenger?

- Ikke som jeg kjenner til. Jeg opplever at det er minimalt. Og leger. De trenger ofte hjelp fra leger med tanke på tannhelse. Ja, tannlege, mener jeg. Tannhelse. Og så, ja, andre ting. Det er voldsomt mye, synes jeg!

-Har du opplevd at du har kommet til kort i dine forsøk på å hjelpe deltakere med sine problemer?

- Ja, sikkert. Det er lett å overse noe. For jeg husker når det var så mange elever, og alle ville ha en prat og alle ville fortelle noe, men jeg måtte avvise noen på en høflig måte. Og da, da hjalp jeg ikke noe særlig. Men når det gjelder språket, for når jeg følte jeg kunne kanskje yte litt mer og da måtte jeg forklare meg når jeg startet undervisningen og si at min rolle er å lære dere språk, og det er det beste jeg kan gjøre her. Så, jeg prøvde på en måte å forsvare meg, hvorfor jeg ikke kunne høre på den personen akkurat da han henvendte seg til meg.

Her forklarer Marina hvor ubehagelig det føles, det dilemmaet mellom å være lærer og å skulle være en slags psykolog. Og hvordan hun setter grensene for elevene, ved å si at jobben hennes er å lære dem norsk, og at det i bunn og grunn er den beste hjelpen hun kan gi.

Vi kan se for oss klasserommet som en togkupe. Når vi som reisende kommer inn i kupeen, sitter det mange mennesker der. Vi kjenner dem ikke, og de kjenner ikke oss. I utgangspunktet har vi tillit til hverandre. I hvert fall er det et utgangspunkt vi er vant til å tenke her i Norge. Reisen vi skal ut på kan også forstås som det undervisningsløpet vi skal ha sammen med klassen. Læreren blir konduktøren som sørger for at de som får være med på reisen har betalt billett. I vårt tilfelle betyr det at vedkommende deltar som forventet i introduksjonsprogrammet, eller for EMA ungdommene betød det at de møter

på skolen som avtalt. Begge parter må bidra hvis reisen skal bli hyggelig. For konduktøren – eller læreren – handler det om å gi så god undervisnings som mulig. For passasjerene – eller deltakerne – handler det om å jobbe godt med å lære norsk og å tilpasse seg det nye samfunnet.

Mange eller de fleste deltakerne eller elevene på skolen kommer fra kulturer som har lav tillit til systemet og de som styrer. I motsetning til i Norge, der vi har en relativt høy grad av tillit til systemet. Bare tenkt på skattesystemet. Skattenivå den enkelte skal betale er nøye regnet ut etter inntekt, gjeld og familieforhold. Dersom vi har betalt for lite, får vi beskjed om at vi må betale mer. Men dersom vi har betalt for mye, får vi pengene tilbake neste år. Når Marina forteller at selv små misforståelser kan bli store problemer på grunn av språkforvirring, kan det sees på bakgrunn av at mange av deltakerne har en grunnleggende mistenksomhet ovenfor styresmaktene. I slike situasjoner er det ikke lett for lærer å komme til en felles forståelse uten bruk av tolk.

Visst har vi det bra i Norge, men det er ikke paradiset. Her blir det forventet at vi jobber hardt, og at alle bidrar etter sine evner. Å lære språket og å forstå samfunnet er hardt arbeid i starten av oppholdet i Norge. Det ventes at deltakerne jobber godt for å kvalifisere seg til et arbeid og til å bli økonomisk selvstendige.

5.4. Kari forteller

Kari er 53 år. Hun er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning. Hun har ikke norsk i fagkretsen. I mer enn 25 år har hun jobbet med asylsøkere og flyktninger. Hun har også vært informasjonsmedarbeider på flyktningmottak. Det siste halvannet året har hun jobbet i voksenopplæringen, der hun har undervist EMA-ungdommer i transittmottak, asylsøkere i mottak og også bosatte voksne innvandrere.

5.4.1. Om lærer-rollen

Hun forklarer her om hvilke overveielser hun gjør i forhold til om hun skal involvere seg eller ikke når elevene har behov for hjelp og støtte som går ut over lærerjobben.

Jeg vil si at erfaringen min, fordi jeg jobbet såpass mange år med asylsøkere og flyktninger, gjør at jeg kjenner veldig godt på at der er grensa, på en måte, for hva jeg kan

klare og hva som er min rolle. Så jeg involverer meg ikke mer i det enn det jeg synes jeg kan forsvare ut fra min rolle og sånn personlig, og hvordan jeg kan takle det, på en måte. Fordi jeg skal stå i jobben videre. Så jeg er nok, jeg er nok, jeg mener jeg er god til å lytte, men jeg, jeg begynner ikke å undersøke mye, for å gi konkrete råd....

- *Du sa det du kan takle. Kan du forklare hva du mener med det?*

-Fordi jeg nok kjenner hvor den grensa går at jeg nå har begynt å involvere meg i noe som ikke er jobben min, og som jeg heller ikke kan klare belastningen av sånn personlig. For jeg kommer inn i en historie, som ikke er min, og som jeg kanskje ikke klarer å bære så mye av når jeg har den jobben jeg har. Fordi jeg kunne liksom hjelpe 24 timer i døgnet, hvis jeg ville, men da hadde jeg ikke klart jobben min.

- *Hva mener du er din viktigste jobb?*

-Det er jo undervisning. Men den mellommenneskelige kontakten er veldig viktig, synes jeg. Det å være vennlig og imøtekommende og lyttende, det synes jeg er kjempeviktig. Men at jeg ikke kan gå over i en hjelperrolle.

- *Har du gjort noen tanker om hvorfor de henvender seg til deg?*

- Jeg tror jeg er ganske flink til å lytte og til å se elevene. Og bruke litt tid. Altså, dvel litt. Ikke på en måte jage videre på fag hvis det er noe som er veldig vanskelig akkurat der og da. Så på en måte hviler jeg litt i det. Og er litt der. Og kan heller da for eksempel bygge norsken videre på det de er i akkurat der og da. Som med følelser, for eksempel. Det å kunne uttrykke hvordan man har det, på norsk. Bruke det pedagogisk.

-*Har du noen tanker om egen kompetanse og egne ressurser i møte med disse spørsmålene?*

- Nå må jeg tenke. Jeg har jo den erfaringen jeg har da, først og fremst. At jeg føler meg trygg i den rollen, da. Og så det at jeg kan kjenne at det er greit hvis jeg ikke klarer å bidra med noe, på en måte. Men jeg kan være der, være med på å sukke litt, hvis det er det som trengs, eller juble eller det. Nei, jeg tror nok det er erfaringen min. At det er noe positivt, da. Jeg føler meg ganske trygg.

- *Opplever du at du har vært i stand til å hjelpe deltakerne med sine problemer?*

- Nei, egentlig ikke hjelpe de med problemene, men på en måte komme over litt sånn følelsesbrus, der og da, på en måte. Å være med der de er. Og som et medmenneske, rett og slett. ... Jeg tror at elevene jeg har hatt også har skjønnet hvilken rolle jeg har, og de har heller ikke vært pågående mot meg som en hjelper på andre ting. Men at her er det norsk. Og vi skal snakke norsk sammen. De har heller ikke kommet med så mye annet og spurt om ting fordi vi har de ansatte på mottaket. ... Jeg opplever ofte at elevene finner ut av at – skal jeg være her så må jeg lære meg norsk. Og det er, på en måte, når vi har det i bånd så går det jo bra! (latter)

Jeg viser igjen til Stortingsmelding 11, 2008-2009 (s. 12), som definerer lærerrollen som

...summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid.

Kari gir uttrykk for å være svært klar over sin rolle som lærer, og det at for henne føles dette som en styrke. Hun er ikke i tvil om at hun har rollen som lærer, mens andre fyller ulike hjelperoller. Hun lar elevene uttrykke sine følelser, enten det er i sorg eller glede, og hun er med dem der, som et medmenneske. Hun kan bruke dette videre i norskopplæringen for å hjelpe dem til å kunne uttrykke følelsene sine på norsk.

Måten Kari ser elevene både når de har det bra og når de har det dårlig, og kommer dem i møte, mener jeg vitner om en profesjonell måte å utøve sin lærer-autoritet på. Hun møter dem med respekt der de er. Hun er også klar på å sette grenser for hva hun involverer seg i, og understreke at hun er lærer og at det hun kan hjelpe dem med er språket. Samtidig viser hun varme og evne til å involvere seg ved å dele glæder og sorger med elevene, fordi hun er et medmenneske. Hun har evner til å sette seg inn i hvordan den andre har det. Ja, hun senser den andres stemning på en slik måte at hun blir sliten av det.

...Jeg er en type som er sensitiv, så jeg tar inn veldig mye av det som skjer mellom elevene og det som hver enkelt er i. Samtidig som jeg kan undervise og samtidig som det skjer andre ting. Så tar jeg det inn.

-Synes du det er vanskelig i ei klasse?

- Ja, det er slitsomt.

-Hvordan takler du det?

- Jeg blir jo sliten. Og så gjelder det å få hvile nok, da. Og det kan være en utfordring å hente seg inn igjen.

Som vi ser koster det for Kari å ta inn det elevene kommer med. Larsen Damsgaard (2010, s. 61-63) argumenterer for at det er viktig for læreren å være personlig – ikke privat. Hun sier at det er et ideal å ikke prege samtaler med elevene med egne tanker og private innspill. Det kan forveksles med en distansert og kjølig væremåte. Men en personlig tilnærming i profesjonelle samtaler innebærer å vise engasjement og interesse for andre på en slik måte at eleven er trygg til å fortelle det han eller hun har på hjertet. For å få til

det må læreren ha tid til å høre på hva eleven har å si, og ikke sitte ytterst på stolen som et tegn på dårlig tid.

Kari gir uttrykk for at hun ser når eleven trenger noe ekstra. Hun karakteriserer seg som god til å lytte, og hun bruker tiden som trengs. Her ligger trolig noe av nøkkelen til at elevene kommer fram med det som ligger dem på hjertet, fordi de trolig opplever seg både sett og hørt.

Slik jeg oppfatter Kari er hun veldig bevisst på elevenes psykiske helse, og samtidig på sin rolle som lærer. Hun gir elevene tid til å snakke, og få lov til å uttrykke hvordan de har det. Hun bruker en del av dette faglig i norskundervisningen. Minst like mye oppfatter jeg henne som et medmenneske som kan se når eleven har det bra og når eleven trenger litt trøst. Hun er med dem i sorgen og fortvilelsen, og «sukker» litt sammen med dem. Og hun er med dem i gleden og «jubler» også sammen med, og er med dem og lar de komme over en slags følelsesbrus, der og da.

Som Løgstrup (1975, s. 25) uttrykker det, holder Kari noe av den andres liv i sin hånd. Hun gjør det med varme og innlevelse. Faktisk tar hun inn så mye av hvordan elevene har det at hun til tider blir sliten av det.

... Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, mann får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyper eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej.

Den forbigående stemningen ser det ut til at Kari er flink til å fange opp, og hun tar seg tid til å høre. Men samtidig er hun klar på at hennes jobb er å lære elevene norsk. Det er nettopp språket som er nøkkelen til om våre elever, eller deltakere, lykkes her i landet. Dersom vi som lærere klarer å gi dem nok grunnlag i det norske språk, har vi gitt dem de beste muligheter for å lykkes. Og når de lykkes, vil vi som lærere kunne si at vi har lyktes med vårt prosjekt, og på den måten satt gode spor etter oss.

-Er det å engasjere seg en profesjonell del av lærerrollen?

- Ja, det vil jeg si. Jeg er jo ikke frakoblet meg selv på en måte når jeg er lærer. Jeg har jo hele meg.

- Men engasjere seg i betydningen gjøre noe annet, gjøre noe mer enn å være lærer?

- Ja, det var det. Nei, jeg er nok tilbake igjen til det der at jeg, når jeg er lærer, norsklærer, så er det det jeg er. Først og fremst. Og det er det som er min rolle.

-Opplever du det som uprofesjonelt å involvere seg i deltakerne?

- Ja, for meg kan det virke litt sånn. Hvis det på en måte bikker litt over så tenker jeg at det blir uprofesjonelt. ... Hvis det blir for mye *hjelping*, på en måte. Og at det blir større en undervisningen.

Utvalget som laget rapporten Om lærerrollen har sett på ulike sider ved lærerrollen og lærerprofesjon. De viser til at lærerprofesjonalitet kan defineres som

... yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning (Lund, Jakhelln og Rindal 2015 i Askling et. al., 2016, s. 40).

De drøfter også profesjonalisering ovenfra og innenfra. Ovenfra handler om hva som blir pålagt oss som lærere. Innenfra handler om det vi selv tar initiativ til, for å si det enkelt. Profesjonalitet innenfra dreier seg om den genuine interessen for eget arbeid, der yrkesutøveren selv har tatt ansvar for faglige yrkesetiske standarder og å holde orden i eget hus. Det motsatte er profesjonalitet ovenfra som dreier seg om at det er arbeidsgiver eller andre interessenter som i realiteten er ute etter å disiplinere yrkesutøverne (Askling et. al., 2016, s. 37). De viser også til at den enkelte lærer utøver et profesjonelt skjønn både alene og sammen med andre.

Kari mener det blir uprofesjonelt når det blir for mye *hjelping*, som hun sier. Hun definerer sin rolle som lærer, og norsklærer, og melder videre dersom hun mener at det er behov for andre tiltak enn hva hun kan gi som lærer. Men slik vi er blitt kjent med henne foran i oppgaven, er hun også oppmerksom på hvordan deltakerne har det, og sørger for at de som trenger hjelp, blir sendt videre. Hun føler seg sikker på at vedkommende blir ivaretatt, og kan slippe sin rolle der.

Å være en profesjonell lærer stiller med andre ord store krav til yrkesutøvelse, etikk og til å være et medmenneske. Kari har gjennom denne presentasjonen vist at hun innehar disse kvalifikasjonene, etter min mening. Hun er også klar på hvor grensen går mellom å være en lærer og å være en som hjelper med mye av det andre som deltakerne trenger hjelp til. En lærer som er klar og forutsigbar, kan faget sitt og kan lede klassen med varme og autoritet er en god lærer. Jeg vil også hevde at det er en profesjonell lærer.

5.4.2. Om å gi og å få tillit

Elevene viser at de har tillit til læreren sin når de tør å fortelle om når læreren tar seg tid til å lytte.

-Jeg lytter hvis de har behov. Fordi det koker over, på en måte. Og de tar med seg noe inn i undervisningen. Som de står midt oppe i. Personlige problem eller ett eller annet. Så lytter jeg til, på en måte, til jeg føler personen er klar for å gå videre. ... Jeg presser aldri noen til å gjøre noe (når de er i ubalanse; min tilføyelse). Altså, å delta i undervisningen med oppgaver eller sånne ting. Altså, jeg kan utfordre, hvis det er det de trenger. Et sånn lite dytt bak.

- Jeg kan være der, og være med og sukke litt, hvis det trengs, eller juble.

Kari er trygg på sin rolle som lærer, som vi så foran. Hun overlater derfor til andre dersom elevene har behov for noe annet. Men hun ser når elevene sliter eller når de har noe de kan juble for. Tillit fra elever eller deltakere er ikke noe en lærer får automatisk. Det er noe vi som lærere må gjøre oss fortjent til. Som lærere blir vi hele tiden vurdert av elevene. Et tillitsforhold er skjørt, og det skal lite til før det blir ødelagt. En kommentar som kommer skjevt, eller følelsen av ikke å bli sett, hørt eller anerkjent, kan være utslagsgivende.

Jeg mener derfor at Kari oppnår tillit hos deltakerne sine når hun er med dem i disse opp- og nedturene. Hun kan sukke litt sammen med dem, når de har behov for det, og hun kan være med og juble, når det er grunn til det. En lærer som kan se og sense hvordan elevene har det i øyeblikket, og vise det til elevene, vil antakelig få styrket sitt tillitsforhold til elevene.

I voksenopplæringen med flerspråklige kjenner ikke læreren de nye elevene som kommer til klassen. I den vanlige skolen vil det, i hvert fall på bygda, være mange kjente for læreren når det kommer en ny klasse. Læreren kjenner kanskje søsken eller foreldre til elever de har i klassen sin, eller i noen tilfelle har de også vært lærer for foreldrene. Og det er alltid noen i kollegiet som kjenner til noen som kjenner... På den måten blir ikke elevene helt fremmede for lærer ved skolestart. Dette går begge veier, slik at også for elevene og for hjemmet vil det være gjenkjennelighet overfor lærer. Dette kan være både på godt og vondt. En lærer skal møte en klasse med åpent sinn og ikke la verken gode

eller dårlige erfaringer fra søsken eller andre i relasjon til eleven spille inn. Dette gjelder også i forhold til andre læreres erfaringer.

Lærere til flerspråklige voksne elever vil i de aller færreste tilfeller kjenne til elevene på forhånd eller andre i familien. Dermed er sjansene store for å møte elevene uten å være farget av en forutanelse om hvordan den eller den deltakeren er. Det blir som å gå inn i en togkupe, der ingen kjenner hverandre, men alle har et felles mål – nemlig å komme trygt fra a til b.

Bildet Løgstrup gir av togkupeen, der vi i utgangspunktet har tillit til de andre medpassasjerene, har jeg tidligere også brukt som et bilde på klasserommet. Vi må i utgangspunktet ha tillit til hverandre. Hvis vi ser på elevene som passasjerene og læreren som konduktøren eller kanskje lokføreren, er vi gjensidig avhengig av at vi har tillit til hverandre. Hvis noen skulle stjele, eller lyve, eller opptre som psykisk ustabile, vil vi reagere. Løgstrup (1975, s. 17) sier at vi kunne ikke leve, om vi i utgangspunktet skulle møte den andre med mistillit. I sammenligningen med togkupeen og klasserommet er det derfor viktig at vi har tillit til hverandre, fordi vi vil i utgangspunktet tro på den andre. Det er i det øyeblikket den andre for eksempel farer med løgn og usannheter at vi blir usikre, og der tilliten får en knekk. Det kan dreie seg om alt fra hvorfor ikke lekser er gjort, hvorfor vedkommende ikke kom på skolen i går og så videre. Det er grunn til å tro at ut fra lærerens ståsted vil tilliten brytes ned når vi oppdager at elevene stadig tyr til små løgner for å bortforklare. Den andre veien kan læreren bryte ned tillitsforholdet ved for eksempel å være mistenksom eller på andre måter vise at de ikke tror på elevenes forklaringer.

5.4.3. Om den psykiske helsen

Deltakerne som kommer på skolen er i ulike faser. Noen er asylsøkere som bor i transittmottak og skal flyttes over til et mer permanent mottak. Noen er asylsøkere som venter på svar om de får bli i landet eller ikke. Dersom de får nei, har de rett til å anke avgjørelsen. Da kan de fortsatt gå på skolen. Men dersom de får et andre «nei», kan de ikke fortsette på skolen. Da skal de selv reise tilbake dit de kom fra. Noen har fått opphold

og venter på kommune. Noen er bosatt i kommunen og går på introduksjonsprogram. Alle har sine opp- og nedturer rent psykisk, etter hvor de er i denne prosessen. Kari snakker først om de som har fått avslag av UDI på søknaden sin om opphold. Likevel vil mye av det hun sier her gjelde tilstanden deltakerne er i generelt.

... Det er sånn – hva skal jeg gjøre nå, liksom? Litt sånn oppgitthet, pluss litt sånn generell helsetilstand. Litt sånn - jeg er deprimert, jeg sover ikke ... litt sånne ting. At de på en måte forteller om den situasjonen.

-Hvilke overveielser gjør du i forhold til om du skal involvere deg eller ikke?

-Der vil jeg si at erfaringen min, fordi at jeg har jobbet såpass mange år med asylsøkere og flyktninger, gjør at jeg kjenner veldig på at der er grensa, på en måte, for hva jeg kan klare og hva som er min rolle. Så jeg involverer meg ikke mer i det enn det jeg synes jeg kan forsvare ut fra min rolle, og sånn personlig, hvordan jeg kan takle det, på en måte, fordi jeg skal stå i jobben min. ... Jeg kjenner hvor den grensa går at – nå har jeg begynt å involvere meg i noe som ikke er jobben min, og som jeg heller ikke kan klare belastningen av sånn personlig. For jeg kommer inn i en historie, som ikke er min, og som jeg kanskje ikke klarer å bære så mye av når jeg har den jobben jeg har. Fordi jeg kunne liksom hjelpe til i 24 timer i døgnet, hvis jeg ville, men da hadde jeg ikke klart jobben min. ... Jeg mener den mellommenneskelige kontakten er viktig. Det å være vennlig og imøtekommende og lyttende, det synes jeg er kjempeviktig. Men at jeg kan ikke gå over i en hjelperrolle.

-På hvilke måte involverer du deg i deltakernes personlige utfordringer?

- Jeg lytter, hvis de har behov for det, bare fordi det koker over, på en måte. Og de tar med seg noe av det de står midt oppe i inn i undervisningen. Personlige problem eller ett eller annet. Så lytter jeg til, - til jeg føler at personen er klar til å gå videre. Og hvis personen ikke er klar til å gå videre, så har det vel hendt at jeg sier at det kan hende at du skal gå og hvile nå. Altså, at det er ikke greit å være på skolen i dag. For på en måte å avslutte litt.

-Er det et problem, å ha folk som er i ubalanse i klassen?

- Ja, jeg tenker, hvis de er i ubalanse, på den måten at jeg ser at de ikke er til stede psykisk, egentlig, men er til stede fysisk, men er rolige og på en måte kan ha godt av å være sammen med andre selv om de er stille og for seg selv, så lar jeg de på en måte bare være i fred. På en måte. Hvis det er mer utagering, så er det litt vanskeligere. Da prøver jeg å skape et rom for at her, vi som er her, vi må jobbe med dette, og hvis det ikke er mulig så må du kanskje gå. ...

- Ja, da tenker du på hva som fungerer best for vedkommende, og hva som fungerer best for klassen?

- Ja, for jeg presser aldri noen til å gjøre noe. Altså, delta i undervisningen med oppgaver og sånne ting. Særlig når det er snakk om voksne. Jeg kan utfordre, hvis det er det de trenger. Et lite dytt bak. Men hvis de faktisk ikke vil, eller er i stand til å delta, så lar jeg de være.

Kari gir uttrykk for at hun merker godt når noen av deltakerne sliter. Da har hun ulike strategier. De kan få sitte i klasserommet og bare være til stede, dersom de er rolige og ikke skaper problemer for lærer eller medelever. Men hun presiserer også at hun ikke presser dem til å yte noe, og at hun tar spesielt hensyn siden dette er voksne folk, for det aller meste. Dermed unngår hun konflikter og bevarer samtidig det gode forholdet til elevene. Dette er i tråd med hva Løgstrup (1975, s 32) framhever når han mener det er viktig å sky motsigelsen, og for enhver pris unngå oppgjøret. Han hevder det er to måter å kommunisere på, der det ene er samværet der man viker unna konflikt. Det kan være av dovenskap, av menneskefrykt eller av behov for hygge (1975, s. 36). Jeg har problemer med å tro at grunnen til at Kari lar disse menneskene sitte i klassen uten å forstyrre er av dovenskap. Men det kan være utslag av en form for frykt, fordi en aldri vet hvordan de vil reagere dersom de blir provosert. Hun har samtidig resten av klassen å ta hensyn til, og at de skal ha en god undervisning og en god opplevelse av å være på skolen. Derfor kan det siste punktet, nemlig behovet for hygge også være aktuelt. I teorien jeg har presentert ser vi at elevene lærer best i trygge, gode og anerkjennende omgivelser, og der læreren er trygg og støttende. Kari holder noe av alle elevenes liv i sin hånd. Det er viktig for å kunne lykkes med sitt prosjekt som er å lære disse norsk, at de kan føle seg trygge og at de har tillit til læreren og situasjonen. Men det er viktig også å understreke at hun, dersom eleven er i ubalanse, mener det er best for alle parter at vedkommende ikke er på skolen. Løgstrup (1975, s 27) sier når det gjelder den psykiske helsen at det er forskjellig hvor mye som står på spill for det andre mennesket. Det kommer an på den psykiske helsen og hvordan de har det i øyeblikket, på situasjonen og ikke minst hvem og hvordan de andre er.

Kari viser et fast og varmt lederskap ved at hun ser den enkelte og hun overveier hva hun skal gjøre. Jeg forstår henne slik at hun utøver sin profesjon med autoritet uten å være autoritativ. I tilfellene hun beskriver er det «selve livet» som gjør at det for noen deltakere kan være vanskelig å delta helt i undervisningen. De fleste deltakerne våre opplever opp- og nedturer underveis i skolegangen etter hvor de er i prosessen med å søke asyl i Norge,

hva slags svar de får og hvor lenge de må vente på å komme til kommune. For asylsøkerne oppleves det som en stor gave å få beskjeden de har håpet på, nemlig at de kan få bo i landet. Mange uttrykker at for dem vil alle problemer være borte da. Men det er dessverre ikke slik. Da begynner en stor jobb med å lære språk, lære spillereglene i samfunnet og å kvalifisere seg til å ta arbeid her. Dette er beskrevet som helt naturlig i prosessen de går gjennom. Vi kan sammenligne det å få opphold i Norge med en gave, som Løgstrup (1975, s. 231) bruker som ett av bildene på tillit. Når noen får en gave er det fordi en annen som har gitt den gaven. Og den som har gitt gaven har kanskje en tanke om hvordan denne skal bli behandlet. Hensikten med å gi en gave er ikke at den skal settes vekk i et skap og glemmes. Vi kan tenke oss at det er oppholdstillatelsen som er gaven, og den som gir gaven er landet Norge. Men med den gaven ligger forpliktelser hos den som får gaven, nemlig asylsøkerne. Forpliktelsene ligger i å lære språket og lære hvordan samfunnet fungerer og kvalifisere seg til å jobbe og klare seg selv økonomisk.

Når deltakernes reaksjoner i forhold til dette løpet av og til virker forstyrrende inn på undervisningen, mener jeg at det kan sammenlignes med det Larsen Damsgaard (2010, s. 93) sier at noen ganger kommer livet først. Med det mener hun at vi som lærere noen ganger må la rigide regler vike, for å ta inn det som akkurat da er viktig for at deltakerne eller elevene skal få det godt i livet sitt. På skolen er det regler og forventninger til hva deltakerne skal gjøre. Og for normalt fungerende deltakere går dette bra. Men for deltakere som en nede i en bunnløs fortvilelse, må reglene settes til side og læreren må bruke sin sunne fornuft ved å se hva den enkelte kan yte der og da. I noen tilfeller har vedkommende det best ved å få være med i klassen, uten krav til å yte noe. Det fører heller ikke til problem for undervisningen i klassen. Men i andre tilfeller, der vedkommende kan virke utagerende og ikke helt tilregnelig, er det best for alle at vedkommende går hjem og kanskje blir tatt hånd om av andre. På den måten kan undervisningen gjennomføres på skolen, samtidig som hensynet til enkeltpersonen er ivaretatt.

5.4.4. Om kontakt mot helsevesenet

I en del tilfeller trenger deltakerne annen hjelp enn hva læreren kan tilby. Kari forteller her hvordan hun takler det.

-Du forteller at du enten lar deltakerne sitte rolig, eller de kan gå hjem hvis de ikke er i form. Har det vært så alvorlig at de har trengt annen hjelp?

- Jo. Jeg har noen ganger foreslått at kanskje du skal snakke med den og den, for da har jeg helt konkrete personer som de kan snakke med. For eksempel sykepleier på mottaket, eller en annen på mottaket som jeg visste kunne fylle den rollen da, som de trengte. Så det har jeg gjort mange ganger, at jeg på en måte har henvist. ... Når det gjelder utenom mottaket har jeg gjerne henvist til helsetjenesten.

- Og da har de fått hjelp?

- Da har jeg på en måte ikke fulgt det opp. Når jeg har spurt en av mine elever om at kanskje du skal snakke med sykepleier, så har jeg på en måte...

- Da er du ferdig?

- Ja!

- I hvilken grad opplever du at du selv har nettverksforbindelser inn i det offentlige tjenestetilbudet?

- Jeg føler at jeg kjenner til mye hvordan systemet fungerer ... Men jeg har ikke, som lærer i norsk, gått inn og søkt etter informasjon når det gjelder andre ting, på en måte, enn det som går på undervisningen.

- I hvilken grad opplever du at du har tilstrekkelig kunnskap om det offentlige helsetilbudet?

- Der har jeg ikke tenkt at jeg har for lite kunnskap, fordi at jeg har sendt de videre, på en måte. Og vet at de blir tatt hånd om, av de som kan det.

- Hvilke behov ser du at det er for å involvere andre, sånn at deltakerne får tilgang på hjelp?

- Jeg føler nok mest at jeg ikke, at det ikke er noe behov for meg i stor grad til å hjelpe på den måten, rett og slett. Fordi det har vært andre som har gjort det. I nærheten. Ja, så jeg føler mer at jeg har vært den som har vært til stede i det følelsesmessige.

-
- *Har du opplevd at du har kommet til kort i dine forsøk på å hjelpe deltakerne med sine problemer?*
 - Jo, hvis jeg hadde tenkt at det var jeg som skulle ordne det og det. Men jeg har som regel kjent at det er ikke mitt felt. ... Jeg tenker heller det at, altså jeg kan ikke det, og det er ikke min rolle. Men jeg kan heller ikke. Og det er nok for meg, på en måte. Og da slipper jeg det på en måte. Det er ikke mitt. Rett og slett.

I spørsmålene om lærer i forhold til støtteapparatet oppfatter jeg at Kari er helt klar på hva som er hennes rolle og hva som er støtteapparatet sin rolle. Dette peker tilbake på hva jeg tidligere har referert om hva hun sier om sin rolle som lærer. Kari definerer seg helt klart som lærer. Hun viser varme og forståelse, men ser også helt klart når andre bør overta. Jeg mener det er innenfor den rammen som stortingsmeldingen legger opp til når de definerer lærerrollen.

Kari kjenner sin rolle. I yrkesutøvelsen blant asylsøkere og flyktninger som noen ganger kan virke litt ustabile, henviser hun dem videre til helsesøster eller andre innen helsetjenesten. Hun stoler på at de får hjelp, og kan slippe den saken, for å bruke energien på å undervise elevene som er igjen i klassen.

I denne oppgaven stiller jeg spørsmål ved hvordan lærerne opplever balansegangen mellom å være lærer og å være en som hjelper deltakerne i voksenopplæringen i de mange situasjonene som oppstår der deltakerne trenger ulike former for hjelp. Jeg skal ikke drøfte dette nå, men det synes for meg som at Kari her er svært klar over sin rolle, noe hun også uttrykker flere ganger. Dermed vil ikke en slik balansegang oppleves som vanskelig, siden hun er trygg på at hun fyller rollen som lærer. Hun må kunne stole på at andre grupper gjør sin jobb når deltakerne trenger helsehjelp, blant annet.

Jeg synes Løgstrups (1975, s. 31-32) mange bilder på tillit illustrerer godt Kari sitt forhold til sine elever. Hun holder noe av deres liv i sin hånd, og slik jeg oppfatter henne, er hun svært klar over det ansvaret som ligger i det. Hun er sensitiv overfor hvordan de har det, og reagerer deretter ved at hun noen ganger lar de sitte i klassen uten å bli stilt krav til, mens i andre situasjoner må hun be om at de går hjem, slik at de selv får det bra og hun får arbeidsro med resten av klassen. På den måten unngår hun konflikt, og skaper ro og trygghet rundt elevene, som også Løgstrup anbefaler.

Hun bidrar til å skape en god arbeidssituasjon på skolen, der hun bidrar både med varme og autoritet.

Hun viser deltakerne videre til rett instans dersom de trenger hjelp fra andre for å fungere i hverdagen. På spørsmål om hvorvidt de virkelig får den hjelpen, svarer Kari at det vet hun ikke. Hun har hjulpet dem videre, og da er hun ferdig med saken. Jeg tror dette er en klok vurdering. Kari har lang erfaring når det gjelder å jobbe med flyktninger og asylsøkere, siden hun har både jobbet på mottak og jobbet som lærer. Hun vet at behovet for hjelp er stort. Men det er også viktig å vite hvor grensene går for hennes ansvar og hvor andre kan og skal overta. Når vedkommende er vist videre, er det ikke hennes ansvar lenger, og hun kan slippe saken. Det er helt nødvendig for å kunne fungere i hverdagen, og for at hun kan gjøre det som er hennes jobb, nemlig å være lærer.

5.5. Mari forteller

Mari er allmennlærer og har fordypning i spesialpedagogikk, flerkulturell pedagogikk og rådgivningspedagogikk. Hun har arbeidet som vernepleier. Hun har i en periode arbeidet som lærer ved videregående skole. I fire år har hun arbeidet som lærer i norskopplæringen.

5.5.1. Om lærer-rollen

Her forteller Mari om hvordan lærerrollen fungerer for henne.

-Jeg har en plan når jeg går til time, med at i denne timen skal vi gjøre sånn og sånn og sånn. Jeg ender aldri opp med å gjøre sånn og sånn og sånn. Jeg ender opp med noe annet. Fordi jeg har fått et spørsmål underveis, eller det dukker opp noe i en tekst som er vanskelig, og så tar vi fatt på det. Jeg tuller mye med elevene mine, men jeg gjør aldri narr av dem. Så hvis de har gjort en feil, hvis det er en stor feil så kan vi le litt av det.... Vi har en del ensomme menn som venter på kona si, eller har mistet kona si, eller ikke vet hvor familien er. Og som gjerne vil snakke om det. Og det hender de forteller meg i fortrolighet at «jeg

er litt lei meg fordi jeg vet ikke hvor kona mi er», eller de kan gjerne ta det opp i hele klassen.

-Hva gjør du med det?

- Eh, nei, i dag hadde vi en episode der vi diskuterte yrker og hva slags yrker de har. Det viste seg at vi hadde tre skreddere i klassen. Og vi fant ut at de kunne lage et firma og sy blant annet brudekjoler. Og så trakk vi fram de mennene som var single og sa at nå måtte de få seg en kone, så vi fikk sydd disse kjolene. Så vi kunne på en måte le av det. Det var flere i samme båt. Så det, jeg sier ikke så veldig stakkars deg som ikke har kone, men det er mange som ikke har koner. Og de som ikke har menn. Men jeg sier jeg forstår du er ensom. Jeg forstår du har det litt vanskelig.

- Hva er en profesjonell lærer?

- En profesjonell lærer mener jeg griper nuet. Altså, gjør undervisning ut av det man har for hånden. Og er det da noen som sliter med å skrive søknad til NAV så kan man trene på å skrive søknad. Vi øvde ganske lenge på å skrive underskrift på søknader i høst. Navn, dato og sted og få det til, for å klare det sjøl. Så når vi har det forholdet at de tør å spørre meg om ting så går det an å lage et opplegg rundt det.

- Har det med tillit å gjøre?

- Ja, jeg tror det. Og jeg har også snakket om helsestasjon og jeg har forklart dem at når barn er 15-16 år og har fått seg kjærest og vil ha sex, så kan de gå på helsestasjonen og få gratis prevensjon uten at mor og far vet det. Så jeg prater med dem om sånne ting som de ikke er vant til å høre. (Latter). ... Så, i og med at jeg prater om hva som helst, så kan de også spørre om hva som helst. ... Jeg har flere runder hvert år med lus. Fordi de får brev med hjem fra skolen om at det er lus. Og så kommer de og spør om hva dette er. Og så har vi da et sett med lusemidler på skolen, og så går vi igjennom det. Så den har vi i hvert fall et par ganger i året (latter). Og så har vi et lite lager med ullklær, slik at vi et par ganger i året viser fram ullklær og hvorfor det er så viktig med ull innerst. Sånne ting. ... Og en deltaker hadde en baby med magesmerter, så jeg demonstrerte babymassasje (latter). Så fikk de lært det!

-Vi har mye diskusjon rundt det med barn. For vi har en policy som sier at hvis barn er veldig små, så får de lov å være med. For det er viktig at mammaene får lov til å være på norskkurs, og da kan heller babyen være med. Og da pleier jeg å tenke at det er viktig at mamma jobber, så da underviser jeg med en baby på armen! Så jeg underviser mye med en baby på armen. Og når babyen har begynt i barnehagen så kommer det en ny baby! Så jeg har hele tiden minst en baby på armen (latter). Mens han andre læreren ikke tillater unger i sin klasse.

-Kreves det at mødre må gå på skolen når de har spedbarn? Det hørtes tøft ut?

-Nei, de kan velge. Men for noen blir det ensomt å gå hjemme, derfor vil de heller på skolen.

-Hva mener du det er uprofesjonelt å involvere seg i?

- Hvis noen går for langt, så synes jeg det er uprofesjonelt.

- Hva er å gå for langt, da?

- Jeg prøver å unngå å reise hjem til elevene. Jeg blir jo bedt hjem til elevene. Og da sier jeg at det ikke passer. Så jeg har ikke reist på besøk, selv om jeg har blitt bedt.

Lærerrollen tar for seg aktiviteter og relasjoner som læreren har i forhold til klassen sin og i forhold til samfunnet for øvrig. Mari gir uttrykk for at hun forstår situasjonen for både menn og kvinner – at de ikke har en ektefelle her, og kanskje ikke vet om vedkommende lever og hvor han eller hun i så fall er. Dette er et tema som må behandles med varsomhet. Humor kan løse opp og gi en befriende latter, så lenge den ikke går på bekostning av noen. I beskrivelsen om de mannlige skredderne og brudekjolene oppfatter jeg som så tøysete og uhøytidelig at det bør kunne tillates.

Alle elever har behov for å bli sett og hørt, enten de er barn, ungdom eller voksne. Med å bruke humor hjelpe hun til å løse opp stemningen, samtidig som hun viser forståelse for situasjonen de er i. Vi må skille mellom å være personlig og å være privat. Når læreren har en personlig tilnærming i profesjonelle samtaler innebærer det å vise engasjement og interesse for andre på en slik måte at han eller hun føler seg trygg til å fortelle om det de har på hjertet. For å få til det må læreren vise at han eller hun bryr seg og har tid til å høre hva eleven har å si. Hun kan også bruke dette humoristisk i klassen, samtidig som hun gir uttrykk for at hun forstår at de er ensomme. Ved å bruke humor ufarliggjør hun også temaet litt, samtidig som de får lettet litt på trykket. På den måten legger hun et godt grunnlag for samarbeid med disse mennene, noe som gjør at hun får respekt og tillit som lærer og klasseleder. Når det gjelder å undervise med en baby på armen kan det se ut som at Mari går ut over lærerrollen. Men grunnen hun forklarer det med er jo god. Det er viktig for damene å komme seg ut. De har fått valget om å være hjemme i mammapermisjon, men velger heller skolen for å møte andre mennesker. Det står det respekt av! Av narrative kommer det ikke fram hvorvidt dette er blitt problematisert i klassen i forhold til hvorvidt det er vanlig i norsk skole at lærer underviser med en deltaker sin baby på armen. Dette var lærer sitt initiativ for å hjelpe mor.

5.5.2 Om å gi og å få tillit

Mari forteller her om en situasjon som kan være et bilde på tillit.

-Vi har en del ensomme menn som venter på kona si, eller har mista kona si, eller som ikke vet hvor familien er. Og som gjerne vil snakke om det. Og det hender de forteller til meg i fortrolighet at «jeg er lei meg, fordi at jeg vet ikke hvor kona mi er», eller de kan gjerne ta det opp i hele klassen. ... Jeg tror elevene mine ser på meg som en alt-mulig-person. De spør om mye rart. Og de ler av at jeg svarer. Samme hva de spør om så har jeg et svar (latter). ... De sier (xxx – navnet på lærer; min anmerkning) er lærer, (xxx) er sykepleier, (xxx) er helsesøster (latter).

-Det høres ut som dere har en god tone.

- Vi har en veldig god tone, ja!

Løgstrup bruker igjen og igjen det å holde noe av et annet menneskes liv i sin hånd, som et bilde på tillit. At hun får voksne menn til å fortelle om hvor ensomme de er, mener jeg er en godt eksempel på tillit. Hun kan snakke om personlige ting, uten at det blir privat.

Mari forteller at hun lytter, og at elevene kommer med private innrømmelser. At voksne menn fra en annen kultur forteller om ensomhet, mener jeg vitner om to ting. Det vitner om desperasjon og at de har tillit til den de forteller dette til. Det krever styrke å vise svakhet, noe disse mennene gjør. Disse mennene blir ikke avvist, men tatt på alvor. Mari viser gjennom ulike narrativ at hun anerkjenner deltakernes behov for å ta opp ulike tema og behandle det i undervisningen. Det er derfor grunn til å tro at hun, ved å gjøre dette, oppnår tillit hos deltakerne. Hun tar de fleste tema på strak arm, noe som vekker munterhet i forsamlingen. Vi ser at det kan bli reist tvil om hennes rolle, men Mari har til hensikt å svare, uansett hva det spørres om.

5.5.3. Om den psykiske helsen

Den psykiske helsen kan være en utfordring å takle på riktig måte i møte med flerspråklige. Her forteller Mari om en situasjon på arbeidsplassen som kunne blitt farlig.

... Jeg skjønner fort hvilke elever som sliter og hvilke elever som har det ganske greit. Jeg kan se det på dagsformen. ... Jeg hadde også en elev som var litt aggressiv en gang.

Han sliter veldig. De dagene han har det vanskelig så ser jeg det på ham. Og da er jeg litt forsiktig rundt eleven. Jeg tuller ikke så mye. ... og jeg spør ofte – går det bra i dag? Jeg har en elev som er i ei skilsmisse. Så når jeg så at han ikke har det bra så sa jeg: Går det bra? Og han sa ja da. Er du helt sikker? Nei! (latter). Da sa jeg. Sover du nok? Nei! Spiser du nok? Nei! Drikket du nok? Nei! Røyker du? Ja! (latter). Så fikk vi snakka rundt det. Men de som sliter mest, de sier ikke så mye, men vi kan se det. ... Han som jeg snakket om han har også dager da han ikke er der. Og jeg er en slik person som ligger våken og bekymrer meg om kvelden og lurert på hvordan det går med denne eleven som ikke.. ... Så jeg viser ikke at jeg involverer meg, men jeg involverer meg kanskje mer enn jeg bør. Sånn tankemessig.

... Kollegaen min og jeg har et lite, trangt lærerværelse med veldig smale vinduer, og vi har sagt at vi ikke føler oss trygge. Og vi hadde et eksempel, en mann kom inn og truet oss og fylte hele døra. En stor somalier. Fordi han hadde fått beskjed om at han var ferdig på skolen, og han var ikke enig. Så hadde han da gått runden med alle instanser, og han kom ned til oss og sa at han mente han var urettferdig behandlet for at han ikke fikk mer undervisning. Og var truende. Og vi hadde jo ikke hatt mulighet til å komme oss ut av rommet. Så vi snakket litt om det i ettertid at... Men da så avvæpnet jeg han ved å bryske meg litt... Det jeg sa den gangen var vel: Har jeg lært kona di norsk? Ja, sa han. Har du lært norsk av xxx (navnet på kollegaen)? Ja, sa han. Da har vi gjort jobben vår, sa jeg. Og så sa han tusen takk. Og så sa jeg. Er du glad? Ja! Smil! Og så var vi på en måte venner. Men det er klart det var en situasjon som kunne ha utartet seg. Det var en stor mann. Så nå får vi faktisk et stort vindu på kontoret. ... selv om vi føler oss trygge, og det er flere som kan hjelpe til, så jobber vi med mennesker med traumer.

- *På hvilken måte involverer du eller voksenopplæringen egnede aktører fra andre offentlige tjenester i sakene?*
- I kommunen jeg jobber har de laget ett eller annet flyktninge-team. Jeg er ikke sikker på hva det er, men det er noe med psykisk helse. De driver litt i startgropa. ... Jeg håper at, hvis det er elever som sliter, eller har problemer i heimen, at de kan få hjelp av dette teamet.
- *Så når han kommer, som ikke er i form. Ville du tatt kontakt videre, eller har du gjort det noen gang?*
- Jeg har kollegaen min i dette teamet. Hun jobber halvt som lærer og halvt som flyktningkonsulent. Og jeg har sagt at hun må ta opp han. Så der har jeg allerede sagt at han, og en til i klassen, er litt sånn obs!

Møtet med psykisk ustabile mennesker er krevende. For å få deres tillit, og for å skape arbeidsro, mener Løgstrup (1975 s. 31-32) det er viktig å unngå konflikt. Å skyte motsigelsen, og heller lede samtalen inn på hva man kan gi den andre rett i, og ved å avstå fra kritikk, blant annet. Tilliten endrer form til mistro dersom den ikke blir tatt imot. Det

trenger ikke å handle om fiendtlighet, men om likegyldighet, reservasjon og avvisning (1975, s. 30).

I møtet med den sinte, somaliske mannen måtte Mari bryske seg litt. Men hun lette også etter hva de kunne være enige om, slik at mannen kunne gå derfra med uforrettet sak, men uten å miste verdighet. Mannen sa seg enig i at både han og kona hadde lært norsk. Det er det de kommer for på voksenopplæringen, og når programmet er ferdig, er det andre instanser som overtar. Dermed løste hun opp i en situasjon som lett kunne blitt farlig for de to lærerne som var til stede.

I møtet med mannen som sover dårlig og spiser dårlig fordi han står midt i en skilsmisse brukte hun humor og varme. Hun var personlig uten å være privat, og hun viste interesse for hans fysiske og psykiske helse. I følge Løgstrup er det nok med bare ett menneske som man har et godt forhold til, dersom man kan kalle dette menneske en medløper. Ved å lytte, og ved å gi uttrykk for at hun bryr seg om mannens både fysiske og psykiske helse, vil jeg si at Mari for denne mannen er medløper. Hun kan ikke løse hans problemer, men hun lytter og tar ham på alvor.

Når det gjelder psykisk ustabile mennesker er det flere hensyn Mari som lærer må tenke på. Det gjelder egen sikkerhet, sikkerheten til de andre deltakerne og sikkerhet til den som er ustabil. At det finnes slike mennesker i klassen skal heller ikke gå ut over undervisningstilbudet til de andre. Dermed må læreren tenke både fort og langsomt for å løse situasjonen. I de fleste yrker vil en måtte møte på psykisk ustabile mennesker. Det er naturlig i første rekke å tenke på egen sikkerhet. Nettopp at personen er ustabil gjør at vedkommende kan opptre både truende, aggressivt og utilregnelig. I klassen kan læreren oppleve situasjoner som kan virke farlige. For Mari var episoden med den sinte somalieren som fylte hele døra til pauserommet det. Det er imponerende at Mari greide å bevare roen i situasjonen og roe mannen ned. Hva som kunne skjedd hvis hun ikke hadde greid det, ønsker jeg ikke å spekulere i.

5.5.4. - Kommer de og spør, så hjelper jeg dem

Her forteller Mari om situasjoner som kanskje ligger litt utenfor det som ligger i selve lærerjobben, og hvordan hun takler det.

- En del deltakere er ensomme. En del har også økonomiske problemer. Et par ville ha hjelp til å søke bostøtte. Da hjelper jeg dem med det. Jeg har en kollega som tar seg av sånne ting, egentlig. Men kommer de og spør, og hvis jeg har tid, så hjelper jeg dem. Og de kommer også og skal ett eller annet med en eller annen bank, så da må jeg ringe banken og, ja... det er sånne ting som sikkert egentlig ikke er min oppgave, men programrådgivers oppgave.

-Ja, men du hjelper dem?

- Jeg hjelper dem hvis de kommer og spør.

- Hvilke tanker gjør du i forhold til om du skal involvere deg eller ikke?

- Jeg tenker over om programrådgiver er ledig. Om hun er på skolen den dagen, og om det er andre muligheter. Og det, hvis programrådgiver ikke er der, eller har tatt fri. For på fredag så har hun fri. Så er det en fredag, så tar jeg det, da. Og skal de ha tak i en bank, så ringer jeg kanskje banken da, og prøver å formidle det som skal formidles, ofte. Ofte får jeg en telefon, fordi de har ringt noen eller fått en telefon, så jeg aner ikke hvem jeg snakker med. Jeg kan stå og undervise og plutselig få slengt en telefon som jeg ikke veit hvem er. Og da må vi bare løse det der og da. Da er det ofte en bank eller et forsikringsselskap eller ett eller annet som vil vite noe.

Vi ser her at Mari er i tvil om rollen sin, og om det er riktig å gi den ekstra servicen som deltakeren spør om. Situasjonene som Mari beskriver gjør at hun, av praktiske årsaker, og ut fra hensyn til deltakerne sine, velger å svare. Hun vurderer hele tiden i forhold til om det er andre som kan ta saken, men i situasjoner der det ikke er det, velger hun å hjelpe. Lærerrollen blir hos Bronfenbrenner (1979) beskrevet som:

... et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som innehar en bestemt posisjon i samfunnet, og av andre i relasjon til denne personen (i Askling, et. al., 2016, s 30).

Nå tror jeg vel ikke det var akkurat det å få kastet til seg en mobiltelefon mens man underviser og måtte svare en eller annen bankansatt som har ringt en av deltakerne, som var det Bronfenbrenner tenkte på når han definerte lærerrollen. Dersom man som lærer er åpen for alle de ulike aktivitetene og relasjonene som andre forventer, vil vi vikle oss inn

i mange ulike gjøremål som trolig vil gå på bekostning av selve undervisningsjobben. At hun tar utfordringen viser at hun har stor tillit blant elevene sine, der hun balanserer mellom rollen som hjelper og rollen som lærer. Hun holder noe av deltakernes liv i sin hånd, og hun anerkjenner behovet de har for hjelp ved å løse et praktisk problem på en rask og enkel måte.

Det er ikke særlig provoserende å hevde at for lærer å svare på en telefon fra banken midt i en undervisningstime, kan gå ut over selve undervisningen, og at det ikke er noen fordel for de andre i klassen. Det er en person som får stilt sitt behov for hjelp, mens de andre må vente. Slik vi vil kjenne Mari gjennom ulike narrativ er at hun med å være åpen for å snakke om alt og å ta det meste inn i undervisningen, også nyter stor tillit hos elevene, og det er god stemning i klassen. Mari anerkjenner deres behov, og får tillit tilbake. Når alle kan senke skuldrene, er sjansene gode for at deltakerne får med seg undervisningen. Når problemer i hverdagen er ryddet til side, er sjansene større for å kunne konsentrere seg om fag. Dermed blir dette en vinn-vinn situasjon for begge parter. God læring er ikke nødvendigvis bare etter bøkene og bare i klasserommet.

6. Drøfting

Jeg har nå gjennom tre narrative forsøkt å belyse hverdagen til tre lærere ved tre ulike voksenopplæringscentre for voksne flerspråklige. Historiene deres forteller noe om hvor ulik hverdagen kan være, og hvordan læreren til stadighet kommer opp i ulike etiske dilemmaer når det gjelder hva en som lærer skal engasjere seg i. Gjennom oppgaven min viser jeg at det blir løst på tre helt forskjellige måter.

De teoretiske inngangene jeg har i drøftingen, er Nordahl sin forskning om læreren som en tydelig klasseleder. Jeg bruker også ekspertgruppen og Larsen Damsgaard sin framstilling av den profesjonelle lærer. Når det gjelder tillit har jeg brukt Løgstrup sine ulike bilder på tillit, siden han har valgt å presentere temaet i bilder i stedet for å lage en definisjon av begrepet. Mange av hans bilder treffer godt. Av hans bilder velger jeg å bruke både det å holde noe av den andres liv i sin hånd, togkupeen som et bilde på klasserommet, at vi bør unngå konflikter og at å lære språket kan sees på som en gave som den enkelte bør ta godt vare på. De tre narrative er ulike, og viser tre ulike innganger til lærerjobben.

6.1. Om lærer-rollen

De tre narrative jeg presenterer viser tre helt ulike lærerroller. Vi er ulike, og må kunne sette våre egne avtrykk i lærerjobben. For alle pedagogene er det en begrunnelse bak det de gjør som ligger som deres eget bakteppe. Det er greit, så lenge vi har en profesjonalitet i det vi gjør, slik at ikke jobben vår består i å synse.

Marina legger vekt på å se hele mennesket. Hun er opptatt av resultatet for deltakerne, nemlig at de skal bestå en språkprøve, få en jobb eller komme videre i utdannelsen sin. Dermed stiller hun også krav til dem, og dytter dem fram når de sier det er vanskelig. Hun er ikke enig i at det er uprofesjonelt å involvere seg i deltakerne, fordi ved å ha en hyggelig samtale kan den enkelte bli bedre i språket.

Kari er klar på at hennes rolle er lærer. Når hun ser at noen elever har problemer, bruker hun ikke tid på å undersøke, men hun sender de videre dit de kan få hjelp. For henne er det uprofesjonelt å involvere seg for mye, slik at det blir for mye *hjelping*. Hun legger vekt på den mellommenneskelige kontakten, hun er imøtekommende, lyttende og vennlig, samtidig som hun er sensitiv for hvordan de har det.

For Mari er den profesjonelle lærer den som griper nuet, og som kan gjøre undervisning ut av det den har for hånden. Mari selv griper nuet på en slik måte at timene hun har planlagt som regel ikke blir slik hun hadde tenkt. Hun tar tak i det deltakerne er opptatt av her og nå, enten det er problemer med en tekst, å skrive underskrift eller finne ut av hva en «lusekur» er. For henne er det uprofesjonelt å dra hjem til elevene på besøk.

En god lærer er en som kan faget sitt og som har god relasjons-kompetanse. Det innebærer blant annet at læreren kan se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen adferd til eleven (Drugli, 2012, s. 45). En positiv relasjon mellom lærer og elev kjennetegnes ved høy grad av åpenhet, støtte, omsorg, involvering og respekt partene imellom (2012, s. 48). Læreren må selvsagt også kunne faget sitt.

Læreren må kunne begrunne og forsvare de valg han eller hun tar, og de prioriteringene han eller hun gjør. Lærerne har «regnskapsplikt» overfor arbeidsgiver, foreldre, og elever. Men at læreren er ansvarlig overfor elevene, fratar ikke elevene sitt eget ansvar. Elevene er selv ansvarlige for egen læring, men læreren må stå ansvarlig for de muligheter og betingelser de gir elevene for læring og utvikling, sier Bergem (1998, s. 14). Lærerens møte med elevene blir farget av flere forhold. I tillegg til de holdninger og oppfatninger som kan utledes av det verdi- og menneskesyn læreren bygger sin virksomhet på, vil også den tolkningen lærerne gjør av læreplanen forklare noe av forskjellene i lærernes væremåte (Bergem, 1998, s. 43). Både etiske og moralske aspekter står sentralt i lærergjerningen. Derfor må også forståelsen av lærerrollen ligge både i hjerte og hjerne. Læreren må vite hva god praksis er, og også innestå for verdiene denne praksisen bygger på (Bergem, 1998, s. 99). En profesjonell lærer setter gode spor etter seg, og for elevene er det de lærerne som viser personlig engasjement som har betydd mest for deres faglige og personlige utvikling (Bergem, 1998, s. 110). Dette er forskning som også understøttes hos Nordahl (2012), Drugli (2010) og Larsen Damsgaard (2010).

Alle tre lærerne viser på sin måte at de har positive relasjoner til elevene sine, og at de møter dem med åpenhet, omsorg og respekt. Kari er den av de tre som holder seg tettest til at lærer er lærer, mens hun overlater til andre når det som trengs av hjelp ikke krever lærerkompetanse. De andre benytter seg av et videre begrep når det gjelder hva lærerjobben innebærer. Mari griper nuet, og bruker det som kommer i undervisningen. Hun er den av de tre som har størst vilje til å strekke seg langt for å tilfredsstille behovene hos elevene. Yrkesetisk kompetanse er en del av lærerutdanningen. Med en yrkesetisk kompetanse vil lærerne være i stand til å handle på en måte som de kan forsvare ut fra yrkesetiske, faglige og pedagogiske overveielser (Bergem, 1998, s. 33). Jeg vil si at alle tre kan forsvare hva de gjør ut fra disse tre overveielsene. Dermed handler de også yrkesetisk riktig. De holder alle den andres liv i sine hender, og hvordan vi lykkes i vårt prosjekt som lærer er avhengig av om vi får tillit hos den andre, slik at forholdene for innlæring er gode.

Ved å vise at læreren senser hvordan den andre har det, viser læreren empati for den andre. I pedagogisk sammenheng handler sensitivitet om evnen og viljen til å fange opp signalene fra elevene, både enkeltvis og som gruppe, og reagere på dem ut fra en vurdering av hva som tjener både den enkelte og gruppen (Bergem, 1998, s. 35). Jeg vil si at alle lærerne utviser en slik empati. Kari sier endog at hun blir sliten av å ta dette inn, og at hun trenger å få nok hvile for å ha krefter til å møte hverdagen. En god relasjon mellom lærer og elev legger forholdene til rette for at elevenes faglige og sosiale utbytte skal bli godt både på kort og lang sikt (Drugli, 2012, s. 66). Vi ser lærere som det er grunn til å tro at setter gode spor etter seg ved sin måte å være på for elevene.

6.2. Om å gi og å få tillit

Vi ser at Marina, Kari og Mari gjennom de ulike casene gjør nytte av ulike strategier når det gjelder å oppnå tillit hos elevene sine.

For Marina handler det om at elevene forstår at hun har vært igjennom det samme som dem, og dermed kan forstå deres problemer. Samtidig stiller hun krav til dem, fordi hun

sier at det er ikke vanskelig. Det er bare noe de tror. Et spørsmål om å kunne be på skolen, løste hun ved å inngå kompromisser med gruppen samtidig som hun respekterte skolens regler. Hun la grunnen for et godt arbeidsmiljø og løste dermed en situasjon som kunne vært vanskelig for henne og for skolen.

Kari får tillit blant annet gjennom å være følsom for hvordan elevene har det, og ved å ta deres følelser på alvor og være med dem i gleder og sorger. Hun setter klare grenser for hvor hun hennes jobb som lærer går. Forskning viser at klare grenser fra lærer er blant det som gir tillit hos elevene (Drugli, 2012, s. 52).

Mari får tillit blant annet ved å ta elevenes innspill på alvor og bruke det i undervisningen, samme hvor fjernt det er fra det som ligger på planen denne dagen. Hun griper nuet, og griper elevene der de er, ved å undervise med et spedbarn på armen, eller ved å svare på den telefonen som kommer fra banken eller ett eller annet. Hun viser også at hun bruker humor og kan tøyse med elevene når situasjonen tillater det.

Hvis Mari hadde gått inn i en dialog med elevene der hun forklarte hvordan partene forholder seg på en skole i Norge, ville det også kunne blitt snakket om på en åpen måte både om det å undervise med baby på armen og å svare på telefoner fra bank midt i en undervisningstime. Det er å gripe nuet, men det er ikke vanlig i skolen, og mange lærere ville mistet konsentrasjonen og dermed gi en dårligere undervisning i slike situasjoner.

Læreren må by på seg selv for å få et samspill med elevene. For at tillit skal vokse må lærere og elever bli rimelig kjent med hverandre slik at de blir forståelige for hverandre innenfor den rammen som klassen og skolen gir (Drugli, 2012, s. 52). Jeg vil hevde at alle tre lærerne på hver sin måte viser at de bryr seg om elevene sine. De er med elevene sine i gleder og sorger, elevene tør å fortelle når de har problemer, og lærerne byr på seg selv for å løse problemer.

Vårt liv er avhengig av hvordan den andre møter oss. Vi er alle viklet inn i hverandres liv. Vi er gitt en fordring som er taus. Den er vår, enten vi ber om den eller ikke. Den etiske fordring krever at vi handler, og vi er nødt til å ta standpunkt til hvordan vi skal og bør forholde oss til vår neste. For læreren betyr dette at han eller hun tvinges til å handle spontant. Læreren kan da komme til å handle på måter som ikke ivaretar enkeltelevers

behov og interesser (Løgstrup 1971, referert i Bergem, 1998, s. 71). Lærerne har alle tre gitt sine eksempler på hvordan de har handlet spontant i noen ganger utfordrende møter med elever. Vi har ikke spurt hvordan elevene selv har oppfattet handlingsmåtene fra lærer i de gitte situasjonene. Derfor kan vi heller ikke si noe om det her.

Løgstrup bruker ulike bilder på tillit. Et bilde som går igjen er at man holder noe av den andres liv i sin hånd. Som lærere holder vi noe av den andres liv i vår hånd. Tillit er noe vi må gjøre oss fortjent til i forhold til elevene. Vi må i utgangspunktet stole på hverandre, som i en togkupe, og ikke møte den andre med mistenksomhet. For tilliten er skjør og kan lett mistes. Det motsatte av tillit er krenkelsen som oppstår ved mangel på tillit eller brudd på tilliten. Gjennom casene har alle tre lærerne vist at det forstår hvor skjør tilliten er mellom lærer og elev. De behandler den med respekt på hver sin måte, og får på den måten også gode forutsetninger for å kunne gjøre jobben sin.

6.3. Om den psykiske helsen

Elever som er i psykisk ubalanse kan være en utfordring for lærer. Det er viktig å opptre klokt for ikke å lage en utrygg situasjon for lærer, de andre elevene og for vedkommende selv. Vi skal her se på hvordan informantene takler dette.

Marina prøver å verne seg så hun ikke får historiene deltakerne gjerne har behov for å fortelle. Hun må stoppe elevene, fordi historiene i mange tilfeller blir for sterke for henne å takle. Hun trenger selv å få sove om natta. Og hun er redd for å komme opp i en situasjon der hun skal være en psykolog uten å være en psykolog.

Kari lar elevene fortelle, og komme med bekymringene dine. Elever som har dårlige dager lar hun komme og sitte i klassen uten å kreve noe av dem eller presse dem. Men der hun ser at vedkommende er i ubalanse, foreslår hun at de bør gå hjem i stedet for å være på skolen. Dermed kommer hun ut av en litt vanskelig situasjon slik at begge parter har æren i behold.

Mari måtte takle en sint tidligere elev i en situasjon som kunne vært farlig for de to lærerne som var til stede. Hun taklet det med å være litt tøff tilbake, uten å være provoserende. Hun sier også at hun involverer seg, uten at den andre oppfatter at hun involverer seg, fordi hun kan ligge våken og tenke på hvordan det går med noen av elevene.

Det trenger ikke å være ordene vi sier, som er utslagsgivende for hvordan vi blir oppfattet av elevene, men hvordan de blir sagt (Bergem, 1998, s. 79). Vi holder noe av den andres liv i vår hånd og det er viktig at elevene føler de blir sett, hørt og verdsatt. I kontakten med psykisk syke eller ustabile mennesker er det viktig, ifølge Løgstrup, at vi unngår konflikten, og at vi søker kommunikasjon som ikke provoserer den andre. Jeg oppfatter at Mari gjorde nettopp dette, i situasjonen med den sinte, store somalieren. Det er vel også det Kari gjør, når hun sier at det kanskje er best at vedkommende går hjem når hun ser at noen er i ubalanse. Hun søker noe de kan være enige om. Det er lett å være enig i at det er bedre å være hjemme enn på skolen for den som er i psykisk ubalanse. Kari bruker samme teknikk på de som hun ser er i dårlig form, men som kommer og bare er til stede på skolen. Hun lar de komme, uten at hun presser de eller krever at de skal yte noe. For Marina handler det om at hun prøver å ikke åpne for alt det vonde elevene kan ha å fortelle. Hun vet ikke hva det kan trigge hos elevene, og hun vil kunne sove godt om natta selv. Det er også her et ønske om å ikke komme i konflikt, men å kunne skape arbeidsro til beste for alle. Vi ser at alle tre holder noe av sine elever sitt liv i sin hånd. De behandler den andre med respekt og søker løsninger som ivaretar både den enkelte og fellesskapet. Viljen og evnen til å lytte til elevenes behov og til å møte elevenes behov ut fra en vurdering av hva som tjener den enkelte best, er en absolutt forutsetning for at læreren kan handle rett i møtet med alle de elevene han eller hun har i sin hånd (Bergem, 1998, s. 80). Det vil jeg si at alle tre er eksempler på, på hver sin måte.

6.4. Om bussbilletter, lusekur og helsehjelp

I voksenopplæringen som i den øvrige skolen dukker det opp mange episoder og spørsmål som ikke nødvendigvis ligger under selve lærerrollen. Dette er spørsmål som læreren må tenke relativt raskt igjennom om det er noe han eller hun som skal ordne opp i, eller om

noen andre skal gjøre det. Elever i den vanlige skolen vil normalt ha familien rundt seg og ellers mange bekjente de kan spørre og som kan hjelpe til underveis. For deltakerne i voksenopplæringen som enten kommer alene eller med familie, er forholdet at de har liten eller ingen kjennskap til landet de kommer til. De har verken førerkort eller bil, og de forstår ikke språket her. For mange kan situasjonen være preget av desperasjon og fortvilelse.

Marina opplever noen ganger at hennes deltakere har behov for hjelp til ting som ligger utenfor skolens virksomhet fordi programrådgiver befinner seg i en annen kommune. Det kan dreie seg om å bestille billetter på buss, for eksempel. Da hjelper hun, fordi hun vet det er viktig for de det gjelder. Hun vet også at selv små ting de ikke forstår kan vokse til store problemer for når folk ikke kan språket, og i tillegg har liten tro til systemet. Det er en situasjon Marina ikke ønsker, derfor hjelper hun. Hun ser at deltakerne har mange og ulike hjelpebehov. Helsetjenestene de har behov for er mange, og det ser i stor grad ut til at de får denne hjelpen. Men når det gjelder psykisk helsehjelp er hun mer i tvil om hjelpetilbudet er til stede.

Kari er klar på sin rolle som lærer. Der deltakerne hennes har behov for hjelp fra støtteapparatet sender hun dem videre, og er dermed ferdig med saken. Hun er med dem i opp- og nedturer, og viser empati. Hennes lange erfaring med flykninger og innvandrere gjør at hun er trygg på at hun har kunnskap nok om hjelpeapparatet, slik at hun kan sørge for at de blir henvist til rett sted.

På Mari sin arbeidsplass er programrådgiver til stede nesten alle dager. Men når vedkommende ikke er der, tar hun tak i problemet, griper nuet og hjelper dem hvis de spør og hvis hun har tid. Hun viser at hun er åpen for å kunne snakke om det meste og svare på det meste. Og mye av dette kan hun også bruke aktivt i undervisningen, som å trene på å skrive underskrift, å forklare om «lusekur» eller gi babymassasje. Men når hun får en telefon kastet til seg mens hun holder på med undervisningen og skal svare en eller annen saksbehandler i en eller annen bank, er det ikke overraskende at dette kan oppfattes som langt ut over lærerjobben og langt inne i en form for hjelperrolle.

I konsekvensetikken er den handlingen riktig som gir det beste resultatet. Dermed kan måten vi handler på enten styres av om vi legger vekt på den enkelte handling eller på

reglene vi handler etter. Utfordringen blir dermed å finne fram til kriteriet for hva som er riktig handling (Bergem, 1998, s. 64). Vi kan diskutere hva som menes med det beste resultatet og med hvilke tidsperspektiv. Det kan dreie seg om at deltakere består språkprøven, og etter hvert kommer i jobb når en ser arbeidet på lang sikt. På kort sikt kan det kan bety at deltakerne får den hjelpen de trenger i en gitt situasjon, eller at undervisningen i klassen kan foregå som normalt, til tross for at en eller flere deltakere har en dårlig dag, og bare sitter med uten å delta aktivt.

6.5. Baby på armen og langt skjørt

Vi som underviser i voksenopplæringen er underlagt både introduksjonsloven (2005) og opplæringsloven (1998). Gjennom opplæringsloven (§1-3) sikres elevene i grunnskolen og videregående skole lik rett, og undervisningen skal tilpasses den enkeltes behov. I introduksjonsloven (2005) heter det at bosatte flerkulturelle skal lære språket og å forstå samfunnet, og at dette er en del av et introduksjonsprogram. Programmet blir regnet som «arbeid» og blir betalt av staten. Når det gjelder undervisning av ikke bosatte flerkulturelle, gjelder voksenopplæringsloven (2009).

Vi ser av casene at det er stor forskjell på det de tre lærerne gjør. Jeg har tatt for meg tre lærere ved tre ulike voksenopplæringer og hvordan de opplever ulike dilemmaer i hverdagen. Ved voksenopplæringene skal flerkulturelle voksne mennesker både lære det norske språket, og de skal også lære om hvordan det er å bo i Norge. Våre verdier og tradisjoner kan i noen tilfeller stå langt fra verdier og tradisjoner våre deltakere er vant med. Gruppen vi underviser er svært sammensatt i alder, etnisitet, religiøs overbevisning og hva gjelder skolebakgrunn. For oss lærere betyr det at vi skal være vårt etiske ansvar bevisst. Det som er bra for ei gruppe, kan støte andre. Vi som lærere trenger tid til å diskutere etiske utfordringer og vi trenger kunnskap om etikk. Derfor trenger vi forskningsbasert kunnskap som gjør at vi som lærere skal ha den riktige refleksjonen inne til å kunne handle riktig i nuet. Bergem (2011, s. 14) sier at pedagogisk virksomhet er et etisk anliggende, og etisk refleksjon må derfor inngå som et nødvendig element i alle former for pedagogisk virksomhet. Men hva er etisk riktig? Løgstrup sier, referert i Bergem (1962/65, i Bergem, 2011, s. 29), at lærerens svar på den etiske fordringen bare kan utledes gjennom etisk refleksjon omkring hva som tjener den andre part på best mulig

måte. Men hvem vet hva som tjener den andre best? For å forstå det trenger voksenopplæringen kunnskap og etisk bevissthet. Er det som tjener en person i ei gruppe det som også vil tjene hele gruppa? Det er grunn til å hevde at dialog om ulike praksiser og etisk refleksjon med elevgruppen kan være et virkemiddel læreren kan bruke for å drøfte slike etiske dilemmaer.

Mari underviser gruppa si, stadig med en baby på armen. Hun gjør det for at mor skal komme seg ut og lære norsk. Intensjonen er god, og her er en flott service for mor. Men hva med de andre i gruppa? Blir de forstyrret? Blir de mer opptatt av barnet enn av undervisningen? Og vil elevene anta at dette er vanlig å gjøre på skole for voksne i Norge?

Intensjonen er god, men her er det grunn til å mene at læreren har strukket seg litt vel langt for å imøtekomme en person? Vi vet ikke noe om hvordan dette påvirker de andre, og narrative stiller heller ikke spørsmål ved det.

Marina tok på seg langt skjørt for å imøtekomme ei gruppe elever der lederen var sterkt religiøs. Lederen ønsket at de kunne be på skole. Det var ikke lov, men Marina gikk inn på et kompromiss der elevene fikk be på et rom, under forutsetning av at dette skulle skje diskret.

I en etisk refleksjon bør vi, ifølge Løgstrup, tenke på hva som gagnar den andre part best. Men den andre part er ikke en homogen gruppe. I det sistnevnte tilfellet var det ei gruppe hvor lederen var veldig religiøs, og der lederen ga uttrykk for at gruppen var det. Vi vet ikke om det er korrekt, og om det var folk i gruppen som ikke var enig, men som ikke turte si ifra. De opplever også at lærer kler seg på en annen måte, for å imøtekomme gruppen. Det kan gi gruppen et inntrykk av hvordan forholdene er i Norge, at lærer kler seg annerledes for å imøtekomme en annen religiøs kultur. Er dette slik vi gjør i Norge? Vi holder noe av deres liv i vår hånd, og vi skal skape trygghet og nærhet i undervisningen. Verdiene som gjelder for skolen må gjelde for alle. Spørsmålet om et rom hvor elevene kunne be, kunne blitt løst på ulike måter. De fikk en kompromissløsning der de kunne be på skolen, men diskret. En løsning kunne være å gi gruppen denne muligheten til å be på skolen over en periode, for så å bare be hjemme eller be inni seg. Dette er i tråd med det Løgstrup benevner som å unngå konflikt.

I disse casene med læreren som tok på seg langt skjørt for å imøtekomme religiøse elever og læreren som underviser med et barn på armen for at mor kan komme seg på norskundervisning, har lærerne gått langt for å imøtekomme sine elever. Det er interessant å spørre seg om dette er slik vi gjør det i den norske skolen i dag? Kanskje er det slik en løser situasjoner noen steder, mens andre ikke ville gå inn på en slik tillempling. Det er også viktig å legge til at dette var ikke et krav fra elevenes side, men et ønske fra lærer om å imøtekomme elevene. Etter det vi forstår gikk ikke læreren inn i en dialog med elevene for å forklare hvordan vi gjør i slike situasjoner eller diskuterte åpent med elevene hvordan dette kunne løses for å respektere gruppen og andre elever med andre praksiser. Narrative forteller oss ikke noe om hvorvidt læreren tok dette opp i klassen. En slik samtale ville kunne gi nyttige innspill begge veier. Språket er en barriere, og det kan stilles spørsmål ved hvor lett eller vanskelig det er å kunne gjennomføre slike samtaler så alle forstår. Men det ville være verd et forsøk.

Når elevene er på introduksjonsprogram er målet både at de skal lære språket og at de skal lære hvordan det norske samfunnet fungerer. Hensikten var den aller beste fra begge lærerne, men det er interessant å spørre om hva elevene lærte om norske verdier. Det ville være interessant om det hadde blitt åpnet for en slik diskusjon fra lærernes side. Hensikten var god, men det er grunn til å stille spørsmål ved om det som i realiteten ble formidlet var et riktig bilde av hvordan norsk skole fungerer og hvordan kvinner kler seg og arbeider. Hadde dette blitt tatt åpent opp i gruppa, er det sannsynlig en kunne fått et interessant meningsutveksling rundt dette.

Disse sitatene viser at elever og lærere trenger å gå i dialog i etiske spørsmål der læreren er den som står ansvarlig for å veilede elevene (Bergem 2011). Slike dialoger kan være nyttige verktøyer for elevene. Sitatene viser også at lærerne trenger kunnskap, tid og rom for å diskutere ulike etiske dilemmaer som kan oppstå i net av sin lærerrolle. Dersom læreren hadde invitert til dialog om ulike kulturelle praksiser kunne elevene ha fått mulighet til å lære om ulike måter å gjøre ting på. Læreren kunne sagt at hun ønsket å vise respekt og å ønske velkommen ved å gjøre som hun gjør. Også i forhold til caset der elevene ville be på skolen, ville det være en gylden anledning for lærer til å gå i dialog med elevene om hvordan dette praktiseres i Norge. Det ville trolig åpnet for en interessant diskusjon der læreren kunne gjøre rede for hva vi gjør og hvorfor når det gjelder religion.

Mine case viser nytten av en interkulturell kompetanse hos lærer, som kan danne et godt utgangspunkt for dialog om ulike praksiser. Med interkulturell kompetanse menes evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn (Bøhn og Dybendahl, 2009, s. 12). Interkulturell kompetanse utvikles gjennom erfaringer, kunnskap og refleksjon. I interkulturell kommunikasjon er det et mål å kartlegge for å gjøre kommunikasjon og samhandling lettere. Partene må signalisere gjensidig respekt og forståelse for hverandres bakgrunn og de må ha evnen til å se ting fra forskjellige perspektiver (Bøhn og Dybendahl, 2009, s. 13). Dette kan dog i mange tilfeller være utfordrende å oppnå i en gruppe med mange ulike kulturer og med svært varierende muligheter til å kommunisere godt sammen.

6.6. Sammensatt gruppe

I voksenopplæringen har vi, som navnet tilsier, med voksne folk å gjøre. Og i undervisningen av flerspråklige har vi folk fra ulike kulturer, med helt ulike bakgrunn enn vår, og som er i ulike stadier i sin prosess mot å få bli i Norge. Det gir lærerne en interessant jobb, men også en del utfordringer som må takles underveis. De etiske dilemmaene jeg har gjort rede for her er det ikke enkle svar på. Det er heller ingen fasit på hva som er riktig å gjøre, når. Vi forholder oss til en sammensatt gruppe, og de situasjoner som oppstår må behandles individuelt. Det som er naturlig for en lærer i en situasjon kan virke forstyrrende for en annen. Når jeg har intervjuet de tre lærerne har jeg avdekket tre helt ulike praksiser. Men betyr det at det disse tre gjør er feil? Jeg vil hevde at det ikke er det. Hvordan de handler er situasjonsbestemt, og avdekker lærere som er trygge på seg selv og som anerkjenner elevene sine. De inngir trygghet, og viser at de tar deltakerne på alvor. I en lærergjerning må det bli individuelle forskjeller, men målet for alle er det samme. Det er bare veien fram som er ulik.

Det er ikke alltid lett å vite hva som virker og hva som ikke virker. Skrefsrud (2010, s. 26) drøfter den evidensbaserte praksisen i forhold til lærerrollen, og argumenterer for hvorfor en slik praksis er problematisk i skolen. Lærerjobben er et grunnleggende usikkert prosjekt siden det er vanskelig å sikkert kunne fastslå sammenhengen mellom bestemte

praksiser og resultatene en får av disse. I møtet med læreren er eleven et menneske med livshistorie, kunnskap, og identitet. Derfor er det også viktig at læreren har en grunnleggende respekt for eleven som individ. Vi har med mennesker og ikke med maskiner å gjøre. Hva som fungerer vil variere, og læreren vil bruke ulike tilnæringsmåter ut fra elevgruppe og lærings situasjoner. Den sikre kunnskapen, eller den evidensbaserte praksisen, må dermed også inkludere en forståelse av det usikre og det uforutsigbare som et grunnleggende trekk ved enhver undervisningssituasjon. Først da vil en evidensbasert pedagogisk praksis ivareta både læreren og elevenes autonomi, hevder Skrefsrud. I voksenopplæringen, som i den ordinære skolen, er det med andre ord vanskelig å kunne si med sikkerhet hva som virker i undervisningen. Her må vi i mange tilfeller stole på erfaringer og skjønn fra lærerens side.

Læreren er en profesjonell lærer, som ved siden av å være trygg i sitt fag også møter elevene med varme og fasthet. Læreren holder noe av deltakernes liv i sin hånd. Det er viktig at hun eller han framstår på en slik måte at deltakerne får tillit til læreren som en person som vil dem vel og som skal lede dem trygt fram slik at de føler at de lykkes i sitt prosjekt. Det er en vinn-vinn situasjon for deltakeren, skolen og for landet. Med en bestått språkprøve i lomma er sjansene store for å lykkes i neste prosjekt som er videre utdanning eller jobb. Da kan også læreren si at han eller hun har lyktes med sitt prosjekt.

6.7. Etisk bevissthet og dialog

Etikk og moral er to begreper som ofte nevnes samtidig. Ut fra definisjonen i Brockett og Hiemstra (2010, s. 5), som begge er amerikanske professorer i voksenpedagogikk, er etikk det som handler om rett og galt, mens moral handler om det som er knyttet til seksuelle forhold. Hvis jeg holder meg til denne definisjonen, er det etiske dilemma jeg tar for meg, ikke moral. Brockett og Hiemstra (2010, s. 16) snakker om en modell for å ta etiske avgjørelser. Det starter med et dilemma der en må vurdere responsen ut fra verdier, plikter og konsekvenser, der alle tre elementene må tas med i vurderingen av tiltak. Læreren må ut fra en slik modell spørre seg hvem han eller hun er mest ansvarlig ovenfor. Forfatterne spør også om hva som bør være en riktig profesjonell distanse mellom lærere og deltakere og setter opp ti punkter. Blant annet å kjenne profesjonelle og institusjonelle standarder for hvordan en oppfører seg ovenfor studenter, å forså forskjellene i rolle-forventninger

på tvers av kulturer, gjøre klart tiden en har til rådighet ved å forklare hvor og hvordan en kan møte studentene utenfor klasserommet og forstå at hvordan en lærer kler seg og framstår sender ulike meldinger til innlærerne (Brockett og Hiemstra, 2010, s. 42).

En kan kjenne igjen mange av Løgstrups ideer når forfatterne skisserer en ikke-konfronterende tilnærming til en etisk praksis. Her nevnes blant annet å gå i en åpen dialog med deltakerne om etikk. En åpen dialog om etikk i alle situasjoner kan hjelpe læreren til å forstå nødvendigheten av å ta gode etiske beslutninger. En slik dialog kan hjelpe oss til å lage et klima hvor potensielle etiske problemer kan bli løst før de får tid til å utvikle seg (Brockett og Hiemstra, 2010, s. 106). De foreslår også å legge til rette for en vinn-vinn situasjon. I det ligger å behandle den andre part med respekt, øke lærerens forståelse for hvor den andre kommer fra og å inngå kompromisser som er gjensidig akseptable. Dette er også tankegods vi kjenner fra Løgstrup når det gjelder å unngå konflikter og å holde noe av den andres liv i sin hånd. Da kan vi gripe nuet og sette gode avtrykk etter oss som lærere.

6.8. Veien videre

Ekspertgruppen (2016, s. 216) som har studert lærerrollen peker på ulike forhold som kan styrke lærerrollen i framtiden. De lister opp fem punkter. Av disse merker jeg meg aksept for et profesjonelt handlingsrom og at det bør utvikles en mer åpen dialog mellom skolemyndigheter og skolefeltet om de spenninger, dilemmaer og konflikter som finnes i skolen. Det heter blant annet at

... det er problematisk dersom elevenes læringsresultater blir oppfattet som et direkte, operasjonelt mål på lærernes dyktighet. Like problematisk er det å holde lærerne ansvarlig for målsettinger de ikke har blitt gitt de nødvendige ressurser og verktøy for å nå. Det må for eksempel være et politisk ansvar å gi lærerne redskaper for å ivareta hensynet til tilpasset opplæring. Slike dialoger bør inkludere spørsmål om hvem som ivaretar interessene til *alle* elever i skolen, og hvordan dette best gjøres (2016, s. 216).

At lærerens dyktighet blir målt mot elevenes prestasjoner mener utvalget er problematisk. Dessuten er de kritisk til målsetningen om tilpasset opplæring så lenge lærerne ikke blir gitt de nødvendige ressurser til at dette målet kan være oppnåelig.

Utvalget ønsker også en aksept for et profesjonelt handlingsrom fordi lærerne i klasserommet må foreta en rekke konkrete valg som det verken er ønskelig eller mulig å programmere. Det trengs en frihet under ansvar. Det dreier seg om å kunne begrunne valgene på bakgrunn av yrkesetiske normer og en oppdatert kunnskapsbase. Dette er en utvikling som kan styrke lærernes profesjonalitet innenfra (2016, s, 217).

Bergem (2001, s. 307-308) retter søkelyset på lærerutdanningene fordi han etterlyser en større etisk bevissthet. Han mener mange lærerutdanninger ikke tar på alvor at lærerutdanningen skal styrke studentenes personlige utvikling og deres yrkesetiske bevissthet og kompetanse. Han mener det er minst like viktig å styrke lærerstudentene verdibevissthet og karakterstyrke og å stimulere utviklingen av deres evne til moralsk tenkning og refleksjon, som å proppe dem fulle med datostemplet fagkunnskap. Han mener det er viktig at lærernes profesjonalitet utvikles på oppdragelsens, pedagogikkens, filosofiens, etikkens og skolefagenes premisser. Det betyr, mener han, at det må bygges nye fundamenter og monteres nye lykter som kan vise oss vei til den genuine lærerprofesjonaliteten som utfordres i møte med den enkelte elev. Det er dette møtet som er kjernen i læreryrket. Den profesjonelle læreren må være seg bevisst at han alltid holder noe av elevenes liv i sin hånd (2001, s. 312)!

7. Oppsummering og avsluttende kommentar

Jeg har i denne oppgaven sett på hvordan tre lærere ved tre ulike voksenopplæringer opplever det etiske dilemmaet som kan komme opp mellom å være en lærer og å være en hjelper. Med hjelper mener jeg at læreren får eller tar på seg andre typer oppgaver som ikke er lærerarbeid for deltakerne. Det kan være å ordne bussbilletter, passe barn, svare på telefon fra banken for å nevne noen. Vi ser også at lærer i et tilfelle endrer sin klesstil for å vise respekt for en gruppe ungdommer som var svært religiøse. Jeg har presentert dette som tre narrative, fordi jeg ønsket at leseren skulle få et best mulig innblikk i disse tre lærernes hverdag og ulike dilemmaer de kommer opp i. Det er også interessant å høre lærernes vurderinger underveis. Jeg har drøftet dette opp mot noen av Løgstrups eksempler på tillit. Jeg har også drøftet det opp mot teori om lærerrollen og rollen som den profesjonelle lærer.

Jeg har funnet tre helt ulike lærerpraksiser som alle tre har et reflektert forhold til hva de gjør og hvorfor. Jeg er overrasket over hvor mye lærerjobben varierer hos de tre informantene. Jeg synes det har vært interessant å se hvordan de takler de ulike situasjonene de kommer opp i, og jeg greier ikke bli enig med meg selv om jeg er overrasket over dette mangfoldet eller om det var forventet.

Å jobbe i voksenopplæringen med flerspråklige med ulik skolebakgrunn, språk og kultur er spennende og utfordrende. Hvordan vi som lærere skal gripe nuet er et etisk og pedagogisk spørsmål som vi trenger å reflektere over i lærerkollegiet. Det er også spørsmål vi bør kunne åpne opp for en dialog med deltakerne for få en felles forståelse. Vi skal respektere hverandre, men det er også viktig å kommunisere hvordan vi gjør i Norge. Vi skal være vise tillit og anerkjennelse for våre deltakere, men samtidig også være vårt oppdrageransvar bevisst. Disse menneskene skal bo i landet vårt og de trenger å forstå skrevne og uskrevne regler for hva vi gjør. Siden lærerne er tett på denne gruppen i starten blir det naturlig å få til en dialog om etiske spørsmål. Språket kan være en utfordring, men mye kan forklares med enkle ord. Det er uansett verd å prøve.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg erfart hvor krevende et slik stort arbeid er. Jeg har hatt tre informanter som jeg dybdeintervjuet. Jeg var nervøs for at det tekniske utstyret skulle svikte, men erfaringen var at det enkleste er det beste. Opptaker på mobil fungerte

utmerket, og den hadde en god mikrofon som fanget lyden godt, selv når intervjuobjektet hadde lav stemme. Jeg har erfaring med å intervju folk fra min tidligere jobb som journalist. Å intervju denne gangen ble noe annet, fordi det var så viktig for meg å få intervjuobjektene til å snakke. Jeg ser at jeg etter hvert ble flinkere til å stille gode oppfølgingsspørsmål slik at jeg fikk utdypet enkelte poenger.

Når det gjelder teori er det mange teoretikere jeg gjerne kunne ha brukt. Men jeg hadde hele tiden lyst til å bruke Løgstrup, etter å ha blitt kjent med hans teori gjennom forelesninger på høgskolen. Den traff meg rett i hjertet, og gjorde det både moro og interessant å jobbe med. Jeg er takknemlig for at jeg fikk replisere på en nesten liknende rapport fra Agderforskning som også tok opp lærere i voksenopplæringen sine ulike dilemmaer i mellom det å være lærer og hjelper. Jeg er også takknemlig for at jeg fikk bruke deres intervjuguide, som jeg så supplerte med noen egne spørsmål, slik at jeg kunne føle at dette prosjektet er mitt. For å definere selve lærerrollen kom jeg over ekspertutvalget sin rapport om lærerrollen fra 2016, som hadde som mandat fra Kunnskapsdepartementet å definere lærerrollen.

Jeg kunne valgt andre teoretikere og jeg kunne brukt flere informanter for å få et bredere bilde av situasjonen i voksenopplæringen. Men sett ut fra tiden jeg hadde til rådighet, var dette et bevisst valg. Informantene ga meg fylldige narrative av hva, hvordan og hvorfor de gjør som de gjør, som var interessant å dykke ned i i etterkant. Jeg håper bare at de alle tre kjenner seg igjen i framstillingen, og at jeg har behandlet dem med respekt. Det fortjener de.

8. Litteratur:

Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Askling, B, Dahl, T., Heggen, K., Iversen Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Mausethagen, S....Thune, F. W., (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget

Bergem, E. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Ad Notam Gyldendal forlag.

Bergem, E. (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo. Ad Notam Gyldendal forlag.

Bergem, E. (2001). Hva slags lærere trenger vi? I Bergem, E. (Red.), (2001) *Slipp elevene løs. Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brockett, R. G. og Hiemstra, R. (2004). *Toward Ethical Practice*. Florida: Krieger Publishing Company.

Bøhn, H. og Dybendahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Oslo: Fagbokforlaget.

Christoffersen, L. og Johannessen, A., (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo. Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drugli, May Britt (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Guribye, E. og Hidle, K. (2013). *Lærernes hjelperoller i voksenopplæringen: En pilotstudie fra Arendal voksenopplæring*. FoU rapport nr. 5./2013. Kristiansand: Agderforskning.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Haakaas, E. (2011): *Innvandrere etter 25 år i landet: Halvparten på trygd*. Aftenposten, 11.01.11.

Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Akademika.

Kristiansen, A. (2003). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Larsen Damsgaard, H. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Larvik: Cappelen akademisk forlag.

Løgstrup, K. E. (1966). *Kunst og Etik*. København. Gyldendal.

Løgstrup, K. E. (1975). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasustudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Roth, S., (2017). *Educational trajectories in cultural worlds: An ethnographic study of multiethnic girls across different levels of schooling*. Oslo: Department of Educational Sciences, University of Oslo.

Skrefsrud, T.-A. (2010). Evidensbasert praksis i skolen – den vitenskapelige dialogen og lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 94(1), 17-27.

Lov om grunnskole og den vidaregåande skule (grunnskoleloven). (1998). Oslo. Kunnskapsdepartementet.

Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven). (2005). Rundskriv H-20/05. Oslo: Det kongelige kommunal- og regionaldepartement.

Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. NOU 2010:7. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Voksenopplæringsloven (2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<http://www.ssb.no/befolkning/statistikk/innvgrunn>

9. Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave tilpasset opplæring ved Høgskolen Innlandet 2017. Bakgrunnen for studien er læreren som lærer og læreren som en hjelper for deltakere i voksenopplæringen for flerspråklige. Jeg har praksis ved flere ulike voksenopplæringssentra for flerspråklige. Ved flere anledninger kommer spørsmålet opp om hvor grensen går for hva vi lærere skal eller bør gjøre for våre deltakere i forhold til det som går ut over selve lærerjobben.

Flerspråklige deltakere ved voksenopplæringssentra er ikke en homogen gruppe. Det kan dreie seg om enslig ankomne ungdommer, asylsøkere på mottak, bosatte innvandrere i kommunen som går på introduksjonsprogram, arbeidsinnvandrere eller inngiftet ektefelle til en norsk mann eller kvinne. Alle har sine utfordringer. For de fleste er situasjonen at de er ganske nylig kommet til landet, at de har liten kunnskap om vårt land og kultur og at de i mange tilfeller kommer fra områder med krig eller diktaturvelde. Det vil i mange ulike situasjoner være behov for ulike former for hjelp ut over det som ligger i norsklærerens jobb. Spørsmålet er hvor grensen skal gå.

Mitt empiriske materiale bygger på dybdeintervju med tre lærere ved tre ulike voksenopplæringssentre. Jeg intervjuet disse lærerne bare en gang, og gjorde en fenomenologisk studie. Det jeg fant av tidligere norsk forskning på dette var en liknende studie gjort av Agderforskning (2013). Jeg fikk lov til å replisere på deres studie og jeg fikk også lov til å bruke deres intervjuguide, men jeg la til noen egne spørsmål for å gjøre prosjektet mitt. Mine begrep ble lærerrolle og tillit. Jeg studerte funnene mine i lys av Løgstrups eksempler på tillit, Nordahl og Larsen Damsgaard sine drøftinger av lærerrollen. I tillegg har jeg gjort bruk av en rapport om lærerrollen (2016) der et ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet drøfter hva lærerrollen er i dag og hvordan den kan utvikles.

Studien min viser at det er store forskjeller mellom de ulike lærerne hva de gjør i sin praksis, og hvor langt de strekker seg for å imøtekomme elevene. Alle tre er lærere med varme og empati som er sikre i sitt fag. Vi ser at en lærer blant annet tar på seg langt skjørt for å imøtekomme en religiøs gruppe. En annen lærer underviser med barn på armen for at mor skal komme seg ut og lære norsk. En tredje lærer er klar på hvor hennes grenser

går som lærer. Hun vil derfor ikke ta på seg oppgaver ut over å være lærer, men er samtidig oppriktig i sitt engasjement for sine deltakere. Jeg har dermed funnet stor variasjon i praksis, ut fra hvilke spørsmål som dukker opp. Lærerne griper nuet og legger de ulike situasjonene inn i undervisningen. Alle tre lærerne får tillit hos sine deltakere, og anerkjenner deres hjelpebehov. Hva de gjør ut av elevenes behov for hjelp som går ut over norskundervisningen varierer.

10. English summary

The basis of this study is the teacher as a teacher, and the teacher as a helper toward participants of the adult education program for multilinguals in Norway. I have experience from a diversity of adult education centres for multilinguals. On several occasions, the question arises regarding boundaries as to what teachers shall or should do for our participants, concerning what goes beyond the teaching itself.

The multilingual participants at the adult education centres are not one homogeneous group of people. They can vary between youths without family present, asylum seekers at reception centres, settled immigrants in the community attending an introduction program, work immigrants or immigrants married to a Norwegian man or woman. Everyone has their challenges. In most cases, the situation is they recently arrived the country, they have little knowledge of our country and culture, and in many cases, they come from an area of war or dictatorship. In many situations, there will be a need for some form of help that goes beyond the limits of teaching. The question is where to draw the line.

My empirical research is based on in-depth interviews with three teachers at three different adult education centres. I interviewed these teachers once, and did a phenomenological study. My finding when going through earlier Norwegian research was a similar thesis by “Agderforskning,” (2013). They gave my permission to replicate on their thesis, and I was also given permission to use their interview guide, though I added some questions of my own to do my project. My terms became “teacher role” and “trust”. I studied my findings through Løgstrup’s examples of trust and Nordahl and Larsen Damsgaard’s debates about the teacher role. Additionally, I made use of a report about the teacher role (2016), where a committee of experts, point out by the Ministry of Education and Research, discuss the meaning of the teacher role today and how it may be developed.

My thesis show there are large differences between the teachers, what they do in their training, and how far they reach out in order to meet their participants’ needs. The three teachers interviewed all have warmth and empathy, and they are content with their major. We find a teacher wearing a long skirt to compel to a religious group. Another teacher

instructs while holding a child in her arms to encourage mothers to educate. A third teacher is clear as to where her boundaries are. Therefore, she does not want to overstep the limits of teaching, but she is sincere in her commitment for her participants all the same. This shows I have found great variety in practice, depending on which question arises. The teachers seize the present and use various current situations as part of their education. All three teachers gain trust from their participants, and acknowledge their need of help. What they do in order to meet their students' needs, apart from teaching itself, varies.

Vedlegg 1: Svar fra NSD



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse e.l.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/innvielsesjaar, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilder eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samrykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Vedlegg 2:

Intervjuguide:

Bakgrunn:

1. Avdeling, hvor mange år jobbet der, kjønn, landbakgrunn

Lærer – elev

2. Jeg har forstått at det er forskjeller i forhold til i hvilken grad enkeltlærere involverer seg i og bruker ressurser på spørsmål som gjelder deltakernes livssituasjon. Har du selv opplevd at deltakere har henvendt seg til deg med denne typen spørsmål? Hvilke? Kan du utdype det?

3. Er det visse typer deltakere som henvender seg med slike problemer? (flyktninger vs arbeidsinnvandrere, ressurssterke vs ressurs svak, på mottak vs i bosatt i kommune, EMA??)

4. Hvilke typer problemer er det snakk om? Kan du gi noen eksempler?

5. Hvilke overveielser gjør du i forhold til om du skal involvere deg eller ikke?

6. Har du gjort deg noen tanker om hvordan tillitsforholdet til den enkelte deltaker oppstår, hva som gjør at de henvender seg til spesifikke lærere (for eksempel deg) med sine problemer?

7. Har du etablert langvarig vennskap med noen deltakere? Kan du utdype?

-
8. På hvilke måter involverer du deg i deltakernes personlige utfordringer?
9. Fører denne hjelperollen til noen utfordringer i forhold til lærerrollen? (Etiske? Tidsbruk? Vanskelig å distansere seg?)
10. Har du noen tanker om egen kompetanse og egne ressurser i møte med disse spørsmålene?

Lærer- støtteapparat

11. På hvilke måte involverer du eller voksenopplæringa egnede aktører fra andre offentlige tjenester i sakene? Kan du gi eksempler?
12. Hvilke typer offentlige tjenester har det vært behov for i de sakene du har vært involvert i?
13. I hvilken grad opplever du at du selv har nettverksforbindelser inn i det offentlige tjenestetilbudet?
- 13b. I hvilken grad opplever du at du har tilstrekkelig kunnskap om det offentlige tjenestetilbudet?
14. I hvilken grad opplever du at evnen eller viljen din til å yte konkret hjelp til deltakere i enkeltsaker er avhengig av dine personlige nettverksforbindelser til riktige offentlige aktører?
15. Hvilke behov føler du det er for å involvere andre offentlige aktører slik at deltakerne får tilgang til de ressursene de nå søker tilgang til gjennom relasjonen til lærerne ved voksenopplæringen?
16. Opplever du at du har vært i stand til å hjelpe deltakere med sine problemer? Kan du gi eksempel?

17. Motsatt: Har du opplevd at du har kommet til kort i dine forsøk på å hjelpe deltakere med sine problemer? Eksempler?

18. Noen lærere snakker om at det også kommer positive ting ut av å etablere slik relasjoner til elevene. Stemmer det for deg?

Lærer-kolleger

19. Hvordan er forholdet mellom dere som kolleger i forhold til de som hjelper elevene ut over det å være lærer og de som ikke gjør det?

20. Er dette et tema dere snakker om?

21. Virker det belastende på forholdet dere kolleger mellom? Eks at de som hjelper blir de snille kule lærerne og de som ikke hjelper blir de strenge??

22. Hva tenker du i forhold til profesjonelle rolle som lærer – er det å engasjere seg en profesjonell del av lærerrollen?

22b: Motsatt: opplever du det som uprofesjonelt å involvere deg i deltakerne? Forklar?

Lærer - samvittighet

23. Er dette med å hjelpe deltakerne noe som gir deg samvittighets kvaler? Dårlig samvittighet når du ikke gjør noe, for eksempel?

24. Hvordan fungerer denne hjelperrollen i forhold til integrering? Blir dere bedt om å delta i integreringsarbeidet? På hvilken måte?

Annet:

25. Har dere kontakt med andre organisasjoner – som Refugees Welcome, internasjonal kvinneforening, etc.?

26. Gjør dere bruk av PPT, distrikts-psykiatrisk senter, lege, likemenn?

-
27. Er dette et tema som gir deg samvittighetsplager?
 28. Er det et tema som irriterer deg?

Vedlegg 3: Takkebrev til informant

Til informant

Takk for at du har sagt ja til å bli intervjuet i forbindelse med masteroppgaven min. Jeg tar en master i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Jeg ønsker med denne oppgaven å finne ut hvordan lærere ved tre ulike voksenopplæringssentre opplever situasjonen med voksne fremmedspråklige i forhold til rollen som en hjelper. Blir dere utfordret på å ta på dere andre roller enn den som lærer i omgang med deltakerne?

Denne oppgaven er et svar på en tilsvarende undersøkelse som for tre år siden ble gjort av Agderforskning. De intervjuet en rekke lærere ved Arendal voksenopplæringscenter.

Jeg har valgt ut informanter jeg vet har et reflektert forhold til jobben sin. Jeg gleder meg derfor til å høre hva dere har å si.

Som informant kan du når som helst trekke deg fra undersøkelsen. Alle personopplysninger blir anonymisert, slik at det ikke er mulig å finne ut hvem som har svart. Jeg kommer til å gjøre intervjuene med en opptaker for å være sikker på å få med meg all informasjon. Opptakene blir slettet så snart jeg har gjort meg ferdig med undersøkelsen. Jeg kommer ikke til å intervju noen av deltakerne ved voksenopplæringsentrene.

Igjen - takk for at du stiller opp!

Fagernes, 1. februar 2017,

Med hilsen

Anne Bang Fossberg

Lærer og mastergradstudent