



UNIVERSITETET I AGDER

Det forestilte fellesskapet i den norske skolen i dag.

En kritisk diskursanalyse

GRO GARDÅ

VEILEDER

Ilmi Willbergh

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



Det forestilte fellesskapet i den norske skolen i dag. En kritisk diskursanalyse.

Forord:

Tusen takk for to fantastiske år på Master i Pedagogikk ved Universitetet i Agder. Jeg har lært så mye, møtt mange nydelige mennesker og hatt det veldig gøy.

Å få delta i pilot-studiet til InCom prosjektet sammen med Professor Turid Skarre Aasebø og Professor Ilmi Willbergh, og medstudent Robert Kamal var en erfaring som jeg verdsetter spesielt mye. Ekstra stor takk til Ilmi Willbergh som har vært den perfekte veileder for meg.

Jeg vil også takke min gode familie som jeg er så glad i, Morten Løge som har blitt skikkelig god på APA i løpet av disse to årene. Storesøster Tiril Gardå som har lest korrektur for meg. Mamma og pappa som fremdeles gir meg tillit til livet selv om de ikke er på denne jord lengre. Og mine to vidunderlige barn Olea Johanne og Gabriel Sebastian som er min aller største motivasjon til å gjøre dette arbeidet, og alt annet som er viktig i livet.

Mai, 2018

Gro Gardå

Sammendrag:

Med innføringen av standardiserte tester som for eksempel PISA, har det oppstått nye problemstillinger i skolene i Norge. Disse problemene kan knyttes til den nordiske didaktikkens kjerne som handler om individenes likeverd i fellesskapet.

Testene følger et rammenettverk som er utviklet av internasjonale eksperter som bestemmer hvilke mål for ferdigheter og kompetanser som ansees for å være de viktigste for elevenes liv som deltagere av samfunnet, for egen fritid, og videre studier og arbeidsliv. PISA er laget med en hensikt om å kunne fremme økonomisk vekst, og resultatene skal kunne sammenlignes for å finne forskjeller mellom ulike grupper, både innad i en nasjon, og mellom nasjoner som er medlemmer i samarbeidet. Det er OECD som står bak testene. Oppgaver som kan knyttes nært til lokale, nasjonale eller regionale forhold vil ikke være med i testene, siden det vil favorisere visse land.

Problemer som har oppstått i forbindelse med slike standardiserte prøver handler blant annet om mangfoldet i skolene. Fordi det finnes mange ulike typer elever i skolene, med ulik bakgrunn, viser det seg at ikke alle elevene får like gode resultater på testene, og dette ansees som et problem. Derfor er det blitt innført ansvarsstyring i skolesystemet som skal ta ansvar for elevenes resultatlikhet slik at ikke skolesystemet skal produsere sosiale forskjeller i samfunnet. Parallelt med dette viser også PISA undersøkelsene at norske skoler produserer sosiale forskjeller, fordi elever med foreldre av høy utdanning og sosioøkonomisk bakgrunn skårer bedre på testene enn elever med lavere sosialstatus. Elever med minoritetsbakgrunn skårer også lavere enn snittet, som gruppe. Derfor blir elevens rett til like muligheter for resultatlikhet fremhevet i lys av mangfoldproblematikken i dette perspektivet. Spørsmålet blir likevel hva som skal til for at alle typer elever skal få like gode resultater på standardiserte tester, som utvikles internasjonalt, ikke lokalt eller i tilknytning til de spesifikke elevene. Mange skoler øker individualisert undervisning i lys av dette problemet.

Nyere forskning i de nordiske landene har vist at i de skandinaviske landene Norge, Sverige og Danmark, har skolene lange tradisjoner innen undervisningen som bygger på dannelsesfilosofisk didaktikk. I denne formen for undervisning skal skolen gi elevene en mer helhetlig utvikling gjennom læringen av innholdet i skolen, enn kun å prestere likt etter en felles standard. Dannelse er i seg selv et av målene undervisningen skal bidra med, og

resultatene innen dannelse varierer fra individ til individ, men er like viktige likevel, fordi dannelse også forbereder og styrker elevene i å takle livene sine her og nå, og i fremtiden. Nordisk didaktikk fokuserer på hvordan innholdet presenteres og drøftes i fellesskapsundervisning for at alle de ulike typer av elever skal oppleve at læringen er meningsfull.

Når fellesskapsundervisningen blir nedprioritert i lys av individualisert undervisning kan det antyde at resultatfokuset går på bekostning av dannelse i skolen, og den nordiske didaktikken får mindre plass i praksis. Uten at det er sikkert at individualisert undervisning gir bedre resultater på standardiserte tester enn dannelsesdidaktisk metode.

I denne oppgaven har situasjonen i norsk skole blitt undersøkt. Gjennom en kritisk diskursanalyse har de forestilte fellesskapene i en barneskolelærers språkbruk blitt brukt til å hente frem diskurser om individ og fellesskap som finnes i norske skoler i dag. Denne oppgaven er et empirisk bidrag i en teoretisk tradisjon for å belyse hva som skjer med fellesskapsforståelsen i norske skoler i en tid hvor gamle undervisningstradisjoner og nordiske røtter møter internasjonale standarder om moderniseringens krav.

Innhold

Det forestilte fellesskapet i den norske skolen i dag. En kritisk diskursanalyse.....	1
Forord:	1
Sammendrag:	2
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen:	6
1.2 Problemstilling:.....	11
1.3 Litt om metoden:	11
1.4 Oppgavens struktur:.....	15
Kapittel 2: Teori	15
2.1 Det forestilte fellesskapet	15
2.1.1 Norsk integreringshistorie:.....	19
2.1.2 Undervisningsfellesskapet:.....	21
2.2. Didaktikk:.....	23
2.2.1 «Bildung».....	23
2.2.2. Didaktikkens kjerne:.....	24
2.2.3 Nordisk didaktikk:	26
2.2.4 Oppsummering:	29
Kapittel 3: Metode.....	30
3.1 Forskningsdesign:.....	30
3.1.1 Vitenskapssyn og forskerrolle:.....	33
3.1.2 Faircloughs kritisk diskursanalyse:.....	34
3.1.3 Diskursorden:.....	35
3.1.4 Deixis:	36
3.1.5 Intertekstualitet:	36
3.2.1 Hvordan jeg skal bruke metoden: nivå 1 og 2.....	40
3.2.2 Pronomen:	41
3.2.3 Utvalgte ord i analysen:.....	42
3.2.4 Multifunksjonell:.....	42
3.2.5 Kontekst:.....	43
3.2.6 Metode nivå 3:.....	44
Kapittel 4: Analyse	46
4.1 Diskursnivå.....	46
4.1.1 «Alle»: Klassefellesskapet.....	46
4.1.2 «De oppegående fremmedspråklige jentene».....	53
4.1.3 «Vi på Skoglia»: Skolefellesskapet.....	58

4.1.4 Oppsummering: Svar på forskningsspørsmål 1	64
4.2. Nordisk ideologi om individ og felleskap i en forankring om likeverdet:	65
4.2.1 Ideologi om assimilering til majoritetskulturen:	67
4.2.2 Ideologi om elevers sosioøkonomiske bakgrunn:	69
4.2.3 Konklusjon og svar på forskningsspørsmål nummer 2:	72
4. 3. En grenseoverskridende middelklasse.....	73
4.3.1 Den norske middelklassens moralske forankring:.....	74
4. 3. 2 Svar på masteroppgavens problemstilling:	76
4.3.3 En ideologisk kamp:	76
4.3.4 Sogn og Fjordane fenomenet:	78
4.3.5 Likeverdet kontra resultatlikhet-det pedagogiske paradoks:	80
Kapittel 5: Avsluttende drøfting:.....	82
5.1.1 Eventuelle konsekvenser:.....	82
5.1.2 Avslutning/konklusjon:.....	84
5.1.3 Kritisk blikk på eget arbeid og metode	86
Referanseliste:.....	90

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen:

Utdanningen i Norge går igjennom en global forandring hvor ulike land skal samkjøre sin utdanningspolitikk, og standarder for kunnskap og kompetanse skal gjelde på kryss og tvers av nasjoner og kulturer (Lawn og Grek, 2012). De nordiske landene har i denne globale moderniseringsprosessen vist seg å støte på noen grunnleggende didaktiske problemer. Problemene kan knyttes til nordisk oppdragelse og utdanningstradisjoner som springer ut av et unikt verdisyn, speilet i en internasjonal og global sammenheng, som bygger på historiske kontekster (Knapp og Hopmann, 2017).

Denne oppgaven bygger på dannelsesteoretiske teorier og tradisjoner for å belyse disse forandningsprosessene gjennom en kritisk diskursanalyse. Oppgaven er et bidrag til å klargjøre noen av de ulike tankesettene som preger skolehverdagen i Norge i dag, ved å analysere språkbruken til en lærer, om undervisning. I analysen er det fokus på hvordan lærers språkbruk konstruerer forestilte fellesskap i klasserommet og i skolen generelt, og hvordan dette kan forstås som refleksjoner av samfunnet vi lever i, og samtidig være med på å skape samfunnet vi lever i fordi lærers språkbruk preger det normative aspektet didaktisk.

Kritisk diskursanalyse er altså en metode for å studere sosiale praksiser gjennom språkbruken, for å bedre forstå hvilke andre sosiale diskurser i samfunnet forøvrig som preger praksisen nå, og for å avdekke om det pågår kamp om hegemoni (Winther og Phillips;1999, Vagle, Svennevig og Sandvik;1995, Fairclough; 2008). På den andre siden begrenses og formes i videste forstand diskurser i sosiale strukturer på alle nivåer (Fairclough, 2008). Slik sett kan man også forstå språkbruken i undervisningen i skolen som begrenset og formet gjennom diskurser i samfunnet for øvrig. I lys av dette kan derfor kritisk diskursanalyse avsløre om det finnes ideologier i skolen i dag som begrenser det forestilte fellesskapet i lys av hvordan det kommer til uttrykk gjennom en lærers språkbruk.

En stor utfordring ved den inkluderende fellesskolen i dag er at mangfoldet øker (Bjørnsrud, 2014). Mangfold knyttes til ulike kategorier med elever som kjønn, etnisitet, og klassetilhørighet (Haug, 2011) og generelt sett er det spesielt fokus i pedagogikken på elever som hører til i kategoriene arbeiderklassen og minoritetsgrupper (Haug, 2011). Av ulike

grunner viser det seg at elever i disse kategoriene kommer til kort i systemet, som i sin tur kan bidra til marginalisering senere i livet (Haug, 2011).

Allmenndidaktikken har som mål å gi alle elever et felles utgangspunkt for å klare seg i voksenlivet, men med økende krav om prestasjoner på standardiserte læringstester er det et økende antall elever som ikke lever opp til kriteriene i skolesystemet. Spesialundervisning og tilpasset opplæring er i sin tur økende i lys av denne problematikken (Hörmann, 2011, Elstad og Sivesind, 2010). Med andre ord er det stor satsning på tilpasset, individuell opplæring for å møte problemet med dårlige resultater på standardiserte tester.

Norsk skole har tradisjonelt sett sterke røtter i en allmenndidaktisk tradisjon som bygger på fellesskapsundervisning og dannelse har vært et av de overordnede målene med skolen som skal gi alle elever et godt utgangspunkt for personlig utvikling og mestring av livet (Midtsundstad og Werler, 2011). Norsk skole har i denne sammenhengen vært del av et større prosjekt som har handlet om å bygge norsk stat. Fordi Norge har vært underlagt andre land i historien har det vært et viktig poeng i det å bygge sitt eget, at alle mennesker fra alle samfunnslag har fått lik skolegang slik at hele befolkningen har kunnet være med å bygge opp det norske Norge (Midtsundstad og Werler, 2011).

Allmenndidaktikken og tilpasset opplæring har ulike tilnærminger til å møte mangfoldet i klasserommene i lys av undervisningen. Allmenndidaktikkens kjerne ligger i plenumsundervisning hvor innholdet har ulik betydning for ulike elever (Midtsundstad og Willbergh, 2010). Mens i tilpasset opplæring er innholdet individuelt tilpasset den enkelte elevs faglige nivå i form av oppgaver elevene skal jobbe med individuelt (Hörmann, 2011). Mangfoldet kan brukes som en kapasitet i undervisningen gjennom at ulike elever gir samme innhold ulik betydning i et fellesskap, eller individene kan jobbe alene med oppgaver som leder mot samme faglige mål. Man kan tolke det slik at allmenndidaktikkens plenumsundervisning vektlegger dannelsesdelen av undervisningen for å møte mangfoldet av elever, mens tilpasset opplæring ser på mangfoldet i lys av oppnåelse av faglighet.

På målinger om livskvalitet skårer Norge på topp som et av verdens beste land å bo i (Pileberg, 2018). Det som gjorde innføringen av PISA i Norge til et sjokk var avsløringene om at norsk skole likevel ikke er bra nok for den tiden vi lever i, til tross for at vi lever i et av verdens beste land. Norske styresmakter hadde regnet med at Norge skulle være best i OECD

(Elstad og Sivesind, 2010). PISA resultatene avslørte at elevene ikke lærte det de skulle på skolen, og at det var store forskjeller mellom grupper, både innad, mellom skoler og mellom ulike nasjoner. Dette satte i sving et nytt fokus i norske skoler som handler om målstyring og læringsresultater (Elstad og Sivesind, 2010) som i sin tur har blitt kritisert for å gå på bekostning av dannelsesaspektet ved undervisning og læring i skolen (Hopmann, 2010).

Et viktig utdanningspolitisk mål er altså at skolen skal være inkluderende for alle elever, men med de nye internasjonale standardene for måling av resultater har norsk skole havnet i en klemme (Bjørnsrud, 2014). Det er intensjoner i læreplaner og reformer som innebærer at lærere og rektorer skal legge til rette for meningsfull læring for alle elever uansett forutsetninger, og at skolen skal ivareta mangfoldet slik at alle elevene klarer å takle egne liv. Parallelt med denne ideologien er det også utviklet nasjonale og internasjonale tester innenfor språk, matte og naturfag (Sjøberg, 2017). Disse brukes til å rangere ulike skolesystemer fra ulike land (Bjørnsrud, 2014). Denne rangeringen vurderes etter en ekstern standard og stiller krav til hva som må prioriteres i skolen (Elstad og Sivesind, 2010). Det å både skulle skape en inkluderende skole og fokusere på best mulig resultater på standardiserte tester er rett og slett blitt et dilemma i norske skoler (Bjørnsrud, 2014).

Bjørnsrud (2014) skriver at Kunnskapsløftet ikke er like opptatt av de felles referanserammene og de momentene ved delene av kulturarven som skal skape en likeverdig læring for alle elever og at dette støtter utviklingen i å bevege seg mer mot den enkeltes læring og behov. I lys av kompetanse og resultatfokus kan denne påstanden forstås som at Bjørnsrud mener at skolerresultater går på bekostning av dannelsesaspektet i skolen, hvilket flere andre forskere også hevder er tilfellet (Willbergh; 2016, Langfeldt; 2015, Hopmann; 2010, Werler; 2010). Dette kan bety at fellesskapsundervisningen som tidligere stod sterkt i fellesskolen (Hopmann, 2010) er tilsvarende svekket, og ikke oppdatert i lys av tiden vi lever i (Klafki, 2001). Som i sin tur peker på at didaktikk som undervisningskunst får mindre fokus i lærerprofesjonen enn før, som et resultat av målstyring (Willbergh, 2016a).

Tilpasset opplæring er et begrep som ofte blir knyttet til inkludering, samtidig som man kan se på tilpasset opplæring som nettopp det motsatte av inkludering. Ved å anse inkludering som det å være del av et fellesskap i undervisnings og læringsprosesser, kan tilpasset opplæring som innebærer selvstendig arbeid med faginnhold gjøre at elever går glipp av viktige erfaringer i samarbeid og dialog med andre elever og lærere i et kollektivt

læringsmiljø som bygger på likeverdet (Hörmann; 2011, Midtsundstad og Werler; 2011). Likeverd i nordisk didaktikk er ikke det samme som resultatlikhet (Elstad og Sivesind, 2010), men en holdning som innebærer at alle individer er like mye verdt uansett hva de klarer å prestere (Midtsundstad, 2011). Kriteriene for likeverdet i nordisk didaktikk er ikke knyttet til resultater.

I lys av dette er det flere studier som påpeker at dannelsesorientert læring er truet av et overdreven fokus på resultater (Biesta; 2009, Knapp og Hopmann; 2017, Willbergh; 2015, 2016, Elstad og Sivesind; 2010). Dette er blant annet fordi en viktig del av dannelsesorientert læringsperspektiv innebærer at dannelsesdelen av læringsprosessen tar tid, og derfor ikke kan måles på samme måte som faktakunnskaper. Et annet aspekt av dannelsesorienteringen i læringsperspektivet er at individene lærer om seg selv og verden gjennom å inngå i et sosialt fellesskap (Klafki, 2001).

Videre viser nyere forskning at den individualiserte undervisningen øker i europeiske land (Biesta; 2006, Hopmann; 2007a, Hörmann; 2011).

Forskningen viser imidlertid at innvandrer- og minoritetsspråklige studenter presterer dårligere av denne typen lærer-læringsmiljø (Elstad og Sivesind; 2010, Gustafsson, Sörlin og Vlachos; 2016). Samtidig er det stor spredning i resultatene i denne gruppen elever, fra de som skårer helt i toppen til de som ligger helt nederst (Øzerk, 2008). I PISA 2015 utfører innvandrerstudenter lavere enn ikke-innvandrerstudenter i gjennomsnitt i OECD-landene (OECD, 2016). Dette er også tilfellet i Danmark, Norge og Sverige. Det mangler forskning som utforsker dette problemet fra undervisningsperspektivet i klasserommet. Denne oppgaven er et bidrag til å belyse undervisningen i skolene ved å undersøke hvordan en lærers språkbruk skaper forestilte fellesskap i skolen.

Påstander fra 70 årene om at skolesystemet produserer ulikheter i samfunnet er med andre ord like aktuelle å diskutere i dag (Bjørnsrud, 2014), og over tid har det vært en utvikling som tilsier at det er forskjeller i sosial bakgrunn som øker denne produksjonen av ulikheter gjennom skolen. Dette knyttes blant annet til samfunnets raske forandringer og økningen av rask kunnskapsutvikling (Bjørnsrud, 2014). OECD sin PISA undersøkelse som en av flere kilder til OECD sin rådgivning for hvordan ulike nasjoner bør endre utdanningssystemene sine, vektlegger forskjeller i resultater knyttet til sosioøkonomisk bakgrunn (Elstad og Sivesind, 2010). Dette resultatet blir sett på som et tegn på at skolene er med på å skape

sosiale forskjeller (Elstad og Sivesind, 2010) og som i følge forskere (Kjærnsli, Lie, Olsen og Roe, 2007) har økt over tid. Med andre ord finnes det tegn på at skolesystemet i seg selv passer best for elever av en viss sosioøkonomisk bakgrunn og at utviklingen går i retning av å styrke dette. Men det forklarer ikke hvorfor det stadig blir et større antall elever som faller utenfor. Mellom kravene om å prestere på nasjonale og internasjonale tester, og det å skape inkluderende læringsmiljøer hvor alle elevene er ansett som likeverdige i utgangspunktet (Midtsundstad, 2011) kan det være nødvendig å tenke nye tanker og bli innovative slik at ikke pendelen fortsetter å svinge mellom disse to ytterpunktene; læringsresultater kontra fellesskap.

I denne oppgaven er det derfor aktuelt å snu fokuset bort fra elevenes familiebakgrunn og ulike forutsetninger og isteden se på hva slags undervisning som kan bidra til å både ivareta en meningsfull læring i fellesskapet for alle elevene, og samtidig gi grunnlag for å prestere godt nok på standardiserte tester til å kunne ivareta nasjonens økonomi i fremtiden. Det ligger i denne oppgavens mål å se på hvordan undervisningen er med å skape ulike fellesskap for elevene i skolen, som i sin tur kan bidra til å skape en inkluderende undervisning. Hvis man bevisst skal inkludere alle elevene man underviser kan det være til hjelp å ha klart for seg en forestilling om det fellesskapet man som lærer skal inkludere elevene inn i. Jeg vil derfor undersøke hvilke grupper med elever som kommer frem gjennom eksplisitte og implisitte kriterier for inkludering som finnes i språket til en barneskolelærer i Sør-Norge, og lete etter tegn på eventuelle konflikter eller motsetninger mellom disse gruppene for å kunne undersøke nærmere om det finnes forbindelser til ulike normative idealer som ikke lett lar seg kombinere i et og samme klasseroms-fellesskapet.

Siden de nordiske landene sine tradisjoner og røtter har blitt utfordret av globale trender (Midtsundstad og Werler, 2011), er det nærliggende å anta at også disse utfordringene vil komme til uttrykk gjennom språkbruken i skolen. Dette handler om normative aspekter knyttet til menneskeidealer og syn på standardisering i skolen, og de nordiske utfordringene vil derfor kunne prege de forestilte fellesskapene som oppstår i undervisningssammenheng (Anderson, 1996). Dette er fordi det normative knyttes til hva skolen bør handle om, bør prioritere, hvorfor elever skal lære det de lærer i skolen, og hva som bør være det overordnede målet med utdannelsen generelt (Jank og Meyer, 2006). Gjennom en kritisk diskursanalyse av et lærerintervju kan en lærer være en representant for noen av de diskurser det er rimelig å

anta at finnes i språket generelt i skoler i dag, og som representerer andre diskurser knyttet til den sosiale praksisen som del av et større samfunn (Winther og Phillips, 1999).

1.2 Problemstilling:

Problemstillingen lyder derfor: Hvilke kontekstuelle og ideologiske diskurser om fellesskap kan spores i en norsk barneskolelærers språkbruk om undervisning?

På første analysenivå 1: Ord/Tekstnivå:

- Hvilke grupper av elever kategoriseres ved pronomenbruk i lærerintervjuet?
- Hvilke ord om grupper av elever brukes her?

Hvordan kan disse konstruksjonene av fellesskap forstås i lys av:

- Intervjuet
- Hans (pseudonym for lærer i intervjuet) syn på undervisning, dannelse, didaktikk
- Forsknings intervju situasjonen

Hva er det som tas for gitt?

- Empirisk
- Feltnotatene

Forskningsspørsmål 1: (Oppsummert nivå 1+2): Hvilke kontekstuelle fellesskapsdiskurser finnes i denne lærerens språkbruk om undervisning?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke ideologiske diskurser om fellesskap kan denne lærers språkbruk om undervisning sies å trekke på?

1.3 Litt om metoden:

Fairclough (2008) sin kritiske diskursanalyse er en metode som er utviklet for å kunne avsløre forhold og sammenhenger mellom diskursiv praksis (skolen) og samfunnet for øvrig, som ligger dypere i strukturene, og derfor ikke er det første man får øye på, i sosial praksis.

Fairclough beskriver at språkbruk alltid viser tilbake til tidligere diskurser (Winther og Phillips, 1999) og derfor kan deler av en barneskolelærers språkbruk brukes til å studere mer generelle sider ved diskurser han eller hun representerer.

Diskurser generelt er i denne sammenhengen knyttet til «fortellinger» om individer og fellesskap som for eksempel diskursen om utdanning som akkurat nå handler mye om temaer som yringsfrihet, læringsresultater kontra dannelse, PISA undersøkelsene og fritt skolevalg for å nevne noen (Willberg, 2015). Videre kan diskurser innenfor skolediskursen som dreies om et spesifikt område for eksempel knyttes til ledelse, eller kjønnsforskjeller i skolen representere skoleledelsesdiskursen eller kjønnsdiskursen (Winther og Phillips, 1999).

Kritisk diskursanalyse er derfor en god metode for å få frem de forestilte fellesskapene (Anderson, 1996) som innhold-betydnings didaktikken i klasserommet (Hopmann, 2010) finner sted innenfor. Fordi ved å analysere teksten helt nært, og å se på hvordan hvert eneste ord, og sammensetninger av ord, gir uttrykk både i grammatikkens regler, men også i lys av konteksten språket brukes i, så kan man oppdage hva som egentlig blir sagt om individer og fellesskap. På denne måten kommer det som blir tatt for gitt i bakgrunnen frem i lyset (Vagle et al., 1995).

I denne oppgaven skal jeg fokusere på diskurser om undervisning ved å lete etter forestilte fellesskap, og se om forestillingene om fellesskap i undervisningssammenheng er i en forandringsprosess eller om diskursene rundt undervisning ser ut til å være stabile (Winther og Phillips, 1999). Man kan si at jeg skal se på diskurser om undervisning for å avsløre hva slags fellesskap som ligger til grunn for diskursen, og hvordan dette kan knyttes til samfunnet forøvrig. Det første forskningsspørsmålet er derfor: Hvilke kontekstuelle diskurser om fellesskap kan spores i intervjuet?

Det empiriske materialet ble samlet inn høsten 2017 i forbindelse med en pilotstudie for InCom prosjektet, og jeg vil benytte meg av et lærerintervju samt egne observasjoner og feltnotater. Jeg skal analysere det empiriske materialet på tre nivåer. De to første nivåene er en lingvistisk analyse på ord/tekst sammen med kontekst/diskurs nivå. I denne delen fokusere jeg på bruk av pronomener som viser hvordan individer blir plassert i implisitte og eksplisitte grupper, og på ord som samler elever i grupper. Dette handler om å finne ut av hvilke diskurser teksten trekker på og derfor må det grammatiske nivået knyttes til konteksten

språkbruken referer til. Gjennom deixis fenomenet (Levinson, 1983) kommer det som ligger i konteksten, og som vi tar for gitt, frem i analysen. Dette svarer på forskningsspørsmål 1.

Gjennom analysen på nivå en og to skal det i lys av metoden komme frem grupper med elever som representerer forestilte fellesskap som eksisterer gjennom språkbruk i skolekontekst. Disse forestilte fellesskapene kommer fra og representerer diskurser som finnes i skolen, men som også kan knyttes til samfunnet for øvrig. Dette er tredje delen av analysen (Winther og Phillips, 1999), og svarer på forskningsspørsmål 2.

På det siste nivået i analysen er det ikke lenger en tekstanalyse. Diskursene som har kommet frem fra de første nivåene tar jeg ut og analyserer i lys av Fairclough (2008) sitt ideologibegrep og teorier som er relevante for å belyse funnene i et samfunnsperspektiv. Dette skal svare på oppgavens problemstilling: Hvilke ideologiske diskurser om fellesskap kan denne lærers språkbruk om undervisning sies å trekke på?

Et av målene med oppgaven er å undersøke om diskursene som kommer frem i analysen er stabile eller om de er under forhandling/i kamp med hverandre, fordi dette kan belyse eventuelle sosiale konstruksjoner (verdisyn, kunnskapssyn) som kjemper om å vinne hegemoni i samfunnet i dag (Fairclough, 2008).

Det er viktig å vinne hegemoni fordi det er gjennom enighet at handlinger gjennomføres i samfunnet/institusjoner. Det er også derfor det er viktig å være bevisst på hva som velges bort til fordel for noe annet, for eksempel i utvikling av skole og utdanningssystemer, spesielt i en tid hvor det skjer store forandringer i de sosiale systemene generelt. Fairclough (2008) sin metode innebærer intertekstualitet som et verktøy for å skape sammenhenger både innad i teksten og i forhold til tekstens sammenheng med samfunnet.

Alle tekster er sånn sett konstruerte og blandinger av andre tekster som allerede finnes (Vagle et al, 1995).

I lys av intertekstualitet vil jeg fokusere på forestilte fellesskap i analysen og benytte meg av aktuell nordisk dannelsesdidaktisk forforståelse av individ og fellesskap i skolen. Det forestilte fellesskapet (Anderson, 1996) fungerer også som en metafor for å kunne knytte de diskursene som kommer frem i skolekonteksten til samfunnet for øvrig. Med andre ord ser jeg på de forestillingene om fellesskap som knyttes til undervisningen i skolen som forestillinger

om fellesskap som eksisterer andre steder i samfunnet også. Og at det finnes en forbindelse mellom skolen og samfunnet skolen inngår i gjennom en intertekstualitet som videreføres via språkbruk. Altså er klasserommet sånn sett en liten miniatyr av samfunnet der ute som i en dialektikk påvirker hverandres utvikling gjennom individene som utgjør fellesskapene, eller helheten (Klafki, 2001).

Dette skjer fordi det forestilte fellesskapet som diskurs også finnes i innholdet som lærer presenterer i undervisningen. I et didaktisk perspektiv kan derfor lærer inkludere de aktuelle elevene gjennom å skape et forestilt fellesskap i klasserommet gjennom didaktikken (Willbergh, 2011) hvor de større samfunnsdiskurser kan tolkes på ulike vis ved at ulike elever gir innholdet ulik betydning i plenumsundervisningen (Hopmann, 2010).

Slik sett kan man gjennom en kritisk diskursanalyse avsløre (noe) av det elevene lærer om seg selv og fellesskapet som ikke blir uttalt eksplisitt, men som ligger mellom linjene, også kalt «the hidden curriculum» (Kelly, 2004). På denne måten trekker diskursene på hverandre både innenifra og utenifra (Vagle et al, 1995). I dette didaktiske perspektivet ligger det samtidig at elevene i sin tur kan gjøre visse endringer i lys av innholdet som kan bidra til endring i det større forestilte fellesskapet i samfunnet når de selv er voksne, som igjen kan vises i det innholdet som undervises i skolen for generasjonen etter dem igjen (Klafki, 2001).

På denne måten kan man se at innholdet i skolen også er relevant for å forstå samfunnet utenfor skolen. Og viktigheten av undervisningen fremheves i dette perspektivet.

Kritisk diskursanalyse en god metode for å få fram begge disse perspektivene i oppgaven; innholdet og undervisning i en dialektikk med samfunnet for øvrig. Fordi kritisk diskursanalyse er tverrfaglig, kan man, som i denne oppgaven, bruke både didaktiske teorier i første delen av analysen, men også større samfunnsteorier innen for eksempel sosiologi i siste delen av analysen.

Til tross for økende fokus på den sterke skandinaviske historiske utdanningstradisjonen, og flere nyere teoretiske bidrag innen Bildung-sentrert generell didaktikk (Willbergh; 2011, Krüger; 2008, Midtsundstad og Werler; 2011, Westbury, Hopmann, Riquarts; 2000), så er det lite empirisk forskning innenfor dette området (Aasebø, Midtsundstad og Willbergh, 2015). Derfor er denne masteroppgaven et empirisk bidrag til en tradisjon som er dominert av teoretiske studier.

1.4 Oppgavens struktur:

I kapittel 2, skal jeg redegjøre for metaforen «det forestilte fellesskapet» i lys av Anderson (1996) og sette integreringsbegrepet i en historisk kontekst i utviklingen av norsk skole (Engen, 2010), og belyse norsk skole som verktøy i utviklingen av nasjonsbyggingen (Korsgaard og Løvlie, 2003). Så skal jeg klargjøre hva de nordiske tradisjonene og røttene i skole og undervisning handler om, og hvordan man kan forstå inkluderende undervisning i lys av likeverdighet i dette perspektivet.

I kapittel 3, skal jeg både redegjøre for kritisk diskursanalyse som metode og det konstruktivistiske vitenskapsteoretiske ståstedet denne metoden inngår i, men fremheve Fairclough (2008) sin tre stegs analyse modell, og hvordan jeg vil bruke denne i oppgavens analysedel.

I kapittel 4, skal jeg analysere et lærerintervju fra en barneskole i Sør-Norge som er del av forskningsmaterialet samlet inn i forbindelse med pilotstudie for InCom prosjektet høsten 2017, med kritisk diskursanalyse etter Fairclough (2008) sin modell for å finne ut av hvilke forestilte fellesskap (Anderson, 1996) som finnes i teksten. Å oppdage eventuelle ideologier som er i diskursive kamper med hverandre i skolen. Denne delen av analysen trekkes deretter opp til samfunnsnivå ved at jeg belyser funnene med annen samfunnsrelatert teori og forskning. Jeg benytter meg også av feltnotater og egne observasjoner i analysearbeidet for å få frem så mye som mulig av konteksten språkbruken er del av.

I kapittel 5, drøfter jeg funnet i lys av relevant teori, og svarer på hoved forskningsspørsmålet i en konklusjon.

Avslutningsvis vil jeg se kritisk på eget arbeid og prosess.

Kapittel 2: Teori

2.1 Det forestilte fellesskapet

Innledningsvis i boka til Benedict Anderson (1996) *Forestilte Fellesskap*, beskrives historien om hvordan vi mennesker alltid har flyttet på oss og reist rundt på jordkloden. Betrachtingene

fremhever hvordan tanker om fellesskap går helt tilbake til en tilhørighet til den jorda vi lever på, her fødes vi og her dør vi.

Anderson (1996) beskriver slutten av 1500 tallet da millioner av frie og kontraktsbundne europeere og millioner av Afrikanske slaver reiste over Atlanterhavet. De forlot sine hjemsteder og de fleste vendte aldri tilbake. Disse migrasjonene var større og reisene var lengre enn noen gang før i historien, og dette ble utgangspunktet for forestillinger om forestilte fellesskap (Anderson, 1996).

Det oppstod briter som aldri hadde vært i Storbritannia, franskmenn, spanjoler og portugisere som aldri hadde direkte lært å kjenne Frankrike, Spania eller Portugal, og senere skapte de forestillingene om tilhørighet til de gamle/nye stedene. Slike forestillinger var grobunnen til den første historiske bølgen som vi kjenner igjen som nasjonalismer- om Europa, men det skjedde ikke i Europa (Anderson, 1996).

Forestillinger ble videre utviklet i historien på 1600, 1700 og 1800 tallet gjennom teknologisk utvikling av blant annet tog og boktrykkerier. Et eksempel i boka fremhever hvordan utvikling av kart fremmet forestillingsevnen, hvor hvert eneste skolebarn fra Norge til Indonesia umiddelbart kunne gjenkjenne formen av Norge eller Indonesia som representasjoner av forestillinger om verden på kartet.

Også organiseringen av tid og tidstabeller ble utviklet som nye forestillinger om verden. Gjennom produksjon av hundretusenvis av klokker på 1700 tallet ble en mekanisk menneskeskapt tidsdimensjon den som gradvis visket ut alle de gamle beregnings-måtene (Anderson, 1996).

I denne oppgaven er forestillingsevnen sentral for å kunne forstå hvordan elever i skolen i dag opplever seg selv som del av ulike fellesskap. Gjennom hvordan undervisning fremstiller innholdet i skolen skapes tilhørighet gjennom slike forestillinger av hvem som hører hjemme hvor, og hvorfor.

Nasjonalismen kan sees som både inkluderende og ekskluderende, fordi en nasjon er et fellesskap som må etableres gjennom en forestilling som setter opp kriterier for hvem som er fullverdige medlemmer av gruppen og dermed hvem som ikke er det. I Anderson (1996) sin

antropologiske ånd betraktes nasjonalismen som en felles opplevelse av å eksistere-i-en-felles-verden, i motsetning til å betrakte nasjonalismen som noen «andres» ideologi.

Poenget er at mennesker konstruerer forestillinger om fellesskap som binder oss sammen og gir oss tilhørighet. Som nordmann kan man føle solidaritet og slektskap med andre nordmenn uten at man kjenner hverandre eller har medfødt tilknytning, men også til svensker eller dansker man møter ute på reise kan denne tilhørigheten oppstå, som om man kommer fra samme sted og kjenner hverandre selv om man akkurat har møttes. Grensene for det forestilte fellesskapet er altså ikke naturlige verken i lys av kultur eller geografi, og man kan se for seg andre grenser enn de som gjelder for nasjonene i dag. Som eksempel kunne Norge, Sverige og Danmark vært en enhet basert på fellestrekk i historien, fordi landene står hverandre nært i språk og kultur generelt (Midtsundstad og Werler, 2011).

Nasjonalismen innebærer en tanke om at alle medlemmene i en kulturell gruppe er likeverdige, samtidig som at kriteriene fører til at de som ikke passer inn blir ekskludert. Fordi statlige territorier ikke er etnisk ensartede viser historien at nasjonalbygging ofte har medført ekskludering av landets kulturelle, religiøse og språklige minoriteter; de som ikke passer inn (Engen, 2010). Dette vises i norsk skolehistorie hvor skolen har blitt brukt som et verktøy i å samle hele folket i et forestilt fellesskap om Norge som nasjon.

I den samfunnsorden som det dansk-norske dobbelmonarkiet bygde på var alle folk underlagt formynderi av overklassen. Folket var ikke herre i eget hus, de var husfolk som inngikk i en husholdning og en slekt (Korsgaard og Løvlie, 2003). Det betyr at folk ble født inn i sine roller som innebar arbeid som vaskehjelp eller stallgutt. Begrepet folk var ikke knyttet til demokrati og nasjon på den tiden. Da begrepet folk og nasjon ble identiske begreper gikk folket fra å være en undersåttkategori til en suverenitetskategori (Korsgaard og Løvlie, 2003) og Norge og Danmark gikk bort fra slekt og husstand-samfunnet.

Det var Herder og Rousseau som på 1760 og 1770 tallet skrev sine verk innen pedagogisk og politisk filosofi som knyttes til denne forvandlingen gjennom sine felles betraktninger av utdannelsen og oppdragelse som nøkkelen til samfunnsforandringer. På denne måten ble oppdragelse og utdanning det som gav folket makt over samfunnet og skolen ble et verktøy for å dannes gode demokratiske borgere. Prinsippet fra Rousseau i pedagogikken er å oppdra til frihet ikke til formynderskap. Barnet skulle ledes av en formynder, men med rom for egen

natur, altså mulighet for selvvirksomhet om selvbestemmelse. Barnet skulle ansees som et autonomt individ for å kunne la seg oppdra til myndighet. Sammen med Herders røde tråd om at folket samles under språk, og at folket er en sosial og kulturell enhet som en slags storfamilie, ble grunnlaget for dannelse av nasjonen lagt. «Bildung» ble det middelet som både kunne føre individene inn i kulturen og også kunne videreutvikle den (Korsgaard og Løvlie, 2003). «Bildung» ble middelet og humanitet ble målet.

Herder satte ikke likhetstegn mellom humanitet og europeisk kultur, han hevdet at europeere ikke har rett til å dømme andre folks fornuft. Hvert folk har sin egen sannhet og sine egne idealer som kun kan forstås når de sees innenfra denne kulturens senter (Korsgaard Løvlie, 2003). I følge Herders filosofi finnes det ikke en universal målestokk, men det finnes et mål med den universale historien, og dette var i følge Herder, humanitet. Dette er røttene i nasjonsbyggingen i Norge, og utviklingen av det forestilte fellesskapet gjennom dannelse i skolen.

I stat og utdanningsrevolusjonen har Norge og Danmark den samme åndshistoriske bakgrunnen, nemlig opplysningstiden. (Midtsundstad Werler, 2011, Korsgaard og Løvlie, 2003). Tidsepoken åpnet opp for muligheter til mer lys og dette utfordret kristendommen som var det gamle kulturgrunnlaget (Midtsundstad og Werler; 2011, Korsgaard og Løvlie; 2003). Det sentrale spørsmålet i pedagogikken var og fremdeles er, hvor skal pedagogikken forankre sin legitimitet. Igjennom historien har det blitt henvist til mange ulike kilder til legitimitet, Gud, fornuften, Paven, naturen, vitenskapen, folket eller staten (Korsgaard og Løvlie, 2003).

I denne sammenhengen bidro opplysningstiden til en forskyvning i pedagogikkens legitimitet fra Gud og Bibelen til fornuften, språket, naturen, vitenskapen og folket (Korsgaard og Løvlie, 2003). Fra omkring 1750 kom begrepet «Bildung» inn i opplysningstidens pedagogiske tanker, som handler om å realisere menneskets gudommelige potensiale, som Herder kaller humanitet. I denne forandringen går det religiøse paradokset over til et pedagogisk paradoks (Korsgaard og Løvlie, 2003).

Det religiøse paradokset handlet om hvordan mennesker kan både være i Guds bilde samtidig som mennesker skal strebe etter det. Mens det pedagogiske paradokset stiller spørsmål til hvordan man kan oppdra til myndighet når oppdragelse innebærer å være underlagt en annens myndighet samtidig som at myndighet er individets egen frembringelse. Dannelse kommer ut

av disse tidlige filosofiske tankene hvor dannelse i utgangspunktet sees som selvdannelse og knyttes til individers autonomi, selvbestemmelse, frihet, frigjøring, myndighet, fornuft og selvaktivering (Korsgaard og Løvlie, 2003).

Det moderne dannelsesbegrepet handler ikke kun om selvdannelse, selv om det tar utgangspunkt i individet så innebærer moderne dannelse også begreper som humanitet, menneskehet, menneskelighet, verden, objektivitet og allmenhet. Det er gjennom å tilegne seg eller å gjøre opp med et objektivt innhold som ikke kommer fra subjektene selv, at individene oppnår fornuft, selvbestemmelse tankefrihet osv. (Korsgaard og Løvlie, 2003). Derfor blir innholdet et sentralt spørsmål i didaktikken. Det finnes eksempler på minoritetsgrupper i historien som har blitt ofre for de grensene nasjonalbyggingen har tegnet (Engen, 2010) fordi de ikke passet inn med det som kjennetegnet det nasjonale kollektive, og her ligger det fremdeles en aktuell utfordring i dagens samfunn. Immigranter fra andre nasjoner og kulturer som kommer til Norge skal også inkluderes i det norske fellesskapet, men hva er det forestilte fellesskapet i dag, hvor går grensene og hva er kriteriene for å bli norsk?

2.1.1 Norsk integreringshistorie:

Ved å belyse norsk historie om integrering av utlendinger og minoriteter kommer det frem to ulike oppfattelser av individet og fellesskapet (Engen, 2010).

Den ene forståelsen av integrering er i lys av assimileringstanken hvor alle skal bli like ved å samle dem i en og samme kultur, men hvor likheten går på bekostning av det mangfoldige (Engen, 2010). På 1800 tallet i Norge ønsket sentralmyndighetene og majoriteten en fornorsking av folket og satset derfor på en assimileringsspolitikk (Engen, 2010). Innholdet som skulle formidles for å etablere en norsk offentlighet og for å gi folkeviljen en demokratisk selvbevissthet og moralsk identitet var et utvalg av folkemusikk, viser og eventyr som ble samlet inn til prosjektet (Slagstad, 1998). Det handlet om å skape en felles nasjonal identitet og dette ble et eksempel på dannelsen av et forestilt fellesskap (Anderson, 1996) i Norge. I denne sammenhengen har skolen vært en sentral arena hvor den neste generasjonen med borgere både skal tilegne seg de kulturelle referansene som holder folket samlet, samtidig som at de skal utvikle seg personlig til å kunne bidra til videreutvikling av samfunnet som voksne (Klafki, 2001).

Dannelsesdelen av læringen har derfor blitt knyttet til det å kunne stille seg kritisk til den dominerende kulturen, slik at samfunnet kan videreutvikles (Klafki, 2001). Men problematikken med en assimilerende politikk i skolene har i konsekvens blitt at elever med en annen kulturell eller/og språklig bakgrunn ikke har blitt inkludert i majoritetskulturen som innholdet representerer, og derfor ikke fått mulighet til å bidra. For å kunne tenke kritisk om et innhold må man først lære seg innholdet, og for å kunne lære et innhold må man kunne knytte det til den kunnskapen og de erfaringene man allerede har, fordi kunnskapsbygging er en akkumulerende prosess (Willbergh, 2011). Ved at innholdet i skolen ble for snevert i norsk skole i lys av de elevene som faktisk gikk på skolen i starten av nasjonalbyggingen, ble ulike grupper ekskludert fra innholdet, og kom til kort senere i samfunnet, som for eksempel samene (Engen, 2010).

Det andre perspektivet på integreringsforståelse innebærer i motsetning til den første at individene får kombinere flere ulike kulturer som likeverdige med rom for forskjelligheter (Engen, 2010). Integrering forstås med utgangspunkt i at en utlending er en anerkjent, og funksjonsdyktig medlem av samfunnet uten nødvendigvis å bli lik de forøvrigte medlemmene (Engen, 2010). I dette synet kan et individ beholde sin nasjonale identitet og eget språk, og forbindelser til der han kommer fra, og han kan oppholde seg midlertidig eller ønske å bli i Norge for resten av livet. Like fullt kan han være en funksjonsdyktig del av samfunnet og finne sin plass i det (Engen, 2010). I lys av innhold-betydning i didaktikkens kjerne kan integrering av elever med ulike kulturelle bakgrunn sees som en kapasitet for alle i læringsfellesskapet, i dette perspektivet på individ. Fordi et gitt innhold har mange vinkler og innganger (Krüger, 2008) og ved å diskutere betydningen av et innhold i plenumsundervisningen kan man gjennom didaktiske metoder få ut mye kunnskap av et innhold hvis elevenes bakgrunnskunnskaper kommer frem i undervisningen. Dette krever at læreren forbereder innholdet i lys av de spesifikke elevene, og tiden vi lever i (Klafki, 2001). Dermed blir det aktuelt å klargjøre noen områder som kan hjelpe til med å forstå tiden vi lever i, i lys av skolens omstillinger.

Diskursanalysen i denne oppgaven skal bidra til å løfte frem fellesskaps -forestillinger som finnes i sosial praksis i dag (Fairclough, 2008). For å gjøre dette må tanken om forestillinger om fellesskap knyttes til klasseromskonteksten og studeres som del av undervisningspraksis.

2.1.2 Undervisningsfellesskapet:

A er bra men B er best pleiede vi å si når jeg gikk på ungdomsskolen på nittitallet. Denne regla handler om tilhørighet til egen skoleklasse og et av flere fellesskap man identifiserer seg med som skoleelev. Når man skaper et fellesskap må man trekke noen grenser mellom de som er innenfor gruppa og de som ikke er det (Anderson, 1996). Gjennom visse kriterier kan disse linjene markeres slik at de som innfrir kriteriene er medlemmer av gruppa, mens de som ikke innfrir står utenfor (Engen; 2010, Anderson; 1996). En klassetilhørighet starter derfor med det kriteriet at man blir tildelt en plass i en skoleklasse, og alle elevene i denne klassen representerer akkurat denne skoleklassen i møte med andre elever fra andre klasser, eller andre skoler.

Når elever og lærere er sammen hver dag over lengre tid, ofte i mange år, og jobber med felles prosjekter, læring og undervisning, bygges det opp relasjoner og en felles klassehistorie, som gjør at man i plenumsdialog kan prate om «da vi gikk i fjerde klasse», mens «nå er vi blitt 6a, du som tiden flyr» (Willbergh, 2011).

Selve skolekonteksten er annerledes enn hverdagslivet hjemme og i fritiden, det er en spesiell situasjon som avgrenses fra andre områder av samfunnet gjennom blant annet visse forventninger, regler, aktiviteter, mål og innhold. Hver enkelt elev og lærere bringer likevel med seg sin bakgrunn som også representerer ulike deler av samfunnet for øvrig inn i den lille begrensede plassen i et klasserom. Mangfold handler blant annet om at mennesker har forskjellig bakgrunn med seg inn i kommunikasjon med hverandre (Brønn og Arnulf, 2014).

I undervisningen har mangfoldet flere tolkningsmuligheter; noen anser mangfold som en kapasitet, andre som en utfordring (Hörmann, 2011). Ulike kategorier som etnisitet, kjønn og sosioøkonomisk klassetilhørighet (Haug, 2011) er grupper i mangfoldet, men mangfold i undervisningen kan også sees i lys av spesialpedagogisk kompetanse som strategier individer med ulike utgangspunkt kan bruke for å takle skolefaglig innhold (Bråten, 2002). I eksemplarisk undervisning (Krüger, 2008) kan mangfold knyttes til innholdet i undervisningen og mangfoldige tolkninger av samme innhold (Hopmann, 2010).

Når man ser på klasserommet som en liten miniatyr av samfunnet utenfor, hvor alle elevene med deres ulike bakgrunn representerer både det samfunnet som allerede finnes, men også

representerer samfunnet i fremtiden når elevene selv er voksne, kan mangfoldet ansees som det mest autentiske utgangspunktet for å forberede elevene på virkelig livet (Øzerk, 2008). Det innholdet elever og lærere jobber med i undervisningen er også representasjoner av det større samfunnet som elevene skal forberedes på å være del av når de selv blir voksne (Willbergh 2011, Klafki 2001).

Klassedefelleskapet representerer således det å være medlem av samfunnet, men i en kontekst som konstrueres i «som om» opplevelser (Willbergh, 2011) for elevene slik at de kan lære og utvikle seg både faglig og sosialt i trygge rammer i oppveksten gjennom skolesystemet. Det betyr at i klasserommet lærer man for eksempel om geografi «som om» man kan se andre land når man er inne i et klasserom (Anderson, 1996). Eller man lærer om naturen, «som om» man var ute, når man er inne i et klasserom (Willbergh, 2011). Slik bygger elevene opp sine kunnskaper både faglig og sosialt.

Et av de grunnleggende trekkene ved undervisning i skolen er at det man lærer bygger på det man allerede kan, og at dette innholdet på en eller annen måte er gjenkjennelig for gruppen med elever som undervises, ellers blir det håpløst å drive med undervisning (Willbergh, 2011). Man kan derfor tenke tilbake på egen skoletid og den reisen man delte med de man selv gikk i klasse med og på samme skole som, og føle en tilhørighet som handler om der man vokste opp og skolen man gikk på. Nyere forskning har vist at en av de sosiokulturelle trekkene ved skolerestultater kan knyttes til den lokale kulturen skolen er plassert i (Langfeldt, 2015), måten verdier av utdanning, skole og læring blir omtalt på av foreldre og lokalsamfunnet preger også elevenes prestasjoner.

I lærerintervjuet med Hans fra skoglia skole er det mange steder i teksten klassedefelleskapet kommer frem som en naturlig ramme i skolekonteksten når intervjuere stiller spørsmål om undervisning. Det kommer spesielt tydelig frem i teksten når lærer Hans beskriver hva god undervisning betyr for han, fordi da vil han gjerne ha alle elevene i klassen med.

Denne tanken som samler elevene i klassen i et klasserom i en felles reise gjennom skolefaglig innhold kan også overføres til en forståelse av fellesskap mellom lærere ved en skole. Og mellom lærere i Norge, til og med mellom lærere i Norden fordi innføringene av globale standarder har vist seg å by på noen av de samme problemstillingene i Norge, Sverige og Danmark (Hopmann, 2010).

Dette perspektivet på hvordan vi i sosiale sammenhenger konstruerer kriterier for å få være med i et forestilt fellesskap sammen med klasseromskontekstens utgangspunkt i at undervisning innebærer en «som om» opplevelse ligger i den foreløpige kontekstforståelsen (Vagle et al, 1995) i lærerintervjuanalysen. Videre i teorikapittelet skal jeg redegjøre for hva nordisk didaktikk sine felles tradisjoner og røtter i undervisningen i skolen er, og hvor de har sin opprinnelse fra.

2.2. Didaktikk:

Didaktikk handler om refleksjon i undervisningspraksis. Hva skal undervises, hvordan skal innholdet presenteres og hvorfor skal akkurat dette innholdet velges? (Westbury et al., 2000). Undervisning i skolen handler derfor om hvordan undervisning *bør* foregå, og hva elevene *bør* lære.

Akkurat disse spørsmålene er aktuelle å sette i perspektiv med det som skjer i skolene i dag, fordi det finnes en debatt som handler om hvordan målstyring og resultatfokus går på bekostning av dannelse og personlig utvikling. Det normative ved undervisningen får retning fra skolens overordnede mål eller visjon, og dette målet knyttes igjen til skolens tradisjoner og røtter, men også til en forespeilet fremtid. Den nye styringen av utdanningen gjennom OECD i Norden har bidratt til forvirring innad i skolene. For å forstå forvirringen kan det være til hjelp å belyse det som skolene i Norden har til felles i utgangspunktet før forvirringen ble et samlingspunkt.

2.2.1 «Bildung»

Det finnes med andre ord en tradisjon for selve undervisningskunsten som kommer fra «Bildung» som kan sies å legge grunnlaget for forskjeller mellom de nordiske skolene sett i sammenligning med de engelsktalende skolene. «Bildung» er en pedagogisk-filosofisk dannelsesorientert undervisning og læringsteori som går tilbake til opplysningstiden og frigjøringen fra føydalsamfunnet (Korsgaard og Løvlie, 2003).

hvor læring også fører med seg selvdannelse. Utgangspunktet for dannelsesfilosofien i didaktikken knyttes ofte til Kant sin filosofi om ansvar og frihet. Et syn på mennesker som innebærer eget ansvar for å utvikle seg til å bli moralske og ansvarsbevisste, og et syn på individet som autonome med rett til medbestemmelse og evne til å ta egne valg (Westbury et al., 2010).

Dette er med andre ord et humanistisk filosofisk utgangspunkt hvor mennesker sees som frie individer med iboende evner til moralske handlinger, og hvor individet og fellesskapet er tett sammenknyttet. Fellesskapet i dette perspektivet er summen av individene som utgjør det, og individene selv kan bare finne sin individualitet i fellesskapet (Klafki, 2001). Uten fellesskapet man inngår i vet man ikke hvem man er, og samtidig så påvirker individet det samme fellesskapets helhet. Didaktikken skal ivareta alle sidene ved undervisningen, den handler om refleksjon i praksis mellom lærer, elev og innhold i en dialektisk trekant (Jank og Mayer, 2006).

2.2.2. Didaktikkens kjerne:

Didaktikkens kjerne handler om avgrensning av undervisningen og baseres på dannelse, pedagogisk forskjell mellom innhold og betydning, og undervisningens og læringens autonomi (Hopmann, 2010).

Den moderne dannelsesforståelsen har felles røtter fra Tyskland og Norden og undervisning, og didaktikk kommer av ordet «didakskein» som betyr å vise frem (Hopmann, 2010). Selv om det fantes ulike tilnærminger i historien til ontologi og læringspsykologi så var det en felles antagelse at didaktikk handler om hvordan undervisning kan drive frem læring. I dette perspektivet er ikke undervisning en passiv kunnskapsoverføring fra lærer til elev gjennom monolog, og læring er en elevaktivitet basert på innholdet. Fra 1830- årene og frem til begynnelsen av 1900 tallet spredde det seg derfor lærerplaner utover de nordiske og tyske landene, med mye autonomi for læreres rom for lokal praksis, og didaktikken ble et verktøy som bygde bro mellom statlige retningslinjer og lokal undervisning, selv om det fantes forsøk gjennom statlig kontroll på å begrense læreres muligheter for lærerplanmessige valg (Hopmann, 2010).

Altså er det ikke slik at det man lærer om verden eller om seg selv ligger iboende i faginnholdet i skolen. Læringsopplevelsens betydninger kommer frem i læringsprosesser hvor individet møter innholdet, og forskjellen mellom innholdet og betydningen av innholdet er ikke forskjellen mellom fakta eller tro, sannhetsverdien ligger i tolkningene (Hopmann, 2010). I dannelsesteoretisk perspektiv finnes ikke noe innhold som har status som «faktum brutum», fordi det er gjennom den betydningen lærere og elever opplever i møtet med

innholdet som gir det en sannhetsverdi. En hver gitt betydning kan åpnes i flere innhold, og et hvert innhold kan åpne opp for flere betydninger i et læringsfellesskap (Klafki, 2001).

Betydningen er det som kommer fram når et innhold eltes i en klasse i plenumsundervisningen, basert på lærerens didaktikk og pedagogiske valg, som igjen kommer an på grad av pedagogisk frihet (Hopmann, 2010). Spørsmålet dreies derfor rundt hvorfor man i det hele tatt skal lære noe om kriger, matte og diktsamlinger. Fortellingen om første verdenskrig vil ha en annen betydning for en kveker enn en soldat, og dette utfordrer lærere til å være oppmerksomme på det uunngåelige normative aspektet ved undervisningen, og i møte med ethvert innhold (Hopmann, 2010).

Innholdet blir preget av hvordan læreren fremstiller et gitt innhold for en bestemt gruppe. Det vil prege hvordan verden blir sett fra elevens perspektiv i sin egen reise inn i muligheter og begrensninger av hvordan man kan tolke innholdets betydning. Slik er fremstillingen av innholdet med på å skape det forestilte fellesskapet (Anderson, 1996) som setter grenser for individene og stiller krav til hvordan individene bør bli for å få del av fellesskapet. Men hva som kommer ut av dette i lys av danning er ofte ikke synlig, i alle fall ikke før eleven har nådd en forståelse av sin egen verden (Hopmann, 2010).

Denne forestillingen om undervisning krever mye frihet, både for lærere og elever, fordi forbindelsen mellom innhold og betydning alltid har sitt utspring i unike øyeblikk, og med interaksjon som en fremvoksende erfaring kan en ikke ordne resultatene på forhånd (Hopmann, 2010). Man kan så klart ha noen forventninger om visse mulige resultater, ellers er det ikke noen didaktikk, men selve prosessen må få bli til der og da. Didaktikken gjør at visse utfall blir mulige samtidig som at det kan slå en helt annen vei enn forventet (Hopmann, 2010).

I lys av denne dannelsesorienteringen i undervisningen er fellesskapet en nødvendighet i skolene, fordi hvordan et innhold skal bli meningsfullt innebærer at ulike individer deler en felles læringsprosess hvor de ulike betydningene innholdet byr på kommer frem (Midtsundstad, 2011). Samtidig som individene i denne prosessen også danner seg sine egne unike oppfattelser av innholdet, seg selv og fellesskapet. Lærer skaper en felles historie i klasserommet i lys av felles innhold og læringsprosesser i plenum, (Willbergh, 2011) og elevene er med på å forme denne felles kunnskapsbyggingen gjennom å elte innholdets ulike betydninger i en felles ramme av enighet om at alle er med på hva som diskuteres. Klasseromskonteksten er en trygg ramme hvor elevene kan lære om «verden der ute».

Samtidig som at «som om» opplevelsene (Willbergh, 2011) elevene deler inne i klasserommet er med på å danne individuelle opplevelser og oppfattelser av seg selv og fellesskapet som gjelder både inne i klasserommet, og der ute i en større verden.

2.2.3 Nordisk didaktikk:

I møte med de globale standardene og innføringen av internasjonale teknologier har de nordiske landene møtt på problemer i didaktisk arbeid, og disse utfordringene samler de nordiske landene i lys av en fellesskapsforståelse som skiller seg fra andre europeiske land (Knapp og Hopmann, 2017). Hvordan man ser for seg Norden som et forestilt fellesskap kommer an på hvor man er når man betrakter. Hvis man ser på Norden innenfra vil det oppfattes annerledes enn hvis man er langt borte fra Skandinavia (Midtsundstad og Werler, 2011).

Norden kan plasseres som langt nord, med folk som er pålitelige i liberale samfunn, eller kanskje er det et drømmeland hvor menneskene lever lykkelige i idyllisk natur (Midtsundstad og Hopmann, 2011). Norden kan også være betegnelsen på reelle fellestrekk mellom landene, i lys av demokrati, velferd og institusjonelle ordninger. Men det mest avgjørende er at Norden er en konstruksjon med et språkfellesskap (Midtsundstad og Hopmann, 2011). Et nordisk perspektiv på didaktikken beskrives både gjennom ulikheter og fellesarv. Norge, Sverige og Danmark har likheter når det gjelder utforming av staten og utdanningssystemet, men har også ulik vektlegging innen pedagogiske deldisipliner psykologi, sosiologi og didaktikk (Midtsundstad og Hopmann 2011).

Basen for de nordiske røttene igjennom historien finnes i pietismen, filantropismen, grundtvigianismen og reformpedagogikken (Midtsundstad og Hopmann, 2011). Den pietistiske delen av undervisningen kan betraktes som et religiøst fundament i didaktikken, som tok sikte på å gjøre undervisningen til en kollektiv kristen opplevelse. Tanken var og er fremdeles, at man skal undervise alle typer elever sammen på samme tid. Den obligatoriske skolen er bygget på denne oppfatningen om at dette vil gi gode resultater når det gjelder elevenes sosiale utvikling og også gjøre dem i stand til å videreføre en ønskelig demokratisk samfunnsstruktur (Midtsundstad og Hopmann, 2011).

I dette perspektivet knytter man fordelene med mangfoldet, at elevene har ulike sosiale bakgrunner, til det å lære å samarbeide og å være sammen. Det å undervise alle barn likt i samme klasserom i løpet av grunnskolen sees som en del av sosial fostring (Ministerrådet,

1976). Ideen knyttes til at det å gi alle barn utdanning av høy kvalitet uavhengig av deres økonomiske situasjon og sosiale bakgrunn eller hvor de bor i landet bidrar til sosial utjevning (Midtsundstad og Hopmann, 2011).

Vektleggingen av opplevelsen av fellesskapet og av undervisningen som en kollektiv opplevelse finnes det fremdeles spor av den dag i dag, i diskusjoner rundt dannelsens funksjon i skolen (Midtsundstad, 2011). Dette kommer blant annet frem i diskusjoner rundt «literacy» begrepet (Werler, 2011). Dette begrepet brukes utdanningspolitisk også om moralsk veiledning for menneskelige handlinger, men det skiller seg fra dannelsesbegrepet ved at dannelse skjer i samhandling med andre i et fellesskap, mens med «literacy» kan individer tilegne seg individuelt, noe som ikke er mulig med dannelse (Werler, 2011), nettopp fordi dannelse handler om å finne sin individualitet i lys av et fellesskap man selv er med på å skape (Klafki, 2001).

Dette kollektive aspektet finnes også i nordisk perspektiv i lys av filantropismen som så på utdanningen som et offentlig ansvar og som en institusjon som skulle viske ut sosiale forskjeller i samfunnet. Norsk skole skulle i denne sammenhengen bygge norsk stat, og fordi Norge hadde vært underlagt andre land så ble det et viktig poeng at alle mennesker fra alle samfunnslag skulle få lik skolegang slik at hele befolkningen kunne være med å bygge opp det norske Norge (Midtsundstad, 2011). I lys av filantropismen er lokal forankring et viktig poeng, og lokal tilpassing av innholdet og bruk av geografiske og kulturelle miljøer i undervisningen var sett på som gode metoder for å forberede elevene på å bli medlemmer av lokalmiljøet som voksne. Samtidig hadde dette betydning for hvordan innholdet i skolen kunne bygge videre på elevenes forkunnskaper og oppleves som relevante og meningsfulle (Midtsundstad, 2011).

I dag trues sosial utjevning av fokus på skolens resultater, fordi skolene måles og sammenlignes i rangeringer etter standardiserte tester, og dermed blir elevenes mangfoldige bakgrunn en trussel mot gjennomsnitt-resultatene (Midtsundstad og Hopmann, 2011). I dette perspektivet er ikke dannelse i et fellesskap målet med skolen lengre. Denne innføringen av standardiserte tester har endret på styringen i skolene i Skandinavia fra å være en styring av innholdet i skolene, til å bli en styring av kompetanser og målbare resultater (Karseth og Sivesind, 2009).

Nasjonale prøver gjør også at lokal forankring blir vanskelig fordi testene ikke tester lokale kunnskaper. Det viser seg at grupper med elever med lærevansker og elever med minoritetsbakgrunn blir utsatte grupper i lys av resultatorientering ved skoler som sammenligner seg med andre skoler (Hopmann, 2007).

Den grunnleggende forståelsen i Grundtvigiansk pedagogikk speiles i et levende samspill mellom elever og lærere, basert på «levende ord». Også dette levende samspillet trues av globaliseringsprosessene i skolesystemene i Norden (Midtsundstad og Hopmann, 2011).

Kjennetegn ved den nordiske posisjonen i didaktikken er en fellesskole med sosialt utjevne funksjoner, et levende samspill mellom elever og lærer, og troen på allmennlæreren og klasselæreren. (Midtsundstad og Hopmann, 2011). Læreren skal være en spesialist i undervisning, ikke fag. Dette er også i endring i lys av resultatorienteringen. Både i Norge, Sverige og Danmark diskuteres det i lys av PISA resultater om lærerutdanningene ikke er effektive og oppdaterte nok til i sin tid (Hopmann, 2006).

Fellestrekk ved de nordiske landenes didaktikk kan oppsummeres i et syn på skolen som har en grunnleggende moralsk forankring i fellesskapsverdier som skiller seg fra andre nasjoners utdanningssystemer i sammenligning. Selve fellesskapet har vært vektlagt i forståelsen av skolens funksjon, og begrepet likeverd kan forklare denne verdiforståelsen i nordisk tradisjon og kultur (Midtsundstad, 2011).

Forskjellen mellom OECD sin definisjon av likeverd og nordisk didaktisk forståelse av likeverd (Midtsundstad, 2011) er radikal. OECD sitt teoretiske grunnlag kommer ikke fra pedagogikken, men fra økonomiske teorier om investering og avkastning (Langfeldt, Elstad og Hopmann, 2008). OECD sitt engasjement i utdanningspolitikken er motivert av at kunnskap er den nye «handelsvaren» i det moderne samfunnet, og at den har økende betydning for enkeltindividet og for konkurranseforholdet mellom nasjonalstatene (Sjøberg, 2007). Deres retorikk går ut på at jo mer en nasjon investerer i utdanning jo bedre er avkastningen i læringsutbytte som kan testes i standardiserte målinger (Langfeldt, 2008).

Etter alle reformene på 1980- tallet er den skandinaviske skoleforståelsen forandret, men likevel er dette kjernen i enhetsskolen og det tradisjonelle grunnlaget dagens skole bygger på

(Midtsundstad, 2011). For å forstå didaktikken i Norden og hvordan den har felles røtter og tradisjoner er det pedagogiske paradoks et utgangspunkt, dette paradokset handler om utfordringen som ligger i det å ville påvirke individet i en bestemt retning som tjener samfunnet og den kulturen som råder, og det at individet skal få utvikle sine egne interesser og muligheter (Midtsundstad og Werler, 2011). Norden kan i dette perspektivet samles rundt ideen om likeverdighet i et mangfoldig fellesskap i skolen som utgangspunkt for å forberedes individuelt på samfunnsansvar som voksen.

En kritikk av likhetstanken i skolen kan være at det er for lite fokus på individuell selvutvikling og for mye fokus på samfunnets interesser i dette perspektivet, og at dette kan gjøre at store talenter i befolkningen går tapt. Derfor er det et poeng at likeverdet ikke er det samme som likhet, og dermed finnes det et potensial i didaktikken til å inkludere også de elevene som ansees som spesielt begavet i lys av at også dette bør komme fellesskapet til gode.

Fordi denne oppgaven handler om fellesskapet i norske skoler i dag, har jeg redegjort i overgående kapittel for grunnleggende tanker om hvordan forestillinger om fellesskap kan oppstå (Anderson, 1996). Om hvordan de inngår i store fortellinger i historien om folkevandringer og det moderne samfunnets utvikling av nasjoner, så vel som i tankene våres når vi sitter i et klasserom og skal forestille oss hvordan økosystem eksisterer der ute i verden et sted (Willbergh, 2011). Jeg har vist hvor de nordiske landene har sine grunnleggende tanker om skolen som et verktøy for dannelsen av det demokratiske samfunnsfellesskapet, og hva som knytter nordisk didaktikk sammen gjennom felles røtter og tradisjoner i skolen i dag. Med dette grunnlaget kan de nyeste utfordringene i skolesystemet belyses i denne oppgaven.

2.2.4 Oppsummering:

Jeg har tatt for meg dannelsesdidaktisk teori som kommer fra den pedagogiske filosofiske retningen «Bildung» og didaktikkens kjerne som handler om avgrensingen av innholdet i skolen, og hvordan et og samme innhold kan formidles didaktisk slik at det kommer frem flere likeverdige betydninger i lys av de ulike elevens ståsted i verden. Dette er grunnleggende knyttet til den nordiske forståelsen av likeverdet i fellesskapet.

I redegjørelsen har jeg også fått frem hvordan mangfold kan oppfattes som et problem i lys av assimileringspolitikken, men som en kapasitet i lys av å danne demokratiske borgere som klarer å samarbeide til tross for ulikheter. Og hvordan mangfold i dag utfordres av sammenligninger mellom skoler og nasjoner på nasjonale og internasjonale tester fordi verdien av ulikhet faller bort når det kun er et riktig svar på testene, og de som ikke presterer trekker ned snittet for de som presterer godt, altså blir mangfoldet negativt for resultatene. Til slutt har jeg vist at nyere forskning har funnet noen samlende verdier mellom de skandinaviske landene i Norden. Det er et felles grunnleggende verdisyn på fellesskapet i skolen som bunner i en forståelse av likeverd, uavhengig av sosial bakgrunn og resultater på kunnskapstester i skolen, som har røtter og tradisjoner som går tilbake til opplysningstiden, og videre inn i utviklingen av nasjonsforståelsen.

Jeg tenker at dette er relevante perspektiver i en kritisk diskursanalyse som handler om å se på dialektikken mellom sosial praksis, altså undervisningspraksis -og samfunnet den sosiale praksisen inngår i, altså ytre krefter som for eksempel nasjonal styring (Fairclough, 2008). Dette gir en foreløpig kontekstforståelse (Vagle et al, 1995) for denne studiens analyse av hva slags forestilte fellesskap som kan spores i en barneskolelærers språkbruk om undervisning i Norge i dag.

Kapittel 3: Metode

3.1 Forskningsdesign:

Denne oppgaven skrives i tilknytning til InCom prosjektet. InCom står for Inklusive Community-Sensitive Teaching Methods.

Dette prosjektet er et samarbeid mellom Norge, Sverige og Danmark. Prosjektet skal utvikle nye inkluderende undervisningsmetoder, basert på empiriske undersøkelser i klasseromsforskning. Prosjektet er knyttet til de store forandringene som skjer i skolesystemet i dag og de utfordringene lærere står overfor. InCom prosjektet skal skape nye inkluderende metoder som vil hjelpe elever med minoritetsbakgrunn eller fremmedspråklig bakgrunn til å lykkes bedre på skolen. Det er fokus på undervisning i svensk, dansk og norsk språk samt historie faget. Disse fagene er de fagene som ansees tradisjonelt sett å danne felles kultur og identitet,

spesielt i skandinavisk Bildungstradisjon. Både store og små byer vil være del av prosjektet, men i pilotstudiet jeg deltok i var vi i en liten skole på bygda i Sør-Norge. Skolen hadde i underkant av 400 elever og 30 lærere. Det var ikke mange elever med fremmedspråklig bakgrunn ved denne skolen.

Vi var to professorer og to masterstudenter som gjennomførte pilot-studiet og samlet inn data. To skoleklasser ble observert i to uker. Det var rektor på skolen som valgte ut hvilke klasser som ble studert. Den ene klassen var en 5.klasse og den andre var en 6. klasse. En professor med en student fulgte en klasse hver. I to uker var vi med i alle timene og noen av pausene, vi observerte, noterte, intervjuet og filmet.

Vi utarbeidet registreringsskjemaer før observasjonene begynte. Vi hadde to registreringstyper, nr. 1 eller 2:

Registrering 1: Språklige begreper, referanser, eksempler og personlige pronomen.

Registrering 2: Eksempler og referanser i lærebøker, arbeidsoppgaver, bilder, filmer, Internett og andre objekter som brukes i undervisningen.

Vi utarbeidet også intervjukskjemaer sammen og intervjuet en lærer fra hver klasse. Det var semistrukturerte intervjuer med spørsmål som var skrevet ned på forhånd, men vi hadde mulighet til å omformulere og prate med lærere og elevene underveis. Intervjuguiden fungerte som en ramme for å få i gang samtaler rundt aktuelle temaer. Temaene dreide seg om undervisning, læring, sosialt miljø, og inkludering. Begge gruppene med professor og student hadde også to intervjuer med elever. Til sammen ble det tre fokusgruppeintervjuer, to lærerintervjuer og et med en fremmedspråklig elev. Det var lærere som valgte ut elevene som ble intervjuet. Vi filmet også en skoletime i hver klasse, men det ene opptaket ble ikke vellykket på grunn av tekniske problemer. Vi fulgte elevene og pratet med dem i noen friminutter og andre anledninger elevene var ute, som for eksempel i forbindelse med «BlimE» dansen, et NRK Super-prosjekt, og utetime for hele skolen.

I min oppgave har jeg valgt å analysere et av lærerintervjuene som jeg transkriberte, og benytte meg av feltnotater, filmopptak fra undervisningen og generelle observasjoner jeg selv gjorde meg i løpet av de to ukene på den aktuelle skolen som kontekstforståelse.

Validitet i forskning beskriver i hvilken grad man faktisk har undersøkt det man planlagte å undersøke, og knyttes derfor til kvaliteten på undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). Det som kan bli problematisk er hvis det man undersøker er et uttrykk for noe annet enn det man egentlig skulle undersøke. Ved å bruke feltnotater og egne observasjoner i analysen for å benytte meg av så mye kontekst som mulig for tekstanalysen styrker jeg oppgavens validitet. Reliabilitet handler om resultatet kan produseres igjen på et annet tidspunkt for å bekrefte eller styrke funnene (Kvale og Brinkmann, 2009). Men fra et konstruktivistisk perspektiv hvor verden forstås som tolkninger av mening er det mer riktig å spørre etter pålitelighet (Østerud, 1998). Det handler om for eksempel hvordan intervjuet gjennomføres uten at intervjuere bruker ledende spørsmål, og at transkripsjonene blir gjort riktig etter reglene (Kvale og Brinkmann, 2009). I materialet jeg bruker var vi fire ulike deltagere som samlet inn dataen og transkripsjonene ble gjort så tro til det som ble sagt som mulig.

Av etiske hensyn har skolen og deltagere blitt anonymisert. Skolen har fått pseudonym Skoglia skole, og læreren kaller jeg for Hans. Alle foreldrene fikk informasjon om prosjektet og gav underskrifter på samtykke. Prosjektet var allerede godkjent av NSD på det tidspunktet jeg ble involvert.

Siden dette er en kritisk diskursanalyse er læreren sin språkbruk blitt brukt til å trekke frem diskurser som videre diskuteres langt utover det læreren som person har sagt. På denne måten er det viktig at læreren ikke skal knyttes til funnene, eller på noen måte stilles til ansvar for det som denne oppgaven konkluderer med. Etisk sett så er det mine konstruksjoner som utgjør resultatet i hvordan denne oppgaven kommer frem til drøfting og konklusjon. Gjennom forskningsmetoden skaper jeg stor avstand til personen «bak» intervjuet i lys av hvordan jeg operasjonaliserer begrepene i lys av forskningsspørsmålet, og fordi metoden ikke har fokus på Hans men på de språklige formuleringene, det grammatiske og intertekstualitet.

Det er ikke personen jeg fokuserer på, men språkbruken og hvordan språket representerer diskurser i samfunnet. «Hans» inngår mer som en del av konteksten i analysen fordi han representerer lærere som en større gruppe i samfunnet, og i lys av metoden har jeg valgt bort det som faller inn under psykologisk diskursanalyse som fokuserer på hvordan individer strategisk velger å prate på måter de tror strategisk vil gagne dem (Winter og Phillips, 1999). Denne delen inngår kun som kontekst i lys av at Hans sitter i en intervjusituasjon med forskere, men ingen dypere psykologiske analyser av personen Hans er del av analysen. Dette

er fordi det ikke er viktig for forskningsspørsmålets hovedtema, som handler om hvilke kontekstuelle og ideologiske fellesskap som finnes spor av i en barneskolelærers språkbruk om undervisning.

Metoden er i seg selv bygd slik at det språklige brukes som representasjoner på diskurser som finnes generelt i språket, og på den måten løsrives analysen fra selve intervjuet når det går fra selve tekstanalysen og over til sosialt nivå. Derfor er analysen i denne oppgaven ikke en analyse av det Hans sier, men det er det Hans sier som kan knyttes til noe mer generelt som handler om fellesskap som finnes andre steder i samfunnet også, som vises gjennom språkbruken til Hans når han snakker om undervisning, som fremheves.

3.1.1 Vitenskapssyn og forskerrolle:

Min bakgrunn fra skolen for utenom og selv ha vært skoleelev og student i norsk skolesystem fra 1983 til 1993, er at begge mine foreldre var lærere. Selv har jeg utdannelse som ballettdanser fra Ballettakademien i Göteborg, og har undervist i dans på videregående skoler og kulturskoler, før jeg begynte på bachelor i pedagogikk i 2009. Jeg har også gått på City of Westminster College i London og studert filosofi, sosiologi og engelsk på begynnelsen av 2000 tallet, hvilket muligens preger min forståelse av den teorien og forskningslitteraturen jeg har studert i denne mastergraden. I personlig familiesammenheng kommer jeg fra en «blandet» bakgrunn både i lys av klasse og etnisitet og nasjonalitet, hvilket jeg oppfatter som en kapasitet i det å orientere meg i den aktuelle problematikken for å forstå innholdet jeg bruker i oppgaven.

I et vitenskapsteoretisk perspektiv hører kritisk diskursanalyse til i det konstruktivistiske paradigmet. Sosialkonstruktivistiske premisser er at kunnskap ikke er en avspeiling av virkeligheten, men en sosial konstruksjon. Franske konstruktivistiske teorier om diskurs er de mest «rene» konstruktivistiske teoriene hvor alt kan forklares i lys av diskurs for eksempel Foucault (1972) eller Mouffe og Laclau (1985).

Men Fairclough (2008) sin metode er ikke «ren» konstruktivistisk eller postkonstruktivistisk. Hans teori bygger på at diskurs (eller språk) bare er en av flere sosiale aspekter ved sosial praksis. Fairclough (2008) fremhever viktigheten av å se på relasjonene mellom diskurser og sosiale strukturer for holde finne en balanse mellom ytterpunktene. Det vil si å ikke se på

diskurs som totalt determinerende for individers liv og heller ikke se på diskurs som om at alt er sosialt konstruert.

Det finnes store forskjeller mellom ulike vinklinger til kritisk diskursanalyse som metode, fordi metoden bygger på et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk perspektiv og sosialkonstruktivistiske tilnærminger er veldig mangfoldige og forskjellige (Burr, 2015).

Likevel kan de ulike diskursteoriene samles under fire generelle premisser:

1. En kritisk innstilling ovenfor selvfølgelig viten.
2. Historisk og kulturell spesifikk.
3. Det er sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser.
4. Det er sammenheng mellom kunnskap og sosial handling (Burr, 2015).

3.1.2 Faircloughs kritisk diskursanalyse:

Fairclough sitt syn på diskurs er at diskurs er knyttet til den sosiale praksisen den er forankret i, og orientert mot, som er virkelige og sosiale strukturer (Fairclough, 2008). Dette gjør metoden egnet til å studere utvikling av skolen som en virkelig sosial struktur hvor språkbruken i den sosiale praksisen er med på å skape opplevelser av hva som er virkeligheten vi deler i fellesskapet. For å belyse hva skolen kan bety for individene som er der er det ikke nok å bare studere språkbruken i og om skolen. Man må også knytte det som sies til det som faktisk skjer i praksis og i lys av samfunnet generelt.

Skolen er et sted alle i samfunnet på et eller annet tidspunkt har noe med å gjøre, og derfor er skolen et møtepunkt i samfunnsstrukturen hvor historiske og kulturelle kunnskaper videreføres og knytter sammen individene i fellesskap som strekker seg ut over skolekonteksten. Ved å analysere en barneskolelærers språkbruk om undervisning og sette dette i lys av konteksten, og samfunnet for øvrig kan denne metoden få frem sammenhenger mellom det som skapes i klasserommet og virkeligheten utenfor skolen. I denne oppgaven er det de forestilte fellesskapene som skal undersøkes med denne metoden.

Måter vi forstår og kategoriserer dagligdagen på, er ifølge sosialkonstruktivismen ikke en refleksjon av verden der ute, men et produkt av historiske og kulturelle spesifikke oppfattelser

av verden, og dermed kontingente, hvilket betyr at det kunne vært på en annen måte, og det kan forandres med tiden (Winther og Phillips, 1999). Derfor er kritisk diskursanalyse en metode som er egnet til å undersøke forandringer som er i prosess, ved å se på om forståelsen av ulike spesifikke historiske og kulturelle oppfatninger i forhandlings -prosesser som er språklig. Denne oppgavens fokuserer på historiske og kulturelle oppfattelser av individ og fellesskap i Norden i møte med andre oppfattelser. I studiet vil jeg gjennom denne analysemetoden lete etter tegn i språkbruken til en lærer som peker på eventuelle diskurskamper mellom disse ulike forståelsene.

Et av Faircloughs (2008) nøkkelbegreper til å undersøke disse prosessene er *intertekstualitet*, eller diskursorden. Ved å analysere intertekstualitet får man innblikk i diskursens rolle i sosial og kulturell forandring (Winther og Phillips, 1999). Når man studerer forandringsprosesser i et kritisk-diskursanalytisk perspektiv er det viktig å holde øye med at de diskursive praksiser alltid fungerer i et dialektisk samspill med andre sosiale praksiser og disse kan sette strukturelle begrensninger for hvordan diskurser kan brukes og forandres.

Derfor sier Fairclough (2008) at man må ha to dimensjoner med i analysen, den kommunikative begivenhet og diskursorden. Disse dimensjonene skal jeg komme nærmere inn på lenger ned. Man må altså se på den konkrete praksis i den orden den inngår i. Den kommunikative begivenheten er i denne oppgaven et lærerintervju med en barneskolelærer under pseudonymet Hans, og diskursorden er knyttet til undervisning av mangfoldige grupper.

3.1.3 Diskursorden:

Diskurs har flere teoretiske forklaringer, og det handler om å se på fenomenet språk som representasjoner av en felles virkelighet. Diskurser representerer ulike ideer om mennesker og livet som kan samles under kategorier som for eksempel en feministisk diskurs, eller diskurs om nasjon (Fairclough, 2008). Fortellingene kan forstås som blandinger av menneskelige myter og tro som stadig er i fortolkningsprosesser gjennom kommunikasjon og sosial praksis. Diskursorden kan sees som et nett med flere diskurser som relateres til hverandre, som i intertekstualitet. Diskursorden betegner forskjellige diskurser som delvis dekker samme terreng, som de konkurrerer om å bestemme innholdet på hver deres måte (Winther og Phillips, 1999). En nasjonal diskursorden er institusjonelt forankret, men i en rekke

forskjellige institusjoner, og andre diskurser fungerer også samtidig med den nasjonale. Barn lærer for eksempel ikke bare hva det vil si å være norsk når de går på skolen. En diskurs er en bestemt måte å beskrive verden (eller en del av verden) på, og grensen går der hvor elementer blir artikulert på en slik måte at de ikke lengre er forenelige med diskursens entydighet (Winther og Phillips, 1999).

3.1.4 Deixis:

Kritisk diskursanalyse derfor en god metode for å få frem de forestilte fellesskapene (Anderson, 1996) som innhold-betydnings didaktikken i klasserommet (Hopmann, 2010) finner sted innenfor. Fordi ved å analysere teksten helt nært, og å se på hvordan hvert eneste ord, og sammensetninger av ord, gir uttrykk både i grammatikkens regler, men også i lys av konteksten språket brukes i, så kan man oppdage hva som egentlig blir sagt om individer og fellesskap. På denne måten kommer det som blir tatt for gitt i bakgrunnen frem i lyset (Vagle et al, 1995).

Når man ser hvem, når og hvor det språklige refererer til kan man også logisk sett si noe om hvem det ikke gjelder, og der skilles individer gjennom språkbruk. For eksempel, «elever som får gode karakterer». Her er konteksten skole, og mottaker må kjenne til de kulturelle referansene elever og karakterer for å kunne forstå hva teksten betyr.

Hvis man kjenner til konseptet skole og karakterer kan man i lys av denne setningen også skille mellom de elevene som får gode og de som ikke får gode karakterer, i lys av denne setningen. På denne måten kan man gjennom en kritisk diskursanalyse finne frem til forestilte fellesskap i skolen.

Det er regler i sosial praksis for hva som er lov å si eller ikke (Vagle et al, 1995).

Diskurs er i dette perspektivet en form for sosial praksis mer enn en rent individuell aktivitet (Fairclough, 2008) og en måte å representere verden på. Dette synet på språkbruk er kjent fra lingvistisk filosofi og pragmatikk (Levinson, 1983).

3.1.5 Intertekstualitet:

Når man er i en bestemt sosial praksis som i skolen, så prater man på en litt annerledes måte enn når man er hjemme med familien (Winther og Phillips, 1999). Hva slags språkbruk som preger en bestemt sosial praksis sier noe om denne praksisens plass i det større samfunnet, og

språkbruken endres gjennom tidens løp. Fairclough (2008) sier at det er et dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturer, og det er også et dialektisk forhold mellom sosiale praksiser og sosiale strukturer mer generelt, hvor det sistnevnte er både en betingelse og en konsekvens av den første (Fairclough, 2008). I lys av dette kan man se hvordan innholdet i skolen er relevant for å forstå samfunnet for øvrig.

Det vil si at det jeg finner i teksten, og hvordan jeg setter dette sammen med annen teori, ikke gir det samme resultatet som hvis en annen student/forsker hadde gått igjennom samme studiet med samme metode. Likevel vil resultatet bygge på tidligere forskning og felles referanserammer innenfor denne spesifikke kulturen og historien dette prosjektet er del av, og inngå i en intertekstualitet i fellesskapet.

Kritisk diskursanalyse er altså en metode for å studere sosiale praksiser gjennom språkbruken, for å bedre forstå hvilke andre sosiale diskurser i samfunnet forøvrig som preger praksisen nå, og for å avdekke om det pågår kamp om hegemoni (Winther og Phillips 1999, Vagle et al, 1995, Fairclough, 2008). På den andre siden begrenses og formes i videste forstand diskurser i sosiale strukturer på alle nivåer (Fairclough, 2008). Slik sett kan man også forstå språkbruken i undervisningen i skolen som begrenset og formet gjennom diskurser i samfunnet for øvrig. I lys av dette kan derfor kritisk diskursanalyse avsløre om det finnes ideologier i skolen i dag som begrenser det forestilte fellesskapet i lys av hvordan det kommer til uttrykk gjennom en lærers språkbruk.

Faircloughs (2008) utgangspunkt er en tekst- orientert diskursanalyse, men samtidig er ikke tekstanalysen tilstrekkelig for diskursanalysen fordi den ikke får fram forbindelsene mellom tekstene og de samfunnsmessige og kulturelle prosesser og strukturer (Fairclough, 2008). Derfor trengs det et tverrfaglig perspektiv som kan kombinere tekstanalyse og sosial analyse (Winther og Phillips, 1999).

Diskurser bidrar med å konstruere sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskap og betydningssystemer (Vagle et al, 1995). Dermed har diskurs tre funksjoner, en identitetsfunksjon, en relasjonell funksjon og en idemessig funksjon (Vagle et al, 1995). Fairclough (2008) skriver at man kan slå sammen de to første funksjonene til en interpersonell funksjon, og at det finnes en funksjon til som han mener er relevant som han referere til som Halliday sin tekstuelle funksjon. Denne tekstuelle funksjonen har jeg selv hatt mye bruk for i

analysen av lærerintervjuet i denne masteroppgaven. Den går ut på å se hvordan deler av teksten fremheves eller nedtones, hva som tas for gitt eller som presenteres som nytt, hva som utvelges som temaer, hvordan delene i teksten henger sammen med noe som er blitt sagt tidligere i teksten, og hvordan teksten henger sammen med den sosiale situasjonen utenfor teksten (Fairclough, 2008). Den kommunikative begivenheten som skal analyseres i denne studien er et lærerintervju og jeg benytter meg også av observasjoner og feltnotater for å få frem konteksten intervjuet er satt i.

I lys av det forestilte fellesskapet kan man se på de tre funksjonene i språket at hvordan en lærer velger å formulere seg handler om valg innenfor diskursorden, og at dette har effekt på elevenes muligheter til å forstå seg selv og fellesskapet. Senere blir deres fortolkninger igjen en del av den bredere sosiale orden når de er voksne, som igjen påvirker diskursordenen som kommer inn i skolen igjen. Slik utvikles dette i en dialektikk. Samtidig som at diskursordenen slik den er nå, også preger lærers valg og valgmuligheter i hvordan han/hun prater om elevene indirekte gjennom det lingvistiske og kategoriene/ord som samler elever i grupper i lys av innholdet.

I kritisk diskursanalyse er altså språk som diskurs både en slags handling som påvirker verden, men samtidig er språket også sosialt og historisk plassert, og fungerer i en dialektikk i forhold til andre aspekter av det sosiale (Winter og Phillips; 1999, Vagle et al; 1995, Fairclough; 2008). Derfor er det en velegnet metode for å se på forandringsprosesser mens de er i sving.

Dette gjør at kritisk diskursanalyse skal analysere språkbruk empirisk i den sosiale sammenhengen, og man skal lage konkrete lingvistiske tekstanalyser av språkbruk i sosial interaksjon (Winter og Phillips, 1999), som i denne oppgaven er det et lærerintervju som skal analyseres sammen med observasjoner og feltnotater.

Kritisk diskursanalyse er derfor kritisk i den forstand at en av oppgavene ved analysen er å avsløre hvordan en diskursiv praksis er med på å opprettholde den sosiale verden og sosiale relasjoners ulike maktforhold (Winter og Phillips, 1999). Målet med dette er å bidra til sosiale endringer i en retning av mer lik maktfordeling i kommunikasjonsprosesser og i samfunnet som helhet. Derfor kan man si at kritisk diskursanalyse ikke er politisk nøytral, men en retning som er politisk engasjert i sosiale forandringer, og stiller seg på de undertrykte sosiale gruppers side (Winther og Phillips, 1999). Så i denne studien skal det komme frem en gruppe

som i lys av metoden er underpriviligert i undervisnings-sammenheng på grunn av hvordan det forestilte fellesskapet fremstilles.

Når man bruker kritisk diskursanalyse som metode så er man opptatt av hva en tekst egentlig handler om, og hva er det som ligger bak teksten som mottakere tar for gitt som noe man allerede vet gjennom kulturelle referanser (Winther og Phillips, 1999). Det som ligger i bakgrunnen av en tekst er fortellinger som binder folk sammen i fellesskap samtidig som at språket trekker på flere ulike fortellinger i en og samme tekst (Winter og Phillips, 1999). Derfor vil for eksempel fortellingen om andre verdenskrig ha ulik betydning for en bonde og en soldat (Hopmann, 2010) samtidig som at historien er en felles referanseramme for individene. I denne studien er spørsmålet hva slags fellesskap som egentlig ligger til grunn for hvordan en lærer prater om under visning på, og hva slags syn på individet må dermed ligge til grunn for denne fellesskapsforståelsen.

Diskursiv praksis bidrar altså både til å reprodusere samfunnet, gjennom sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskapssystemer, men samtidig kan også diskursiv praksis bidra til å forandre samfunnet (Fairclough, 2008). Skolen er et eksempel på en diskursiv praksis hvor identiteter og relasjoner mellom lærere og elever kun reproduseres hvis språkbruken rundt disse relasjonene og identitetene er konsistente og kontinuerlige (Fairclough, 2008). Samtidig er relasjonene og identitetene åpne for å forandres blant annet gjennom hvordan man prater om skolen i utdanningsdebatter og gjennom språkbruken på lærerværelset, i skolegården og i klasserommet (Fairclough, 2008). I dette ligger det store potensialer for å tenke på undervisning i lys av en inkluderende didaktisk praksis.

Fairclough (2008) deler altså diskursbegrepet i tre analytiske nivåer gjennom tre analytiske tradisjoner som hver i sær er nødvendige for å utføre en kritisk diskursanalyse. Det er den lingvistiske tradisjonen med næranalyse av språk, også er det den makrososiologiske tradisjonen for å analysere sosial praksis sammen med sosiale strukturer, og så er det den fortolkende eller mikrososiologiske tradisjonen hvor man ser på sosial praksis som noe folk aktivt produserer og gir mening på en felles fornuftig basis.

I denne oppgaven er lærerintervjuet og skolekonteksten, samt selve intervjukonteksten og lærerens undervisningskontekst, den beskrivende delen. Her skal jeg beskrive de forestilte fellesskapene slik de kommer frem gjennom empirisk materiale. Mens den større sosiale

praksisen knyttes til diskurser som skolen inngår i og er en fortolkning av funnene i den beskrivende delen. I denne oppgaven vil den tolkende delen av oppgaven handle om diskurser knyttet til globaliseringen av skole og utdanning, og den nordiske didaktikken i møte med de internasjonale trendene, og hvordan dette påvirker undervisningen gjennom en lærers valg av ord og språkbruk.

3.2.1 Hvordan jeg skal bruke metoden: nivå 1 og 2.

Fairclough (2008) skriver om egen metode at han er skeptisk til å kalle dette for en metode. Han skriver at dette ikke er en metode som fungerer som en teknikk, men det er heller et teoretisk perspektiv på språk som innenfor en analytisk ramme kan brukes på forskjellige måter i samfunnsvitenskapelig forskning. I kritisk diskursanalyse hevder Fairclough (2008) at valg av ord er sosialt motivert, det kan være spørsmål om ordvalg mellom «terrorist» eller «frihetskjemper», og det kan også i noen tilfeller være et spørsmål om grammatikk eller organisering av språket.

Det finnes mange ulike tekstanalyseteknikker og språkanalyse er en kompleks affære. Men Fairclough (2008) argumenterer for at de som driver med kritisk diskursanalyse ikke kan forventes å ha en mer detaljert lingvistisk bakgrunn mer enn en sosiolog, psykolog eller pedagog. Derfor er kritisk diskursanalyse en multidisiplinær aktivitet, og han legger frem de viktigste analytiske fokuspunktene som gir best avkastning i diskursanalyse.

I analyserammen inngår det at sosial praksis inkluderer:

- produktiv aktivitet,
- produksjonsmidler,
- sosiale relasjoner,
- sosiale identiteter,
- kulturelle verdier,
- bevissthet og
- semiosis som er meningsgivende tegn(diskurser). Alle disse elementene er forbundet dialektisk (Fairclough, 2008).

Rammen for analysen kan komme frem gjennom:

1. fokuser på et sosialt problem som har et semiotisk aspekt
2. identifiser hindringer for å løse det:
 - a. Nettverket av praksiser det er plassert i

- b. Relasjonene mellom semiosen og andre elementer innenfor den gjeldende praksis
- c. Diskursen (selve semiosen) – strukturell analyse:
 - diskursorden – interaksjonsanalyse – interdiskursiv analyse – lingvistisk og semiotisk analyse
- 3. overveie om den sosiale praksis (nettverket med praksiser) kan sies å trenge dette problemet
- 4. identifiser mulige veier forbi forhindringene
- 5. reflekter kritisk over analysen

3.2.2 Pronomen:

I denne oppgaven skal jeg velge ut individuelle ord som finnes i teksten som er ord som samler elever i grupper, og jeg vil undersøke pronomenbruken i lys av deixis. Begrepet deixis gjelder for bruk av uttrykk der meningen kan spores direkte til funksjonene i utførelsen - når og hvor den foregår, og hvem som er involvert som talere og som adressat. Pronomen kan være både inkluderende og ekskluderende (Vagle et al, 1995), og de fungerer som ord som peker på andre ord som kan være mennesker, dyr eller ting. Jeg skal altså se om det finnes hindringer for å inkludere mangfoldet i undervisningen gjennom språkbruk.

Dette skal jeg gjøre ved å se på skolekonteksten, relasjoner i skolekonteksten og hvordan selve diskursen struktureres. Det sosiale problemet jeg fokuserer på er mangfoldet i den inkluderende fellesskolen som har vist seg å by på utfordringer i Norge i dag. Det semiotiske aspektet i denne studien er knyttet til individ og fellesskapsdiskurser og derfor skal jeg velge ut av teksten de ordene som samler elevene i grupper. Det kan være ord som beskriver bestemte karakteristikk som setter grenser som hvem som er innenfor eller utenfor denne gruppa, for eksempel «de oppegående elevene».

Begrepet deixis er hentet fra gresk og betyr å peke på, vise til, indikere (Levinson, 1983). Gjennom deixis kommer det som blir tatt for gitt i teksten frem. Uten det som tas for gitt at mottaker allerede vet har ikke teksten mening i seg selv. Hvis man sier for eksempel «da sees vi der som vi møttes sist» vil ikke ordene i seg selv gi mening uten at vi klarer å fylle ut tomrommene, når, hvem, og hvor som er konteksten ordene peker tilbake til. Det ligger felles kulturelle og historiske referanserammer i konteksten som gir det grammatiske språket mening. Man ser både på hvordan ordene i teksten peker på andre ord i teksten, men også

utenfor teksten, for å finne frem til fellesskapene. Slik ser man relasjonene mellom diskurser i skolen og andre diskurser i samfunnet. Et eksempel fra feltnotatene som viser dette:

E – «Skal vi ha med tursekk eller vanlig sekk?» L – «Vanlig sekk», svarer lærer. Denne teksten gir mening når man kjenner til konseptet skole, elver og lærere, samt fenomenet å gå på tur med sekk. Hvis man ikke er kjent med bruken av sekker ville man ikke kunne forstå forskjellen mellom vanlig sekk (som er skolesekk i denne sammenhengen) og tursekk. Det ligger mange kulturelle referanserammer i denne teksten som når mottaker kjenner til, tar for gitt, og dermed gir teksten mening langt utover selve teksten i lys av konteksten.

3.2.3 Utvalgte ord i analysen:

Ordene jeg velger å ta ut av teksten kan være både substantiv, adjektiv og verb. For eksempel «de som synger mye på fritiden» viser til en gruppe med elever hvor pronomeren og verbet synger fungerer samlende, og ekskluderer elever som ikke fremhever synging som fritidsaktivitet (Norsksidene, u.å). Substantiv er navn på noe eller noen som viser til felles kjennemerker som i seg selv er samlende bruk av språket på grammatisk nivå. Fellesnavn og egennavn er også substantiver som har samlende funksjon, for eksempel en «nordmann» viser til et individ som inngår i en gruppe med andre individer i felles kategori.

Videre er adjektiv en ordgruppe som knyttes til substantiv eller pronomeren og beskriver egenskaper ved dem, som for eksempel «smarte elever» eller «gode karakterer» (Norsksidene, u.å) og derfor kan adjektiv si noe om de forestilte fellesskapene i lys av beskrivelser som kan oppfattes som kriterier for å inngå i gruppa. Fordi ordbruken viser til hvor skiller mellom deg og andre bør være (Vagle et al, 1995) er grammatiske regler nyttige for å finne ut av hvilke forestilte fellesskap som ligger både eksplisitt men også implisitt i teksten.

Sammen med pronomeren og samlende ord kommer det frem noen kriterier for hvem disse elevene det snakkes om referer til, men for å tydeliggjøre dette må ordbruken knyttes til aktuell kontekst.

3.2.4 Multifunksjonell:

Et annet viktig poeng på første analyse nivået er å se på setningene som multifunksjonelle (Fairclough, 2008), hvor hver setning kombinerer den interpersonelle (identitet og relasjon) og den tekstuelle funksjonen (hvordan teksten kommuniserer innad og utover seg selv).

Fairclough, (2008) hevder at folk velger struktureringen av sin språkbruk med hensyn til hvordan man vil legge til mening og hvordan man konstruerer sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskaper og holdninger. Jeg ser altså etter diskursens symbolske mening i språkbruken når jeg leter etter forestilte fellesskap.

Dermed er det mulig å finne konstruksjoner av forestilte fellesskap i språkbruken til en lærer som snakker om undervisning av barneskole elever gjennom denne metoden.

Kritisk diskursanalyse gjør konkrete lingvistiske analyser av *språket i bruk*, dvs tekster i kontekst (Vagle et al, 1995) og det er det jeg skal når jeg analyserer lærerintervjuet og feltnotatene i lys av konteksten skole, undervisning og intervju. Sånn kan jeg finne ut av hva Hans prater om, om det er undervisning eller skolesituasjoner generelt, eller om han snakker om andre temaer som trekker på begreper som kan samle flere diskurser som beveger seg i samfunnet generelt.

Nivå en og to i analysen flyter over i hverandre, fordi det grammatiske nivået viser retning i teksten, men likevel må det som ligger implisitt i teksten bevisstgjøres for å kunne tolke frem meningen med teksten. Dette skjer i en prosess hvor man stiller seg spørsmål frem og tilbake mellom det grammatiske og kontekstuelle nivået (Vagle et al, 1995).

Intertekstualitet (Fairclough, 2008) i denne sammenhengen er at det Hans sier i lærerintervjuet bygger på andre tekster som er aktuelle i lys av det temaet som belyses. Slik kan jeg med denne metoden få frem diskurser som finnes i språkbruken om undervisning som også trekker på andre diskurser i samfunnet for øvrig. Disse diskursene skal analyseres i siste delen av analysen del tre i lys av ikke-lingvistiske teorier. Diskurser som knyttes til mangfold, individ og fellesskap er aktuelle i lys av intertekstualitet i denne analysen.

3.2.5 Kontekst:

I min analyse er også selve intervjusituasjonen en kontekst som må medberegnes, spesielt i det aspektet som handler om lærerens troverdighet, fordi relasjonen mellom forskere som studerer skolen og intervjuer lærere kan også oppleves som a-symmetrisk og derfor kan det tenkes at læreren svarer annerledes på spørsmålene han får i intervjuet enn det han ville gjort i en annen sammenheng (Vagle et al,1995). Det er alltid sosiale regler for hva man kan si og ikke si i ulike kontekster (Vagle et al, 1995). Jeg vil derfor bruke feltnotatene for å se etter det

som dukker opp i intervjuet. Det vil si at når jeg finner noe i intervjuet som er relevant for de forestilte fellesskapene, så ser jeg etter om den samme språkbruken også finnes i feltnotatene.

Feltnotatene er fra selve undervisningen læreren i intervjuet har gjennomført, derfor ser jeg etter om det lærer sier om undervisning i intervjuet også finnes i hans undervisning i praksis. Dette øker troverdigheten til det læreren sier i intervjuet, og forsterker antagelsen om at de forestilte fellesskapene eksisterer i vanlig skolehverdag gjennom språkbruk i praksis. Men hvis det skulle vise seg at det lærer sier om undervisning ikke stemmer med det han sier i undervisning kan det være tegn på at det finnes kontrasterende ideologier (Fairclough, 2008). Det andre nivået i analysen handler altså om diskursive praksiser (Fairclough, 2008) og er på diskursnivå.

Selve problemet med mangfoldet i skolen i lys av nordisk syn på fellesskap i møte med resultatorientert syn på fellesskap er diskurser jeg ser etter spor av i teksten for å se om disse finnes i praksis. Diskursene jeg analyserer knyttes til de ulike forståelsene av individ og fellesskap, så jeg vil se etter tegn på nordisk forståelse av fellesskap og OECD sin mer individorienterte fellesskapsforståelse på diskursnivå for å kunne finne ut om det foregår kamper mellom de ulike fellesskapsforståelsene, eller ikke.

Jeg kan finne mange ulike forestilte fellesskap i teksten som jeg ikke kommer til å bruke i denne analysen. For eksempel kan det være fellesskap mellom kjønn, eller i lys av interesser, og det kan finnes fellesskap som knyttes til lærerkollegiet eller til elever med funksjonshemninger osv. Men de fellesskapene jeg vil fremheve er de som kan knyttes til diskurser rundt det forestilte fellesskapet som kan knyttes til nordisk didaktiske felles røtter og tradisjoner, og eventuelle problemer eller kontraster til dette som viser seg i teksten.

3.2.6 Metode nivå 3:

Når man studerer språket på denne måten skaper man en distanse til den personen som sier det som man studerer. Denne personen er en representant for en spesifikk tid, en kultur, et ståsted, og en kontekst (Winther og Phillips, 1999). Hans er læreren i dette aktuelle intervjuet som skal analyseres og dette er ikke personens egentlige navn. Hans er i denne undersøkelsen en representant for lærere i Sør-Norge i dag i en vid generell betydning. Gjennom å analysere Hans sin ordbruk i intervjuet når han skal svare på spørsmål om undervisning, er en del av

konteksten det å tenke seg at Hans også vil representere pedagogiske diskurser som andre lærere ville ha argumentert for i diskusjoner rundt undervisning. I språkbruken ligger altså ikke bare Hans sine personlige meninger eller synspunkter, men ulike diskurser om undervisning som flourer i den konteksten Hans arbeider i, i skolen og samfunnet. Hans er også i en situasjon hvor det er forskere som intervjuer ham og dette vil også prege hvordan han ordlegger seg, og selve intervjueteksten er del av analysens kontekstbakgrunn. I løpet av forskningsperioden observerte jeg denne skolen hvor lærerintervjuet er hentet fra, både i klasseromsundervisning og i skoleområdet rundt i friminutter, og før og etter skoletid. I analysen har jeg også sett på feltnotater fra begge klasserommene som ble studert og dannet meg en bredere kontekstforståelse å sette det som står i intervjueteksten i lys av.

Det tredje nivået er sosialt nivå. På dette nivået er målet å forklare hvordan teksten jeg analyserer er en del av en større sosial sammenheng utover skolekonteksten.

Fairclough (2008) trekker på dette nivået inn andre relevante teorier for å belyse funnene, fordi i følge Fairclough (2008) har den sosiale praksis både diskursive og ikke diskursive elementer, så ikke alt kan forklare som diskurs eller konsekvens av diskurs. Dette betyr at de diskursene som dominerer i tekstanalysen om individ og fellesskap skal knyttes til teorier om individ og fellesskap utover skolesituasjonene. Skolen er del av samfunnet for øvrig og hvordan skolen styres utenifra påvirker det som skjer inni klasserommene. Derfor kan det som skjer inni klasserommene også belyse samfunnet utenfor. Kritisk diskursanalyse er *kritisk* i den forstand at den søker å avdekke diskursive praksiser som er blitt så hegemoniske og naturaliserte som 'commonsense' eller sunn fornuft at vi ikke lenger er bevisste på dem (Vagle et al, 1995).

Det er et mål med oppgaven å undersøke om diskursene som kommer frem i analysen er stabile eller om de er under forhandling/i kamp med hverandre, fordi dette kan belyse eventuelle sosiale konstruksjoner (verdisyn, kunnskapssyn) som kjemper om å vinne hegemoni i samfunnet i dag (Fairclough, 2008).

På dette stadiet vil jeg prøve å knytte det jeg finner på diskursnivået til en større tanke rundt et forestilt fellesskap i lys av de nordiske landenes dannelsesreise gjennom globaliseringen av utdanningssystemet. Jeg vil prøve å strekke blikket fra det forestilte fellesskapet i klasserommet ut til et forestilt globalt samarbeid, og tilbake til det nordiske perspektivet. Det jeg lurer på er om det nordiske perspektivet på individ og fellesskap i lys av likeverdets røtter

og tradisjoner er i diskursiv kamp med OECD sitt syn på individ og fellesskap som knyttes til like muligheter til resultatlikhet.

Meningen i tekstanalysen kan altså bli forskjellig ut i fra hva som er foreløpig kontekst, og i denne oppgaven er det didaktisk forståelse av undervisning som er aktuelle diskurser om individ og fellesskap. Det er tidligere forskning om problemer knyttet til mangfold i undervisning, og ulike syn på individ og fellesskap mellom ulike nasjonskulturer i et globalt økonomisk samarbeid i utdanningssystemet som er utgangspunktet for å gjøre en empirisk undersøkelse av de forstilte fellesskapene i norsk skole i dag. Denne oppgaven er en konstruksjon som bygger på mine tolkninger av dette innholdet i en analyse av aktuell empiri. Hans som sitter i et intervju som handler om undervisning, selve undervisningen Hans utfører, klassen hans, og andre materielle og institusjonelle kjennetegn ved Skoglia skole er den ytre delen av konteksten.

Kapittel 4: Analyse

4.1 Diskursnivå

4.1.1 «Alle»: Klassefellesskapet

I lærerintervjuet med Hans fra skoglia skole er det mange steder i teksten klassefellesskapet kommer frem som en naturlig ramme i skolekonteksten når intervjuere stiller spørsmål om undervisning. Det kommer spesielt tydelig frem i teksten når lærer Hans beskriver hva god undervisning betyr for han, fordi da vil han gjerne ha alle elevene i klassen med:

God undervisning... at det å få ungene med... at vi har glede av det vi holder... eller får mestringsfølelsen da... det er også veldig viktig... at de føler at dette her er noe de får til og skjønner... det må i alle fall ligge der... ikke prate over hodet på de.

Det å få ungene med, handler her i teksten om å få elevene i klassen med i undervisningsfellesskapet. I analysen av dette avsnittet har jeg tatt ut de ordene som samler en gruppe elever, og personlige pronomener. Pronomenbruken på ord/tekstnivå er «vi» og «de» og «det» brukt slik at de peker tilbake på «ungene», altså elevene, som igjen er knyttet til spørsmålet om «god undervisning» Pronomen «det» understreker at ordene «glede» og «mestringsfølelse» knyttes til god undervisning på tekstnivå. «Det», altså glede og

mestringsfølelse er også veldig viktig for at undervisningen skal være god, kunne Hans ha sagt med andre ord.

På ordnivå (Vagle et al, 1995) er «*ungene*» og «*undervisning*» ord som i teksten samler en gruppe elever, den refererende funksjonen (Vagle et al, 1995) skiller disse ungene fra andre unger generelt, fordi i denne teksten referere ordet «*ungene*» til «*undervisning*». Dette er en gruppe unger som undervises. Dermed er det denne læreren som snakker sine «*unger*», altså «*elevene*» i klassen hans. Dette tar han for gitt at intervjuere forstår i lys av konteksten som handler om undervisning. Den aller mest synlige måten relasjonene mellom språk og kontekst vises er gjennom fenomenet deixis. Begrepet er hentet fra gresk og betyr å peke på, vise til, indikere (Levinson, 1983).

Ved å knytte «*vi*» og «*de*» til «*ungene*», samles alle elevene som en gruppe. Ungene er en generell gruppe, men «*de ungene*» er en bestemt gruppe med unger, fordi det er et personlig pronomen som viser tilbake til mennesker, dyr, eller ting, og i denne setningen er det elevene som ligger implisitt i konteksten man tar for gitt for at setningen skal bli meningsfull for mottaker. Deixis viser relasjonen mellom grammatikken i språket og konteksten språket brukes i (Levinson, 1983). Uten å vite at teksten handlet om god undervisning så kunne man oppfatte i teksten at noen pratet om egne barn og meningen i teksten ville ikke kommet frem (Levinson, 1983).

At lærer beskriver egne elever som en egen flokk, skaper et forestilt fellesskap alle elevene i klassen inngår i, som skiller dem indirekte fra andre flokker med unger.

Alle elevene samles under ett gjennom pronomen når lærer sier at; hva «*de*» føler(*ungene*), og at «*vi*» (*ungene + lærer*) har glede av, og at det å ikke prate over hodene på «*de*» (*ungene*), er viktig for god undervisning.

«*De*» er pronomen som viser til «*de*» i en spesifikk gruppe, i denne setningen peker «*de*» tilbake på det ordet i setningen som samler elevene det er snakk om, nemlig «*ungene*», som igjen hører til i konteksten intervjuet dreies rundt som er undervisning i skolen, og derfor betyr «*de*» i denne teksten **alle elevene i denne klassen**. Fordi god undervisning handler om å ikke prate «over hodene på de», at «alle føler at dette er noe de forstår og får til», så trekker Hans på en didaktisk forståelse av undervisning som inkluderer elevenes forforståelse i kunnskapsbygging. God undervisning knyttes til en dannelsesorientert diskurs hvor alle

elevene i et plenums fellesskap skal kunne knytte sitt ståsted i verden til de felles referanserammene lærer bruker didaktisk.

Også i feltnotater fra samme lærer sin undervisning viser ordbruken at læreren skaper et forestilt fellesskap når han snakker i plenum til hele klassen samtidig. Både i undervisningen av ulike fag, men også når lærer og elever snakker om andre aktiviteter i skolesammenheng.

Eksempler på klassefellesskapet fra feltnotater:

Lærer snakker litt om de nasjonale prøvene, forklarer også hvor klassen skal på tur på fredag, et kjent turområde i nærmiljøet. Elevene prater om vi skal ha med vanlig sekk eller tursekk. I dette avsnittet ser man hvordan alle tar for gitt hva en vanlig sekk og en tursekk er, og alle kjenner til konseptet at de skal ut på tur. I denne setningen ligger det implisitt at alle skal med og alle har sekk, og de kulturelle referanserammene ligger i konteksten.

Et annet eksempel fra feltnotatene som viser hvordan elevene tilhører et klassefellesskap er i forbindelse med en time i sosial undervisning, hvor lærer prater om elevenes følelser. Lærer bruker «vi» og «dere» når han snakker om følelsene til elevene i klassen. Han viser frem bilder av mennesker som uttrykker følelser.

Følelser handler om det «vi» har inni oss, hva tror «dere» gutten på bildet føler, spør lærer hele klassen som om de er et og samme individ. Bruken av «vi» viser til mennesker generelt, men bruken av «dere» i denne setningen og konteksten samler elevene i en felles oppgave om å finne ut av hva akkurat vi i denne klassen tror om dette. Innholdet samler elevene gjennom språkbruken knyttet til en felles tro. På denne måten skaper læreren med sin språkbruk et inntrykk av at alle i klassen tror det samme, eller kan snakke sammen om dette temaet/innholdet i en felles gruppe, altså i et forestilt fellesskap som her i denne situasjonen er alle elevene i klassen. I dette avsnittet er det følelser som er det innholdet som brukes til å samle elevene i et fellesskap med språkbruken dette formidles gjennom. Lærer tar for gitt at alle har og kjenner til de samme grunnleggende følelsene av å være lei seg eller glad, og derfor kan knytte denne personlige erfaringen til å vurdere, og diskutere hvordan et annet menneske føler.

Når lærer spør hva «dere tror» at gutten føler, henvender lærer seg til alle elevene i klassen som en felles gruppe. Dette gir opplevelsen av et forestilt fellesskap alle i klassen tilhører, og

alle kan svare på spørsmålet læreren stiller hvis de vil det. Lærerens språkbruk «hva tror dere» peker på et fellesskap rundt hva elevene i klassen kan være enige om at gutten på bildet føler, og eventuelt noen tanker om dette som kan diskuteres i plenum for å komme frem til hva «vi tror».

Denne typen språkbruk er det mye av i feltnotater og fra observasjon av klassene. Lærer samler alle elevene i klasset gjennom felles persepsjon, hvor individene i klassen inviteres til å se på det samme og svare sammen, for å finne frem til hva vi i fellesskapet kan se her, eller hva fellesskapet mener om dette, tror, eller synes om noe osv.

I intervjuet brukes også pronomen *vi* og *dere* mye både av lærer og elever og sikter til «vi i denne klassen», og «dere elever i denne klassen». Konteksten er klasserommet med alle elevene i. Klassefellesskapet styrkes videre gjennom lærers beskrivelse i intervjuet av hva god undervisning er. Det er ikke bare at alle elevene deltar, som Hans sier; «*er med*», men også at det handler om glede, mestringsfølelse og forståelse. Et fellesskap som beskrives ved at «*vi har glede av undervisningen*», «*at alle skjønner og er med*» fordi ordet undervisningen i denne setningen er det ordet som samler alle i klassen både lærer og elever i en gruppe. I denne konteksten trekker beskrivelsen av klasseromsundervisningen på diskurser innen nordisk didaktikk hvor idealet er plenumsundervisning med alle elevene i en innholdsbetydningsprosess gjennom felles innhold.

Undervisningen er det alle individene deltar i som en felles aktivitet og fungerer derfor i denne konteksten som «*det*» som samler alle i klasseromfellesskapet, gjennom glede, mestring og forståelse. Slik sett er alle i klassen del av et forestilt fellesskap som ligger til grunn for undervisningen av en skoleklasse. Det finnes altså et klassefellesskap som inkluderer alle elevene i plenumsundervisning, i det empiriske materialet.

I feltnotatene finner jeg også språkbruk som viser til hvordan klassen har en egen og felles klassehistorie, som styrker tilhørigheten gjennom mange år i samme klasse. Elevene kommer inn i klasserommet etter et friminutt ute, og det første lærer spør om er om «vi» mangler noen, og så får alle beskjed om at nå er «vi» stille. Videre sier lærer at nå går «dere» i 5. klasse, og så ramser lærer opp en rekke med forventninger knytte til det å gå i 5. klasse versus det å gå i 1. klasse. I denne konteksten er det lett for elever å forstå hva lærer mener fordi alle elevene har gått i samme klasse fra 1. klasse til 5. klasse, og derfor kan de tenke tilbake på hvordan de

husker at de oppførte seg da de var mindre. Dette er en måte lærer oppdrar elevene sammen i et klassefellesskap med kriterier til både individenes oppførsel, men også med forventninger til hele klassen som enhet, gjennom en felles historie som skaper identitet for individene i lys av klassens oppførsel.

Tilhørigheten til 5 a, handler i dette avsnittet om lærers forventninger til oppførsel. Lærer har en felles forventning til oppførsel av alle elevene i klassen som knyttes til alderstrinn, det er med andre ord andre forventninger til oppførsel når elever går i 5. klasse enn når de går i 1. klasse. Ved å markere forskjellen mellom 1. klasse og 5. klasse konstrueres i denne språkbruken en klassetilhørighet med felles forventninger til alle individene som inngår i dette forestilte fellesskapet her og nå, i lys av fortid.

Klassefellesskapet i intervjueteksten viser noen steder også til kunnskaps-akkumuleringen som skjer i plenumsundervisningen. Dette bygger opp en felles historie for elevene i klassen i lys av innholdet i skolen. I avsnittet nedenfor spør intervjuere hva som er hensikten med felles prating og debatt i timene, og lærer har et langt svar på dette. Men fordi jeg vil se på hvordan språkbruken samler elevene i grupper som konstruksjoner av forestilte fellesskap vil jeg fremheve setningen som handler om innholdet og vise hvordan selve skolefaglig innhold også brukes til å samle elevene i en pågående fortelling gjennom det de lærer i plenum.

H: Nei det er jo å få det... for å høre hva de kan... ikke minst... hva husker dere fra forrige gang... og... også bare bygge ... også bygge videre på det da..

«Hva de kan» samler alle elevene i pronomenbruken «de». Hva de husker fra forrige gang viser til det faginnholdet alle i fellesskapet jobbet med sist, og det «å bygge videre på» handler i denne konteksten om innhold/kunnskap. Kunnskap bygger på allerede opparbeidet kunnskap som knyttes til det elevene allerede kjenner til, og vet om.

I intervjuet finnes også et avsnitt som handler om forventninger generelt til elevene. Gjennom at lærer har ulike forventninger til ulike elever kommer det likevel frem en veldig sterk tilhørighet i bunnen som samler alle elevene. På et diskursnivå i dette avsnittet kan man se at den nordiske didaktikkens røtter skinner igjennom i språkbruken med tanken om at elevene er likeverdige selv om de ikke er like. Intervjuere spør Hans om han har de samme forventningene til alle elevene. Til dette svarer Hans at han i utgangspunktet forventer at alle

gjør så godt de kan, men at når det kommer til faglighet, så kan han (og lærere generelt fordi han sier «man» om seg selv som viser til generalisering på grammatisk nivå) ikke forvente det samme av alle elevene. Selv ved samme innsats så kan ikke alle elevene gjøre det like bra faglig, sier Hans.

H: I utgangspunktet så... forventningene er jo at alle skal gjøre så godt de kan... men jeg vet etter hvert som du kjenner de så er jo ikke nødvendigvis... sånn som faglig sett da... så kan man jo ikke ha samme forventningene... det går ikke for selv om eh... de legger ned samme innsats så er det jo ikke alle som kan gjøre det like bra... så da er det jo det som er fint med barneskolen for da kan man måle det opp til innsats og sånn da men... de får seg jo gjerne en liten trykk når de flyttes over skolegården her over til ungdomsskolen da... får de jo virkeligheten i ansiktet da... men det er jo sånne ting man tar opp med foreldrene på samtale og sånt da... og de fleste... det ser jo det samme som vi ser... det er det som er fint at de hjemme ser samme jenta eller gutten som jeg ser på skolen

Hans samler elevene i et forestilt fellesskap hvor alle er like mye verdt selv om de ikke har like muligheter til å prestere likt sånn faglig sett, ved å si at det som er fint på barneskolen er at lærere kan måle deres prestasjoner opp mot innsats og sånn, istedenfor å sammenligne mellom elever slik som gjøres på ungdomsskolen. Dette kommer frem gjennom den lingvistiske analysen ved å se på pronombruken og deixis. Lærer presenterer ungdomsskolen som et sted elevene ikke blir vurdert ut i fra egen innsats og sånn (og sånn kan tolkes som elevenes bakgrunn og utgangspunkt) som igjen representerer den «virkelige» verden.

Dette skiller den «virkelige verden» fra barneskolen som derfor kan forstås som en mer beskyttet tilværelse i barndommens år enn den «virkelige verden der ute». Dette viser på diskursivt nivå at lærer ser på barneskolen som et sted hvor elevene både lærer om den virkelige verden, men også beskyttes mot den. Beskyttelsen knyttes til det å bli bedømt etter andre krav og standarder enn eget utgangspunkt slik som på ungdomsskolen. Det gjør vi ikke i samme grad på barneskolen, sier Hans. Med andre ord sier Hans at det er bra at lærere kan beskytte barna mot den virkelige verden. I dette perspektivet kommer det frem som positivt å vurdere barna ut i fra at de gjør sitt beste og deres utgangspunkt for å prestere. Det er ikke et mål at alle skal ha de samme faglige resultatene, og Hans sier at dette ikke engang er mulig.

Dette perspektivet samstemmer med de nordiske verdiene som kommer fra dannelse og demokratisk nasjonsdannelses diskurser, hvor alle barna representerer den reelle virkeligheten der ute fordi de har ulikt utgangspunkt hvilket også voksne har i samfunnet, men hvor alles bidrag er verdige fordi samfunnet trenger alle typer folk. Hele klassen som et forestilt fellesskap kommer altså til uttrykk gjennom diskurser fra nordisk didaktikk og dannelses tanker rundt undervisning og læring. Dette kommer frem gjennom hvordan språkbruken og konteksten viser at elevene er samlet i et «vi», som har en felles historie, «vi i 5a», «vi er ikke lengre 1a, men 5 a». Det kommer frem gjennom hvordan elever og lærer prater om fellesskapet når de skal ut på tur, hvor de kulturelle referansene samler alle elevene under ett. Og det kommer frem i lærerintervjuet når Hans snakker om forventninger til elevene sine. Både forventninger til oppførsel og til at alle skal gjøre sitt beste faglig, men at han ikke forventer like resultater. Klassens felles identitet kommer også frem gjennom klassens historie i lys av innholdet lærere jobber med i plenum ved at han sjekker hva de husker fra tidligere og bygger videre undervisning på det de i fellesskap kan.

I lys av forventninger til faglige resultater trekker Hans på diskurser om dannelse når han sier at det som er fint med barneskolen er at lærere kan vurdere resultatene i lys av innsats og sånn. Her ligger det en prosessrelatert tanke om læring hvor alle har sin egen prosess og ulike utgangspunkt, og læring innebærer også en personlig utvikling ikke kun faktakunnskaper, og derfor kan ikke resultatene forventes å være like for alle typer elever med ulik bakgrunn og utgangspunkt.

At alle gjør sitt beste er implisitte kriterier for å bli inkludert i dette fellesskapet. Individ og fellesskap i denne gruppen med alle i klassen representerer en fellesskaps-diskurs hvor kriteriene for å være med ikke ekskluderer noen av elevene på grunn av kategorier. Så lenge de går i denne klassen og gjør så godt de kan uti fra evne så er de inkludert. Mangfoldet i dette fellesskapet kan forstås i lys av at elevene har ulike utgangspunkt, og derfor ikke kan forventes å få like resultater. Dermed er ikke mangfold i dette perspektivet kommet frem som et problem i analysen av dette forestilte fellesskapet. Det er greit at elevene er forskjellige. Likevel peker språkbruken til Hans mot at mangfold muligens er et problem i «den virkelige verden» som ungdomsskolen representerer. Med andre ord kan det at flere elever «får seg en trøkk» når de går ut av barneskolen peke mot en annen kontekst hvor flere elever opplever å

bli ekskludert fra fellesskapet fordi de ikke klarer seg like bra som andre, sånn faglig sett, når de kommer over til ungdomsskolen.

I neste avsnitt skal jeg vise at det i intervjueteksten også finnes en gruppe i klassen til Hans som representerer de fremmedspråklige elevene som en egen gruppe innad i dette klasseromsfellesskapet, hvor kriteriene for å gjøre så godt man kan er litt strengere.

4.1.2 «De oppegående fremmedspråklige jentene»

I denne analysen ser jeg etter hvordan lærer har konstruksjoner i sin språkbruk, i lingvistisk og kontekstuell forstand som skaper grupper med elever som inngår i forestilte fellesskap. Begrepet mangfold er del av den foreløpige kontekstforståelsen (Vagle et al, 1995) og viser seg å trekke på ulike diskurser gjennom analysen av det empiriske materialet. I det forestilte fellesskapet som jeg kaller «de oppegående fremmedspråklige jentene» blir begrepet mangfold i undervisningen tolket av lærer som de fremmedspråklige elevene i undervisningen. Og det viser seg at lærer har noen spesifikke kriterier for disse elevene i lys av individ og fellesskapsforståelse.

« Ja jeg... eh... når jeg tenker på de som er fremmedspråk og sånn... så har jeg... så tenker jeg ikke så mye gjennom det altså Jeg kjører gjennom sånn som jeg alltid har gjort (kort latter) så... og nå er jo de som er fremmedspråklig inne oss meg det er jo oppegående jenter ikke sant... ja også er jo han I (?) han er jo også men... han er... det er... det er liksom ikke noe sånn man behøver å ta hensyn til noen»

I lys av *pronomenbruk* og ordene *fremmedspråklig* og *jenter* i dette avsnittet, kommer det frem at kulturelt mangfold i undervisningen handler om fremmedspråklige elever, og at i Hans sin klasse er det jenter som hovedsakelig representerer gruppa. De fremmedspråklige er en egen gruppe med elever som skiller seg fra de andre elevene.

Videre kommer det også frem at det finnes flere ulike grupper innenfor gruppen av fremmedspråklige. Jenter er en gruppe, men her er det snakk om fremmedspråklige jenter. Og oppegående jenter viser her til oppegående fremmedspråklige jenter og oppegående, fordi Hans sin bruk av pronomen gjør at fremmedspråklige viser tilbake til «de» som en generell gruppe, mens fremmedspråklige jenter viser tilbake til «det» som er oppgående jenter. «Det» kan være både personlig eller ubestemt pronomen, i denne setningen er det et personlig pronomen som erstatter substantivet og viser det til «en» fremmedspråklig/ «de»

fremmedspråklige. En gruppe med gutter antydes også i teksten på ordnivå ved at Hans sier: «*ja også er jo han, han er jo også, men*».

Når Hans i siste setning av teksten påpeker at «*man*» ikke behøver å ta hensyn til «*noen*», så gjør ordvalget at teksten får et mer generalisert inntrykk. «*Man*» er et ubestemt pronomen og peker her på Hans, som i konteksten representerer en lærer, så inntrykket av ordvalget blir at det er litt allment dette med at «*man*» som lærer ikke trenger å ta hensyn til noen som er fremmedspråklig. Gruppen lærere er med andre ord også tilstede i teksten. «*Noen*» er i denne konteksten de fremmedspråklige, «*og det er liksom ikke sånn*» peker tilbake på intervju spørsmålet. Med andre ord så trenger ikke lærere ta hensyn til det kulturelle mangfoldet i undervisningen, i følge Hans. Og da er analysen allerede over i andre nivå som handler om å se på teksten i kontekst.

De fremmedspråklige i min klasse er en annen gruppe en de andre fremmedspråklige der ute. Mine fremmedspråklige er oppegående. Det er oppegående jenter som er «*de fremmedspråklige*» i min klasse, kunne han ha sagt. At mine fremmedspråklige elever er oppegående skiller dem også fra en mer implisitt gruppe som finnes i bakgrunnen, de ikke-oppegående fremmedspråklige elevene. Her tar Hans for gitt at intervjuere vet at fremmedspråklige ikke vanligvis eller nødvendigvis er oppegående, og derfor må han presisere at de fremmedspråklige elevene han har i sin klasse faktisk skiller seg fra de andre. Videre viser Hans til en gutt i klassen og sier at «*han er også*», men fullfører ikke setningen. I lys av konteksten peker «*også*» tilbake til flerspråklig, eller til kulturelt mangfold i undervisningen. Ganske vagt vises her enda en gruppe av flerspråklige nemlig flerspråklige gutter, og han er også...oppegående?

Her er det veldig vage fremstillinger som gjør at det kan være vanskelig å forstå hva Hans mener, eller som tas for gitt at mottager forstår, men det kan være forskjell på jenter og gutters oppegåenhet som ligger i bakgrunnen? Det kan også være at Hans ikke er sikker på om intervjuere tar for gitt at gutter og jenter er forskjellige i lys av oppegåenhet, eller muligens i lys av problem med fremmedspråklige elever, og at det er derfor han trekker seg før han har uttalt seg fullstendig. Min tolkning er at Hans mener at denne gutten også er en fremmedspråklig elev, men om han mener at han også er oppegående eller ikke kommer ikke frem, likevel er han en representant i denne språkanalysen for at det finnes en gruppe man kan kalle de fremmedspråklige guttene, som skiller seg fra jentene.

«det er liksom ikke noe sånn man behøver å ta hensyn til noen»

«Noe sånn» peker på kulturelt mangfold i undervisningen og «man» er lærere generelt, mens «noen» de flerspråklige elevene. Denne siste setningen i avsnittet viser frem i lys av konteksten at det kulturelle mangfoldet ikke er noe lærere behøver å ta hensyn til i undervisningen. Kulturelt mangfoldet i undervisningen handler om elever med fremmedspråklig bakgrunn og lærere behøver ikke ta hensyn til noen av dem, i alle fall ikke på grunn av det at de er fremmedspråklige.

Hans sier ikke noe om å ta hensyn til elevene som individer generelt i dette avsnittet angående forventninger om at alle gjør sitt beste. Kultur er altså i denne konteksten knyttet til ulike nasjonalkulturer, ikke til ulike muligheter for å prestere, som i analysen ovenfor hvor elevens faglighet varierte ut i fra elevenes utgangspunkt/bakgrunn.

For å trekke dette opp på et diskursnivå i lys av didaktikk så kommer det frem av teksten at Hans mener at han ikke skal forberede innholdet i undervisningen i lys av de fremmedspråklige elevenes bakgrunn. Dette kan tolkes som at innholdet i skolen som felles referanseramme for fellesskapet ikke skal tilpasses elevene i klassen sine ulike nasjonskulturelle bakgrunner, men at alle elevene skal tilpasse seg de norske kulturelle referanserammene. Han sier at når det kommer til de elevene som er fremmedspråklige så tenker han ikke så mye på dem, men fordi de fremmedspråklige elevene han har fått i sin klasse er oppegående jenter så er det ikke noe problem.

I denne tolkningen av det Hans sier så ligger det at kulturelt mangfold generelt sett er et problem i undervisningen. Dette kommer frem som noe som Hans tar for gitt i det han uttrykker seg som han gjør om mangfold i undervisningen.

Det kan hende at Hans tror at fremmedspråklighet er det intervjuere mener med kulturelt mangfold i undervisningen, eller at det er slik det omtales mellom lærere på Skoglia skole. Uansett tar han for gitt at intervjuere forstår at dette generelt sett er et problem. At dette er et problem vises paradoksalt nok gjennom at Hans argumenterer for at i hans klasse er det ikke et problem fordi han har oppegående kulturelt mangfold i form av jenter i sin klasse, og han trenger ikke tilpasse seg deres mangfoldighet.

Her kan mangfoldighet enkelt forstås som annerledes, annerledes fra de som ikke er fremmedspråklige, altså de som har samme språk som Hans. Nemlig norsk. Igjen viser Hans at han beskytter sine elever. Ved å anta at intervjuere prater om problemer knyttet til kulturelt mangfold, og Hans knytter begrepet til fremmedspråklige elever, for så å si at hans egne elever ikke byr på problemer som om han ikke vil at de skal bli sett på som problemer.

Slik forsvarer han sine fremmedspråklige elever mot en diskurs han antar at er til stede i samtalen som sier at fremmedspråklige elever er et problem i undervisningen. Dette skjer til tross for at intervjuere ikke har sagt at mangfoldet var problematisert. Dette viser at Hans trekker på diskurser om mangfold som finnes i skolen og samfunnet generelt, og begrepet mangfold setter i sving disse diskursene uten at intervjuere brakte det inn i samtalen.

I en intertekstualitet er det en gjennomgående tråd i materialet som viser at Hans er opptatt av å beskytte sin egen klasse mot «den virkelige verden» og også i materialet rundt de fremmedspråklige elevene i klassen hans kommer dette frem. Men likevel setter Hans strengere kriterier til gruppen med fremmedspråklige elever ved å vise til sine egne oppegående jenter som de gode eksemplene av en større gruppe med fremmedspråklige elever.

Hans sine oppegående fremmedspråklige jenter prøver ikke å presse igjennom sitt, de krever ikke spesielle hensyn på grunn av annen kulturell bakgrunn, og de tilpasser seg majoritetsspråk og kultur i undervisningen. De byr ikke på noen utfordringer i undervisningen. Dermed konstrueres det strengere kriterier for å inngå i det forestilte fellesskapet enn det som ble beskrevet i første analysedelen «klassefellesskapet». Fordi kriteriene i første fellesskap var at man gikk i klassen og gjorde sitt beste. Men de fremmedspråklige elevene sitt beste blir definert i denne beskrivelsen som at de må være flinke, oppegående elever som ikke byr på utfordringer relatert til sin bakgrunn. Dermed er forventningene til oppførsel og faglighet strammet inn for denne gruppen for å bli inkludert.

På diskursnivå kan det hende at Hans sin forståelse av kulturelt mangfold trekker på en større diskurs om nasjonalitet. At kulturelt mangfold knyttes til språk, antyder at den diskursen Hans trekker på om nasjonalitet er den som handler om nasjonsbygging gjennom å samle folk i et forestilt fellesskap gjennom felles språk og kultur (Engen, 2010). Altså kan det tyde på at Hans trekker på en assimilerende diskurs om integrering av ulike kulturer inn i et forestilt fellesskap som bygges opp av majoritetskulturen, samtidig som at han trekker på en diskurs

om mangfold som et problem som han kun viser til ved å avvise den. Denne diskursen kommer kun til syne i språkbruken gjennom at Hans bruker krefter på å avvise den i tilknytning til «sine» «oppegående fremmedspråklige jenter».

I lys av det forestilte fellesskapet i denne konteksten (Engen, 2010) så har ikke Hans inkludert andre nasjonskulturer eller språk enn norsk inn i det forestilte fellesskapet i klassen sin, selv om han har fremmedspråklige elever. Man trenger ikke ta hensyn til dem i undervisningen sier han. Her er en motsigelse til Hans egen beskrivelse av god undervisning som innebar å inkludere alle elevenes bakgrunn i klassen i undervisningen, for å ikke prate over hodene på dem. Denne tolkningen kan styrkes med setningen;

«når jeg tenker på de som er fremmedspråk og sånn så tenker jeg ikke så mye gjennom det altså jeg kjører gjennom sånn som jeg alltid har gjort (kort latter)»

Her kommer det frem at fremmedspråk og sånn er noe mer en bare språk, antagelig fremmede kulturer. At Hans kjører gjennom sånn som han alltid har gjort kan derfor tolkes dit hen at Hans ikke trenger å tilpasse seg elevers språk og kultur, eller forandre på undervisningen i lys av kulturelt mangfold, fordi hans fremmedspråklige elever er oppegående jenter som tilpasser seg.

Samtidig så viser dette at det finnes det en egen gruppe med elever som er de fremmedspråklige elevene som ikke er samme gruppe som de norske elevene, både de som tilpasser seg og de som ikke tilpasser seg. Det er altså et forestilt fellesskap som ekskluderer de elevene som bare har norsk som morsmål. I lys av disse kontrastene oppstår grensene mellom hvem som er innenfor hvilken gruppe i språklig konstruksjon. Det finnes i disse konstruksjonene altså en gruppe med oppegående fremmedspråklige jenter på Skoglia Skole. *Vi fremmedspråklige på Skoglia, vi er oppegående jenter vi.*

Dermed blir ordet oppegående sentralt i konstruksjonen av fellesskapet, samtidig som at det å være oppegående overskygger det å være fremmedspråklig. Det er med andre ord ikke noe problem å være fremmedspråklig hvis man er oppegående. Dette impliserer også det motsatte som betyr at det er et problem i undervisningen med mangfold hvis man har elever som er fremmedspråklige, men ikke oppegående. Oppegåen er likevel et begrep som kan ha flere betydninger, men i denne teksten i denne konteksten er det faglighet som knyttes til å være

oppegåen. De oppgående fremmedspråklige jentene tilpasser seg og tilegner seg det norske språket og kulturen gjennom innholdet i undervisningen, sier Hans.

I intervjuet sier han også at disse elevene vil bli norske og foreldrene deres vil ikke at de skal skille seg ut på noen måte. Dette uttrykkes som noe Hans oppfatter som veldig positivt. Videre i teksten samles alle elevene på Skoglia skole i et større fellesskap som handler om hele skolen. Dette er et forestilt fellesskap som skiller seg fra de andre skolene i området.

4.1.3 «Vi på Skoglia»: Skolefellesskapet

Det finnes et forestilt fellesskap i empirien som viser at hele Skoglia skole er et eget fellesskap som skiller seg fra andre skolefellesskap. Beskrivelser fra feltnotatene fra da klassen til Hans øver på en dans som er del av et prosjekt initiert av NRK Super, viser dette fellesskapet. Prosjektet innebærer at skoler i hele Norge stiller opp i skolegården sin og danser en felles dans til en felles melodi som sendes direkte på tv. Alle skolene som deltar har på forhånd fått en video med instruksjoner om dansetrinn og teksten på sangen. Timen begynner med at lærer sier at her på «Skoglia Skole» danser «vi» med hele Norge. Alle skolene danser samtidig, det handler om å være venner, det handler om å bli med, i år handler det om å tørre å være en venn, stå opp for den som trenger det, det handler om respekt.

Når de har brukt første tiden av timen til å øve på dansen, øver de på sangen ved å se på musikkvideoen. Den handler om to «klaner» som møtes i skogen og konkurrerer. Sangen handler om at alle skal være på lag, respekt, alle skal bli med, alle oss her inne er forskjellige, alle ønsker å ha en venn, en venn på en god måte, å være venn på en dårlig måte er ikke å være venn.

Pronomenbruken «dere» om klassen, her på «Skogli» danser «vi» samler alle elevene ved Skoglia skole i et stort forestilt fellesskap. Dette er et eksempel på en «happening» i skolesammenheng som konstruerer tilhørighet til egen skole, og knytter den til alle andre skoler i hele Norges land. I intervjuet kommer dette fellesskapet tydelig frem når intervjuere spør Hans om det finnes utfordringer i miljøet på grunn av mangfold. Hans svarer at det ikke finnes problemer ved Skoglia skole knyttet til mangfold, men at han vet at andre skoler i nærområdet sliter med denne problematikken.

Denne diskursen om et skolefellesskap finnes i empirien både i feltnotater og i intervjuet. Dette fellesskapet viser hvordan Skoglia skole samler alle elevene som går der, har gått der, eventuelt kommer til å gå der i fremtiden, i en stor elevgruppe. Videre knyttes denne diskursen i intervjuet til ulike skoledistrikter. Skoglia skole blir beskrevet som en god skole fordi de gjør det bra på nasjonale prøver, og det er relatert til skoledistriktet, sier Hans. Når lærer Hans skal fortelle litt om hvordan kulturelt mangfold preger miljøet på skolen, er det nasjonale prøver som blir fremhevet i en kontrast til andre skoler som har problemer med kulturelt mangfold. Hans hevder at Skoglia skole ikke har problemer med mangfold fordi Skoglia skole «alltid kommer veldig godt ut av det på nasjonale prøver».

Denne logikken krever næranalyse av det som tas for gitt i konteksten, fordi man kan tenke ved første øyekast at hva i all verden er det han prater om? Hva har nasjonale prøver med hvordan elever fra for eksempel Norge, Somalia og Pakistan sosialiserer i skolen? Spørsmålet i intervjuet er jo hvordan kulturelt mangfold påvirker det sosiale ved skolen. Bakgrunns-konteksten er med andre ord ikke helt klar.

«Ja så det er jo... så er når vi har sånn... de der nasjonal prøvene så kommer jo alltid Skoglia veldig godt ut av det... ja... så... så... så hvis du går til... for det er jo... for jeg vet jo at det er skoler rundt som sliter...mye mer... problematikken en vi gjør på Skoglia da... så her har vi vært veldig heldige sånn sett da.

Ja... nei de... de elevene som har gått her så er det... så er de liksom sånn... uansett om de kommer fra Burma eller om de kommer fra Latvia eller no... så er de liksom så tilpassa inn... det er liksom ikke noe... eh... jeg kan ikke si at det har noe med hvor de kommer fra egentlig... for det er... og det er kanskje litt med skolekretsen også... at det er veldig mye sånt høyt utdanna folk rundt her da.»

På ordnivå både i lys av pronomenbruk og ord som fungerer samlende av grupper med elever, kommer det frem et skolefellesskap ved Skoglia skole skiller seg fra andre skoler i området. «Skoglia skole» er i seg selv et ord som samler alle elever ved denne skolen. Pronomenbruken «vi» knyttes til ordet «Skoglia», som dermed ekskluderer alle som ikke er del av Skoglia skole fra dette «vi». Her går grensene rundt selve skolen og skolegården.

Andre ord på lingvistisk nivå som samler grupper med elever er «de der nasjonale prøvene» som samler elevgrupper i lys av resultater, og i denne sammenhengen beskrives alle elevene

ved Skoglia i et felles resultat. Vårt resultat her ved vår skole. Skoglia skole «kommer alltid godt ut av det», konstruerer en gruppe som skiller seg fra andre grupper som ikke alltid kommer godt ut. Altså skiller skolene seg fra hverandre i lys av resultater på nasjonale prøver i et hierarkisk system hvor gjør det godt og andre dårlig. Innholdet som er kriteriene for fellesskapene som konstrueres i dette perspektivet er det innholdet som testes på nasjonale prøver. Hvis skolen mestrer dette innholdet er det en god skole, hvis ikke er det en dårlig skole. Videre viser «det er skoler rundt som sliter» ikke til en spesifikk skole, men til andre skoler generelt.

«*Sånn sett*» er knyttet til at Skoglia skole ikke sliter med resultatene på nasjonale prøver ved at han bruker dem som et utgangspunkt for å forklare forskjellen mellom Skoglia skole og andre skoler. Ordbruken «sånn sett» gjør at man må se på hva Hans mener er sånn sett, og det viser seg at Hans setter Skoglia skole opp som en motsetning til at det finnes andre skoler som ikke har samme situasjon som Skogli angående fremmedspråklige elever, eller mangfold i det sosiale. Med andre ord at de ikke er like heldige med hvilke fremmedspråklige elever som har kommet til deres skole, som de har vært ved Skoglia skole. Dermed kan man ta for gitt i denne teksten at det finnes skoler som ikke kommer godt ut av det på nasjonale prøver på grunn av fremmedspråklige elever, altså mangfold i skolen. Dermed deles gruppa med fremmedspråklige til de elevene som er bra å få og de man ikke vil ha. Mangfoldet er i dette perspektivet et problem hvis de fremmedspråklige elever trekker ned gjennomsnittet på nasjonale prøver.

Videre på ord/tekstnivå er det en rekke med ord som samler elever i grupper «elevene», «Burma», «Latvia», «tilpassa», «hvor de kommer fra», «skolekrets» og «høyt utdanna» sammen med pronomenbruken som peker på konteksten disse ordene blir brukt, i akkurat denne sammenhengen, fordi gjennom deixis vises denne relasjonen mellom teksten og konteksten (Levinson, 1983). Pronomenbruken «de» om denne gruppen til enten «de» kommer fra Burma eller Latvia, har en flertydighet over seg, fordi gruppen «vi» som representerer alle elevene ved Skoglia skole synes å vise tegn på å deles opp i ulike grupper innad i skolen ved å bruke flere ord om ulike grupper som setter nye grenser for hvem som er innenfor eller utenfor akkurat denne gruppa. Det skjer altså på analysenivå en og to et skift i pronomenbruken, mellom «vi» og «de» i samme tekst som kan være forvirrende når man ser på grenser mellom grupper i teksten.

Fordi bruken av «de» antyder i denne teksten at «de» ikke er de samme elevene som i gruppen «vi». Krisepunkter, tegn på at noe har gått galt i interaksjonen, disse kan gjenspeile konflikter mellom ulike diskurser. Tegn på dette kan være for eksempel at deltagere begynner å tulle, gjenta, plutselig stillhet eller skift i tone/stil, eventuelt kan man finne et skifte i pronomen, dette kan indikere et skift fra subjektposisjon innenfor en diskurs til en subjektposisjon innenfor en annen posisjon (Fairclough, 2008).

I teksten skifter ikke subjektposisjonen fra «jeg» til «vi», men det forstilte fellesskapet blir likevel mindre entydig ved at «vi» og «de» brukes på akkurat denne måten i teksten, når man ser det i lys av deixis. Lærer snakker altså om alle «vi» her på denne skolen, samtidig som at han deler «vi» inn i ulike grupper med «de», som han til slutt samler sammen igjen i et felles «vi» ved å strekke skolens grenser utover det faktiske området skolen er i, nemlig til skolekretsen rundt.

På denne måten ender avsnittet i «vi» på Skoglia skole «de» som bor i et spesifikt område her rundt denne skolen. Ikke bare «vi» som er på denne spesifikke skolen i denne skolegården. Dette skrider både over grensene til Skoglia skole sitt område, men også over landegrenser fordi det spiller ingen rolle om elevene kommer fra «Burma» eller «Latvia», så lenge de bor i denne skolekretsen så inngår de i det forestilte fellesskapet «vi på Skoglia skole» som ikke har problemer med elevmangfold.

Det som altså kom frem i analysen er at Hans både samler alle elevene i en stor felles gruppe hvor kriteriene er at man er elev ved Skoglia skole. Så deler han opp elevene ved Skoglia skole mellom de som har fremmedspråklig bakgrunn og de som ikke har det. Deretter samler han alle elevene som går ved Skoglia skole under nye kriterier som går ut over skolens fysiske område og strekkes til rundt den skolekretsen skolen ligger i. Dermed er det et fellesskap med elever som bor i samme område som er kriteriene for å inngå i fellesskapet. Og dette fellesskapet tar bort grensen mellom de fremmedspråklige og ikke-fremmedspråklige ved Skoglia skole, fordi de alle er fra dette området og foreldrene har derfor høy utdanning. Men dette fellesskapet konstruerer skiller mellom skoler. Og det skaper skiller mellom elever med fremmedspråklig bakgrunn i lys av hvilken skole de tilhører. Skoletilhørigheten overskrider fremmedspråklig bakgrunn i dette perspektivet.

Hans sin ordbruk viser at han knytter kulturelt mangfold til problemer generelt sett, rett og slett ved at han sier at han vet at det er mange andre skoler som sliter mye mer med problemstillingen enn det de gjør på Skoglia. Dermed blir en av oppgavene i analysen i dette avsnittet å tolke frem akkurat hva Hans mener med problematikken. Hans kommer med en mulig forklaring på hvorfor Skoglia ikke har problemer med kulturelt mangfold selv om han vet at mange andre skoler sliter med denne problematikken, og denne forklaringen er knyttet til skolekrets. Hans sier at Skoglia skole ikke har problemer med mangfold fordi skolen som helhet kommer godt ut av det på nasjonale prøver. Hans sier at Skoglia skole har vært heldige sånn sett.

Slik skapes det forestilte fellesskapet i Skoglia skole ved å avgrense seg fra andre skoler ut i fra hvordan det kulturelle mangfoldet preger skolens resultater på nasjonale prøver. Dermed ligger det i konteksten som gir det lingvistiske nivået mening, at Hans prater om hvordan kulturelt mangfold kan trekke ned resultatene på nasjonale prøver – dette er det Hans mener med problematikken med mangfoldet i skolene. Når Hans sier at Skoglia skole har vært heldige sånn sett, er det derfor i en intertekstualitet nærliggende å knytte dette til de «oppegående flerkulturelle jentene». Fordi denne gruppen med mangfoldige elever trekker ikke ned snittet på nasjonale prøver, derfor mener Hans at Skoglia skole har vært heldige med sitt kulturelle mangfold.

Her kommer det frem hvordan nasjonale prøver er med på å skape identitet og tilhørighet til et forestilt fellesskap ved Skoglia skole, ved å sette kriterier. Kriteriene er innebygd i konkurransen om beste resultater på nasjonale prøver. Individene samles i et fellesskap som knyttes til skolens felles resultat.

På ord/ tekstnivå peker «det» tilbake på «de der nasjonale prøvene», som Skoglia skole alltid kommer veldig godt ut av. Hans sier at resultatene på nasjonale prøver ved Skoglia skole ikke har noe med hvor elevene kommer fra. Samtidig sier han at han vet om skoler som sliter med mangfold fordi mangfoldet trekker ned resultatene på nasjonale prøver. Dette motstrider første påstand om at det er på grunn av resultatene at han vet at Skoglia ikke sliter med mangfold, fordi Hans knytter mangfold til hvor elevene kommer fra. Det er en logisk brist i tekstens sammenheng, hvis elevenes kulturelle bakgrunn ikke spiller noen rolle ved Skoglia skole, men samtidig spiller elevenes kulturelle bakgrunn en rolle ved andre skoler. Dette kan

forståes som at mangfold er et problem for enkelte skoler men ikke for andre. Fokuset videre i analysen blir dermed om Hans mener at problematikken handler om elevene eller om skolene.

I lys av intertekstualitet er det viktig å trekke inn at Hans tidligere i intervjuet skilte mellom kultur og oppegåenhet. Oppegåenhet er ikke knyttet til nasjonalkulturell bakgrunn i denne teksten slik det kommer frem av analysen, oppegåenhet er knyttet til foreldrenes utdanningsnivå. Det spiller ingen rolle hvor elevene kommer fra så lenge de er oppegående, slik som Hans sine «oppegående fremmedspråklige jenter». Han sier videre at «det» kanskje har litt med skolekrets å gjøre også, «det er veldig mye sånt høyt utdanna folk rundt her».

Dermed konkluderer Hans med en mulig forklaring på noe som er litt forvirrende, med at det er foreldres utdanningsnivå som forklarer hvorfor elevene ved Skoglia skole ikke har problemer med kulturelt mangfold i miljøet. Slik synliggjøres det en implisitt antagelse om at det Hans mener at skoler som sliter med kulturelt mangfold egentlig sliter med sosioøkonomiske problemer. Det er dette som er «problematikken» som forklarer hvorfor Hans ikke har denne problematikken med sine elever. Det er med andre ord to diskurser som blandes i begrepet kulturelt mangfold i Hans sin språkbruk. Mangfold er knyttet til elever som kommer fra forskjellige steder i verden, og mangfold er knyttet til klassetilhørighet altså sosioøkonomisk bakgrunn.

Dette kommer frem fordi Hans både sier at nasjonal bakgrunn ikke har noe å si for nasjonale prøvers resultater ved Skoglia skole, men samtidig sier han at kulturelt mangfold har noe å si for de andre skolene som ikke alltid kommer godt ut av det på nasjonale prøver. Derfor blir det uklart om Hans mener at kulturelt mangfold har noe med resultatene på nasjonale prøver å gjøre, eller ikke. Videre blir det derfor usikkert hva Hans mener med kulturelt mangfold hvis det egentlig handler om klassetilhørighet.

Men gjennom Hans sin egen mulige forklaring på denne forvirringen om at Skoglias resultater på nasjonale prøver ikke handler om hvor elevene kommer fra, men at det handler om foreldrenes utdanningsnivå, oppklares motsigelsene. Dermed kan jeg konkludere med at Hans sin språkbruk konstruerer et forestilt fellesskap som overskrider elevenes kulturelle bakgrunn i lys av sosioøkonomisk bakgrunn. Dette handler dermed ikke om nasjonalkultur men om økonomi. Og dette fellesskapets grenser stopper derfor ikke rundt selve skolen, men strekker seg ut over landegrensene. Enten elevene kommer fra Burma eller Latvia så er de

likevel del av dette forestilte fellesskapet ved Skoglia skole. Derfor kaller jeg denne gruppen for «den grenseoverskridende middelklassen» og dette er diskursen jeg vil analysere på nivå tre i oppgaven.

4.1.4 Oppsummering: Svar på forskningsspørsmål 1

Første forestilt fellesskap som kan spores i det empiriske materialet er «alle i klassen», altså et **«klasseromfellesskap»**. I lys av språkbruken i både intervjuet og feltnotatene, samt generell kontekstforståelse i skolesammenheng, finnes det et klassefellesskap som knytter alle elevene sammen gjennom de årene de går i samme klasse. Dette kommer frem gjennom pronomenbruk vi, oss, dere i 5a. Og klassehistorien kommer frem gjennom da vi var 1. klasse, mens nå er vi 5. klasse. Klassefellesskapet vises gjennom konteksten når elevene skal ut på tur, gjennom felles referanserammer, og i lys god undervisning som handler om å få alle med. Ingen skal oppleve å bli pratet over hodet på når hele klassen opplever glede sammen i fellesundervisningen. Kriteriene for å bli inkludert kommer frem gjennom felles forventninger til alle elevene. For å få være med i det forestilte fellesskapet i dette perspektivet er at man må gjøre sitt beste ut i fra det grunnlaget man har.

Det andre forestilte fellesskapet som kom frem på tekst og diskursnivå var **«de oppgående fremmedspråklige jentene»**. Det viste seg at det stiltes noen flere krav/kriterier til denne gruppa for å få inngå i «klasseroms fellesskapet» som ble beskrevet ovenfor. De oppgående fremmedspråklige elevene var en egen gruppe læreren brukte som standard for en større forestilt gruppe med fremmedspråklige elever generelt. De ble brukt som eksempel på fremmedspråklige elever som ikke bøy på problemer for undervisningen. Kriteriet for dette forestilte fellesskapet var at individet hadde et fremmedspråk og var oppgående. Oppgåen ble knyttet til flink på skolen ved å tilegne seg språk og norsk kunnskaper. De representerte et mangfold som ikke krevde tilpassing av innhold eller lærers undervisningsmetoder, og de kom fra familier som ville at de skulle bli norske og ikke skille seg ut. Kriteriene for at denne gruppen skulle inngå i gruppen ovenfor var at de ikke presset igjennom egen kultur/språk bakgrunn, men tilpasset seg og tilegnet seg den norske kulturen og det norske språket.

Siste forestilte fellesskap som kom frem i analysen var **«Skoglia skole»**. Dette fellesskapet ble konstruert gjennom felles aktiviteter som engasjerte hele skolen og satte dem i lys av andre skoler gjennom NRK Super «BlimE» prosjektet. Videre var det språkbruk som viste til dette forestilte fellesskapet både i lys av diskurser om kulturelt mangfold som problematikk for

enkelte skoler, men ikke for Skoglia Skole, i lys av resultater på nasjonale prøver. Det viste seg å være en motsigelse knyttet til begrepet kulturelt mangfold da Hans skulle prøve å forklare hvorfor kulturelt mangfold ikke var et problem ved Skoglia skole -fellesskapet, og dette endte opp med en forklaring som ikke var knyttet til fremmedspråklig bakgrunn likevel, men til sosioøkonomisk bakgrunn. I dette forestilte fellesskapet oppstod det derfor to ulike varianter av Skoglia skole som forestilte fellesskap. Den ene hadde grensene sine rundt selve skoleområdet og handlet om elevene på skolen i sammenligning med andre skoler. Det andre forestilte fellesskapet strakk grensene sine ut til hvilken som helst nasjon elevene ved Skoglia skole sine elever har tilhørighet til, og samlet individene under økonomiske kriterier for å inngå i det forestilte middelklassefellesskapet som ikke er knyttet til kun Norge. Kriteriene for dette forestilte fellesskapet startet med hvordan «skolefellesskapet» presterte på nasjonale prøver og endte med skoledistriktet elevene bor i. Kriteriene for at individene skal inngå i dette forestilte fellesskapet er derfor at de bor i et visst område i lys av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn.

Svaret på forskningsspørsmål 1. Hvilke kontekstuelle diskurser om fellesskap kan spores i intervjuet? De kontekstuelle diskursene om fellesskap som kan spores i intervjuet er; «klasseromfellesskap», «de oppgående fremmedspråklige jentene», «Skoglia skole».

Det neste forskningsspørsmålet som skal besvares er:

2. Hvilke ideologiske diskurser om fellesskap kan spores i intervjuet?

4.2. Nordisk ideologi om individ og felleskap i en forankring om likeverdet:

Min forskning/studie har vist at det finnes forestilte fellesskap i skolen i dag i en barneskolelærers språkbruk om undervisning. Tre fellesskap har blitt fremhevet. For å besvare forskningsspørsmål nummer to skal jeg knytte funnene til ideologi om individ og fellesskap gjennom teorier diskursene kan sies å trekke på. Ideologi er i lys av Fairclough (2008) sannheter vi tar for gitt i språket som gjennom sosial praksis kan opprettholde eller føre til urettferdig maktfordeling i samfunnet.

Det første fellesskapet er det jeg kaller «**klasseromfellesskapet**». Her er alle elevene inkludert i en felles undervisning. Dette fellesskapet bygger på ideologien om undervisning og dannelse som har dype røtter i norske skoletradisjoner. Mangfold er positivt for dette

fellesskapet fordi skolen er en miniatyr av samfunnet der ute (Midtsundstad og Werler, 2011) Mangfoldet av elever i klassen er autentisk med samfunnet vi lever i, derfor er det et godt sted å lære om, og å forberede seg på «virkeligheten» der ute. Mangfold er i dette perspektivet sett på som positivt fordi det forbereder elevene på å samarbeide og takle at ikke alle mennesker er enige i alt.

Nordiske tradisjoner om likeverdet og demokrati ligger til grunn for denne ideologien om fellesskapet. Tanken er at samfunnet trenger både akademikere og renovasjonspersonell og at alle individene derfor er like mye verdt uavhengig av akademiske ferdigheter, og skolen skal så ledes inkludere alle typer elever i samme fellesskap fordi det gagnar samfunnet som helhet, og ingen skal ekskluderes av systemets oppbygging. Klasserommet blir i dette perspektivet sett som et sted hvor elevene lærer om seg selv og verden der ute gjennom at skoleinnholdet er symbolske representasjoner av virkeligheten (Krüger, 2008) og gjennom «som om» opplevelser lærer elevene om fenomener og konsepter som strekker seg fra klasseromskonteksten gjennom fantasien ut i virkelig verden (Willbergh, 2011).

Et eksempel på dette kan være å lære om norsk flora gjennom en blomst i klasserommet som eksempel på dette store havet av blomster som finnes der ute (Willbergh, 2011).

Klasseromfellesskapet består av individer som er sammen hver dag gjennom flere år, og sammen skaper de en felles klassehistorie som er unik for alle medlemmene (Willbergh, 2011) og dette bidrar til å se hvordan kunnskapsbygging individuelt også handler om å dele med hverandre gjennom en kontinuerlig dialog i klasseromfellesskapet som utvikles over tid. Elevene skal få en allmenndannelse som rustet dem til å takle livet og det å mestre innholdet sees som det å mestre virkeligheten, derfor må innholdet knyttes til individenes allerede oppfattelse av å eksistere i verden (Krüger, 2008).

En annen side ved mangfoldet i dette perspektivet er at innholdet som elever og lærer jobber med i plenumsundervisningen har flere iboende betydninger som kan komme frem gjennom de ulike og unike elevenes refleksjoner når klassen snakker om innholdet i plenum (Hopmann, 2010). Som Øzerk (2008) skriver, så er en av de aller viktigste lærdommene man kan få med seg fra skolen i dagens verden som stadig blir mer internasjonal og global, at elevene skjønner at hvordan man forstår et felles innhold kan variere ut i fra ståsted i verden, og at det er helt greit. Det byr på nye muligheter til å tenke nyskapende og kreativt. Samtidig som at det å kunne samarbeide med andre som ikke er helt lik en selv og som ikke er enig i alt

man selv mener og synes, også er en grunnleggende erfaring man trenger i arbeidslivet og familielivet som voksen.

Det første forestilte fellesskapet jeg har vist at finnes i empirien er altså et klasseroms-fellesskap som bygger på norske tradisjoner i skolen og som har sitt utspring fra en tysk og nordisk «Bildung» tradisjon, som er et dannelsesorientert syn på læring, hvor fellesskapet ansees for å være et resultat av individene som inngår i det, ikke et fellesskap som individene må prestere for å få lov til å inngå i (Midtsundstad og Werler, 2011). Ideologien om individet og fellesskapet er at alle er likeverdige uavhengig av bakgrunn og resultater, og at samfunnet trenger alle individene som utgjør det. Det er dette synet på individ og fellesskap som Norge bygde opp det første nasjonale forestilte fellesskapet, i lys av opplysningstidens idealer om at individer er autonome, selvstendige individer som skal gjennom skolesystemet oppdras til å bli ansvarsbevisste demokratiske samfunnsborgere som både skal videreføre tradisjonen og kulturen, men også videreutvikle og forbedre den.

4.2.1 Ideologi om assimilering til majoritetskulturen:

Det andre forestilte fellesskapet som kom frem i min forskning/undersøkelse er et fellesskap som beskriver kulturforskjeller som knyttes til nasjonstilhørighet og etnisitet. Jeg kaller dette fellesskapet for «**de oppegående fremmedspråklige jentene**».

Kriteriene for å inngå i dette forestilte fellesskapet var at man var fremmedspråklig, altså hadde et annet språk hjemme enn på skolen, og at man ville bli norsk i betydningen tilpasningsdyktig og flink på skolen fordi dette var tegn på oppegåenhet. Det var veldig viktig at elever som hadde fremmedspråklig bakgrunn ikke krevde spesielle hensyn i lys av dette, og at problemer med å ha fremmedspråklig bakgrunn ble knyttet til det at lærere må endre og tilpasse innholdet og undervisningen for at de fremmedspråklige elevene skulle klare seg på skolen. De oppegående fremmedspråklige jentene representerte sånn sett en gruppe med elever som klarer seg selv, som lærer seg det norske språket og norsk-kunnskaper uten at lærer trenger å gjøre noe spesielt for å hjelpe dem med dette.

Funnet «de oppegående fremmedspråklige jentene» viser at det finnes en sterk likhet med diskursen om integrering som assimilering i skolen, som beste måte å inkludere elever med

fremmedspråklig bakgrunn i skolen på. Samtidig så vises det et syn på oppegåenhet som innebærer at hvis elever trenger tilpassing så er de ikke oppegående.

Det viktigste ved forskningen i lys av problemstillingen i denne oppgaven som kommer frem i det forestilte fellesskapet om de oppegående fremmedspråklige jentene er likevel at individ og fellesskapsforståelsen skiller seg fra «klasseroms-fellesskapets» forståelse av individ og fellesskap. I denne gruppen finnes det flere kriterier. Det er ikke nok at du går i denne klassen og gjør ditt beste, du må også være oppgående hvis du er fremmedspråklig. Men hvis du er oppegåen så er det ikke noe problem at du har fremmed-språklig bakgrunn.

Med andre ord ser man her at det forestilte fellesskapets kriterier har endres seg fra en fellesskapsforståelse hvor fellesskapet er et resultat av de individene som inngår i det, til et fellesskap som eksisterer forut for individene, og dermed er det «opp til» individene selv om de får innpass eller ikke, altså gjennom å tilpasse seg. Dermed synligjøres det strengere prestasjonskrav for å få en verdig plass i «klasseroms-fellesskapet» for de individene som har et annet språk enn norsk, enn for de som bare har norskspråklig bakgrunn. Hvis en elev med fremmedspråklig bakgrunn ikke vil (eller klarer) å tilpasse seg det norske språket og kulturen og prøver å presse igjennom «sitt eget» så vil han eller hun i følge denne språkbruken havne utenfor gruppa med de «oppegående fremmedspråklige jentene» i Hans sin klasse. Her kommer det altså frem at mangfold kan ansees som et problem hvis elevene ikke lykkes med å tilegne seg majoritetskulturen/språket og skoleferdigheter, i en språkbruk som lener mot å anse dette som individets ansvar for å assimilere seg selv til majoritetsspråk og kultur.

Det forestilte fellesskapet «de oppegående fremmedspråklige jentene» kan knyttes til norsk historie om integrering (Engen, 2010). Hvor det ene perspektivet bygger på en fellesskapstanke som inkluderer alle individene med sine ulike sosiale bakgrunner både i lys av kultur, klasse og evner, og det andre synet dreies rundt en assimilering til et utvalg av nasjonalt innhold som skal samle alle individene i fellesskapet fordi det gir felles referanser og språklige/kulturelle rammer.

Det som kommer frem i undersøkelsen er at begge disse to tilnærmingene til individ og fellesskap eksisterer i lærerens bruk av diskurser om undervisning, og kan knyttes til en diskurskamp mellom ulike syn på mangfold. Altså er assimileringssideologien knyttet til å se på mangfold som et problem. Mens i nordisk didaktiske undervisningskunnskaper ansees

mangfoldet som en kapasitet. Disse to perspektivene finnes i språkbruken til samme lærer i intervjuet om undervisning.

Diskurskampen mellom å se på mangfold som en nødvendighet for å forbered eleven på en reel virkelighet som voksne, og det å se på mangold som et problem i lys av ulike resultater på kunnskapstester kan sees som en mindre diskurskamp under en større diskurskamp som kommer frem i siste del av analysen.

4.2.2 Ideologi om elevers sosioøkonomiske bakgrunn:

Så til sist vil jeg fremheve fra studien et funn som viser til et forestilt fellesskap i norske skoler som det er nærliggende å anta er relativt nytt. Dette fellesskapet kaller jeg i første omgang «skolefellesskapet». Det som kommer frem angående dette fellesskapet er at kriteriene ikke er begrenset til at elevene er del av en klasse og gjør sitt beste, eller til elevens tilpassing til norsk kunnskaper. Dette fellesskapet knytter individene sammen gjennom foreldrenes utdanningsnivå og sosialøkonomiske bakgrunn. Dette ble igjen knyttet til skolekretsen elevene vokste opp i, fordi det spiller ingen rolle hvor elevene kommer fra sa læreren i intervjuet, så lenge de bor i denne skolekretsen. Bor de her er de oppgående elever med oppgående foreldre. Disse kriteriene Hans skisserer samstemmer med OECD sine antagelser om at elevprestasjoner er knyttet til foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn (Langfeldt, 2015).

Denne diskursen som handler om elevers skolerresultater knyttet til sosioøkonomisk bakgrunn, knytter jeg til OECD sin ideologi som kommer frem gjennom for eksempel bruken av PISA undersøkelsene gjennom sammenligninger av grupper i samfunnet (Sjøberg, 2017). En analyse som er foretatt av OECD viser at PISA har fått enorm innflytelse på offentlig debatt om utdanningen, og på utdanningspolitikken i en rekke land, slik som hensikten var, PISA legger med andre ord i stor grad premissene for utformingen av skolepolitikken i dag gjennom sammenligninger av resultater (Sjøberg, 2017). Diskursen kan med andre ord sies å finnes blant annet i offentlige debatter om utdanning. I Norge er det elever fra Oslo og Akershus som presterer best på nasjonale prøver, og denne ideologien kan derfor bekreftes gjennom resultater på nasjonale prøver siden det er disse fylkene i Norge hvor utdanning og inntektsnivået ligger høyest (Langfeldt, 2015).

OECDs antagelser om at like muligheter til resultatlikhet fører til et rettferdig fellesskap (Midtsundstad, 2011) viser ideologiens verdisyn på fellesskapet ved at individenes prestasjoner er det som gjør at de fortjener en plass i fellesskapet som voksen. OECDs intensjoner og visjoner er knyttet til fremtiden i lys av økonomisk vekst. De grunnleggende ferdighetene som testes er de kompetansene som antas at neste generasjon trenger i fellesskapet for å lykkes med fellesskaps-visjonen (Sjøberg, 2017). Testene til blant annet PISA forholder seg ikke til landenes lærerplaner. Testene følger et annet rammeverk (OECD, 2016) og dette er utviklet av internasjonale fageksperter. Landene som deltar i globaliseringen kan gi innspill i prosessene, og ekspertene kommer frem til mål for ferdigheter og kompetanser som ansees for å være viktige for elevens liv som deltager i samfunnet, for egen fritid, og videre studier og arbeidsliv uavhengig av bakgrunn. Resultatene skal kunne sammenlignes for å finne forskjeller mellom ulike grupper, for eksempel mellom kjønn, klassetilhørighet eller mellom fag eller land, men oppgaver som kan knyttes nært til lokale, nasjonale eller regionale forhold vil ikke være med i testen, siden det vil favorisere visse land (Sjøberg, 2017).

Internasjonale tester og sammenligninger setter standard for målinger av elevers prestasjoner. Dette skaper store debatter om grunnleggende verdier, blant annet fordi hver nasjonalstat har sine tradisjoner og tolkninger som bygger på ulike historiske kontekster. Internasjonale tester som sammenligner resultater mellom grupper, skoler og nasjoner har lagt et sterkt press på politiske føringer i utdanningssystemene involvert i testingen (Knapp og Hopmann, 2017).

Målstyring, eller «accountability» er et prinsipp som har kommet inn i norske skoler for å prøve å bøte på dette problemet med at mangfold skaper forskjeller i resultater på standardiserte tester, mellom elever fra ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Målstyringen er derfor en del av ideologien OECD innfører gjennom standardiserte tester på tvers av nasjonale grenser. I dette prinsippet får lærere og rektorer, eller lærerutdannelsen ansvar for at alle elever skal ha gode resultater på standardiserte tester. Men i og med at ikke alle elever får like resultater etter de kriteriene som er satt opp, ender dette perspektivet med at noen må få skylda for forskjellene, også kjent som «the blame game» (Hopmann; 2008, Aasebø, et al., 2015).

Dette viser seg også gjennom hvordan ledelse av skolene har endret kriteriene etter PISA sjokket. De nye utdanningsreformene er målstyrende og øker derfor behovet for ledelse i

skolene, dette behovet viser seg blant annet gjennom nye utdanninger for rektorer (Glosvik, Langfeldt, og Roald, 2014). Før var rektor en av lærerne i norsk skole, som tok steget opp til rektorrollen, mens nå kreves det en ny formell kompetanse i denne rollen (Knapp og Hopmann, 2017). Dette handler om at den nye målstyringen av utdanningen krever kontroll og overvåkning i større grad en før. Det er en leders jobb å vise vei mot et felles mål, kommunisere målene underveis, og drive med grenseregulering utad og innad (Sørhaug, 2010).

Læreren i intervjuet ved Skoglia skole mente at kulturelt mangfold ikke var en utfordring så lenge skolen i sin helhet kom godt ut av det på nasjonale prøver, og det at denne skolen gjorde nettopp dette var på grunn av skolekretsen. Det store «Skoglia skole-fellesskapet» kom frem gjennom grenser/forskjeller mellom skolene lokalt og nasjonalt, og samtidig forsvant grensene mellom de ulike nasjonene elevene ved samme skole kommer fra, alt sammen på grunn av felles resultat knyttet til den aktuelle skolen på nasjonale prøver. Her kan jeg se EU sine uttalelser om et felles Europa i diskursen til lærer Hans.

Før EU ble til, hadde hver nasjon sin egen utdanningstradisjon og et eget utdanningstilsyn (Lawn og Grek, 2012). Men EU sitt mål om å konstruere Europa innebærer å bygge en felles plass slik at alle skal tenke likt som europeere, ikke som finner, tyskere, normen eller briter. Denne plassen kalles for ”manotopi”, en diskurs for Europa. I denne forbindelsen vil EU fjerne begrensninger slik at folk i Europa kan bevege seg fritt, dette er for å kunne løse sosiale og økonomiske problemer (Lawn og Grek, 2012).

Dette forestilte fellesskapets kriterier for individ og fellesskap er ikke det samme som i de to første. Det er en annen tankegang som ligger til grunn, fellesskapet knyttes til felles sosialøkonomisk bakgrunn, og hvorvidt skoler lykkes i en konkurranse i skolesystemet i lys av nasjonale prøver. Likevel kan det se ut som at gruppen med de oppegående fremmedspråklige elevene i større grad knyttes til kriteriene i dette fellesskapet enn andre elevgrupper fordi deres medlemskap allerede er knyttet til skoleprestasjoner. Jeg ser derfor en tråd mellom denne ideologien om å kvalifisere til et forestilt fellesskap gjennom standard prestasjoner som et perspektiv som samstemmer med assimileringstanken politisk. Det første klasseromfellesskapet har ikke kriterier til prestasjoner for å få være del av klassen. I dette fellesskapet er alle elevene del av fellesskapet uansett. «De fremmedspråklige jentene» inngår både i en gruppe med fremmedspråklige som har flere underkategorier, men fordi dette er

«oppegående jenter» inngår de også i «klasseromfellesskapet». Fordi oppegåen i denne sammenhengen er det samme som å ha foreldre med høy utdanning så inngår de også i «den grenseoverskridende middelklassen».

Denne ideologien om «den grenseoverskridende middelklassen» kommer frem i analysen gjennom en retorikk som bygger på en økonomisk formel som er innført av OECD. At investering gir avkastning (Langfeldt et al, 2008). Fordi enten man ser på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn som forklaring på resultatene på nasjonale prøver, som i siste funnet, eller man anser elevprestasjonene som en direkte avspeiling av deres egen innsats og vilje til å assimileres til majoritetskulturen, så undergraves uansett skolekulturen, lærerens undervisning, og didaktikkens betydning for resultatene (Aasebø et al., 2015).

Derfor kan det sies å være en ideologisk kamp i norske skoler i dag om hegemoni mellom nordisk didaktisk ideologi om et fellesskap som bygger på likeverdet, og OECD sin ideologi om en grenseoverskridende middelklasse som bygger på økonomiske tankesett. Er resultatene bestemt av elevens bakgrunn, elevenes vilje og innsats, eller har inkludering og skolekultur i didaktikken noe med resultatene å gjøre. Den ideologiske kampen jeg vil belyse videre i oppgaven, er kampen mellom norsk middelklasse og OECD sine ulike verdisyn på fellesskapet. Jeg vil knytte den nordiske didaktikken til den norske middelklassens moralske forankring (Skarpenes, 2007) som er i tråd med nordiske verdier om likeverdet. Deretter belyse hva som er motsetningen i disse grunnleggende verdiene i møte med OECD sin ideologi om like muligheter til resultatlikhet (Midtsundstad, 2011).

Like muligheter refererer til en politikk som handler om å gi alle de samme mulighetene for sysselsetting, lønn og forfremmelse, uten å diskriminere mot bestemte grupper, hvilket ved første øyekast ikke nødvendigvis trenger å stå i et motsetningsforhold til nordisk likeverd. Likevel tyder funnene i denne analysen på at det er noe som ikke lett lar seg kombinere i praksis (Collins English Dictionary, u.å.).

4.2.3 Konklusjon og svar på forskningsspørsmål nummer 2:

Det finnes spor av ideologiske diskurser om fellesskap i intervjuet som kommer fra nordisk ideologi, assimileringsideologi og OECDs ideologi.

Det som er konklusjonen på forskningsspørsmål nummer to er at OECD sin ideologiske diskurs om sammenhengen mellom elevens resultater på standardiserte tester finnes i språkbruken til en barneskolelærer i Sør-Norge i dag når han snakker om undervisning. Og at denne diskursen brukes til å forklare motsigelser om mangfold som finnes i skolen. Derfor peker språkbruken til Hans i lys av metoden (Fairclough, 2008), på at det er en pågående diskurskamp om hegemoni knyttet til fellesskapet i norske skoler i dag.

Dette kan indikere at diskurser fra OECD sin ideologi er i ferd med å endre nordiske verdier om likeverd, gjennom å endre på kriteriene for hva som kreves av individene (elevene) for å inngå i fellesskapet. Nye kriterier for individene tyder på et nytt forestilt fellesskap med andre spilleregler enn før. Kriteriene i denne ideologien knyttes til resultater i mye større grad enn tidligere i norsk skolehistorie. Med andre ord finner jeg i diskursanalysen at OECD endrer på det forestilte fellesskapet i norske skoler. Dette er hovedideologien som skal belyses videre i oppgaven ved å undersøke «**den overskridende middelklassen**» i lys av aktuelle teorier og forskning på sosialt nivå.

4. 3. En grenseoverskridende middelklasse

Det forestilte fellesskapet som kom frem i analysen som er mest interessant å knytte til større samfunnsteorier og ideologier er den som samlet alle elevene i lys av resultater på nasjonale prøver. Her kommer det frem at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn overskrider nasjonstilhørighet og utfordringer med kulturelt mangfold i skolen. Diskursen viser at det finnes et nytt fellesskap i norske skoler som ikke handler om flere kulturer samlet under et, men mange nasjoner samlet under et økonomisk fellesskap.

Her kan man se hvordan OECD sin ideologi er med på å samle alle elevene uavhengig av deres nasjonskultur inn i en overordnet, grenseoverskridende skolekultur hvor de standardiserte testene erstatter felles kultur og felles språk. Kriteriene for å inngå i fellesskapet er knyttet til felles sosialøkonomisk bakgrunn. Likevel oppstår det en kamp om hegemoni mellom ulike verdisyn som kan tyde på at den norske middelklassens moralske forankring også har røtter og tradisjoner som ikke er enhetlige med de nye verdiene i skolen. Jeg vil derfor knytte den norske middelklassens verdier til Nordiske verdier i didaktikken, ved å belyse norsk middelklasse. For å svare på oppgavens hovedproblemstilling skal jeg løfte

funnene mine opp til sosialt nivå ved å knytte dem til annen relevant samfunnsforskning og teori.

4.3.1 Den norske middelklassens moralske forankring:

Michelé Lamont (1994) har vist i sin studie av den franske middelklassen og middelklassen i USA at denne klassens selvkonstruksjon følger en grensedragningslinje for å markere sosial avstand til «de andre». Denne grensedragningslinjen kan forstås i lys av Pierre Bourdieus sine begreper om «habitus» og «sosial kapital», hvor ulike kulturelle uttrykk rangeres i et hierarki (Skarpenes, 2007). I denne oppgaven er det nyttig å tenke på kulturelle uttrykk som mulig innhold i skolen, fordi innholdet i skolen ansees i dannelsesdidaktisk perspektiv som kulturelle referanser som samler individene i fellesskap. I forskningen jeg refererer til av Skarpenes (2007) er det snakk om musikk, bøker og filmer eller annet man ser på tv, når kulturbegrepet blir brukt. Videre knyttes dette til mer grunnleggende verdier, som er det viktigste i sammenhengen med denne oppgaven.

Land som Frankrike kjennetegnes av en institusjonalisert høykultur som historisk sett har vært hegemonisk fordi også de som ikke tilhører denne klassens høykultur har ansett den som den legitime kulturen (Skarpenes, 2007). Forankringen er altså knyttet til et hierarki hvor noen bøker og kulturuttrykk er bedre egnet til dannelse enn andre. I en sosiologisk studie har den norske middelklassens «legitime kulturs» moralske forankring blitt undersøkt, og funnene viser at den norske middelklassen sine verdier ikke har samme forankring som studiene av fransk middelklasse og middelklassen i USA viser (Skarpenes, 2007).

Den norske middelklassen viser til og med motstand mot å bedømme individer ut ifra hvilke kulturelle uttrykk de foretrekker, enten det er klassiske verk eller populærkultur (Skarpenes, 2007). Holdningen som kommer frem er at det spiller ingen rolle om man liker Bach eller Britney, man er like mye verdt som menneske likevel. Alle må få ha sin egen smak var en beskrivelse av middelklassens holdninger, og en av informantene i undersøkelsen sa at kulturuttrykkene kan sammenlignes med demokratiet ved at alle borgere kan avlegge sin stemme, om man foretrekker Bondevik eller Stoltenberg, så skal ikke eliten bestemme dette, man skal respektere hverandres ulike smak (Skarpenes, 2007).

Det viste seg at selve grense-trekkingen basert på kulturelle dommer var problematisk for norsk middelklasse. Og samtidig kommer det også frem av undersøkelsen at norsk middelklasses moralske forankring knyttes til det folkelige og til det å være god. Det «gode» knyttes til folkelig likeverdighet (Skarpenes, 2007). Det finnes altså en nær forbindelse mellom kultur og moral som synliggjøres gjennom det som anses som prestisje i Norge (Skarpenes, 2007).

Den norske middelklassen viste i studiet at man har respekt for de menneskene som gjør noe godt for andre, enten det er sliterne i helsevesenet eller andre hverdagshelter. Middelklassen i Norge beundrer de som jobber i Frelsesarméen, Røde Kors, Redd Barna, Bellona, Leger uten grenser osv. I Norge ser man opp til personer som utøver godhet og altruisme som kjemper for rettferdighet og miljøet (Skarpenes, 2007).

I barneoppdragelsen ble toleranse og ærlighet vektlagt. Det ser ut til at prestisje i Norge både i offentlig og privat sektor og for begge kjønn, kan knyttes til å være «god» ved å jobbe frivillig, eller profesjonelt med gode formål som rettferdighet, fattigdoms og miljøspørsmål (Skarpenes, 2007).

Skarpenes (2007) skriver at dannelseskulturens betydning må sees i lys av kulturens status i andre land, og at det er vanskelig å se at denne klassiske dannelsesfunksjonen eksistere i Norge. Den norske offentlige debatten preges likevel av utspill om kulturelitens dominans hvilket tyder på at det finnes en liten gruppe i Norge som viser en slik arroganse. Men, skriver Skarpenes (2007), en slik kritikk av eliten er rett og slett av høy moralsk legitimitet etter norske verdier om likeverd.

Jeg oppfatter i lys av denne oppgavens teorigrunnlag at de norske middelklasseverdiene henger sammen med den norske historien om at folket danner sin egen nasjon. Skolen er i denne sammenhengen skapt for å bringe alle typer samfunnsborgerne sammen for å forberede dem på å ta over samfunnsansvaret som demokratiske borgere. Dannelse er det verktøyet læreren har i didaktikken som forbereder den oppvoksende generasjon på både å ta vare på og delta i fellesskapet, men også gir dem personlig utvikling som helhetlig menneske. Dette dannelsessynets grunnlag er likeverd, ikke hierarki. Altså bygges fellesskapet på en moral om at alle individene er likeverdige medlemmer.

Den nordiske didaktikkens kjerne bygger på den samme oppfattelsen av individ og fellesskap som Skarpenes (2007) finner i holdninger mellom folk i middelklassen. Nemlig likeverdet. Det er greit å være forskjellig, man er ikke mer eller mindre verdt som menneske av den grunn. Derfor knytter jeg de nordiske verdiene om likeverd til den norske middelklassens moralske forankring, i lys av individ og fellesskap. Fordi dette kan tyde på at norske middelklasseverdiene i fellesskapet er sterkere knyttet til likeverd enn til sosioøkonomisk bakgrunn. Dermed kan man si at de Nordiske verdiene er middelklasseverdier. Med dette har jeg konstruert et bilde av at norsk middelklasse er i kamp med OECD sine verdier om et økonomisk internasjonalt fellesskap. Norsk middelklasse vil verne om norske fellesskapsverdier. Med andre ord kan diskurskampen som går inn i røttene av norske middelklasseverdier sies å finnes i samfunnet for øvrig, ikke kun i skolesammenheng. Og dette betyr at norsk middelklasse sin fellesskapsforståelse bygger på likeverd, og at den grenseoverskridende middelklassens verdier ikke bygger på likeverd.

4. 3. 2 Svar på masteroppgavens problemstilling:

Svaret på problemstillingen er at det er kamp om hegemoni i oppfatningene om fellesskap.

4.3.3 En ideologisk kamp:

Det er det nordiske synet om individers likeverd i fellesskapet, og OECD sitt syn på fellesskap som kjemper om hegemoni i norske skoler. Det finnes motsigelser mellom de to perspektivene som jeg skal belyse nærmere.

Det nordiske fellesskapet inkluderer alle individene uavhengig av resultater på prøvene og sosial bakgrunn i en dannelsesstanke som innebærer at undervisning ikke kun handler om innlæring av et innhold, men at elevene også har en personlig utvikling gjennom erfaringene med innholdet og undervisningen det formidles i. Dette perspektivet på fellesskap anser individene som autonome i utgangspunktet, og felles undervisning egner seg godt til å dele innhold-betydning i plenumsfellesskap. Historisk sett er det en kapasitet å ha elever fra alle samfunnets representanter fordi dette forbereder elevene på den reelle virkeligheten som innebærer at samfunnet faktisk består av alle disse typer mennesker.

Mens i OECD sitt fellesskap er kriteriene at individene klarer å kvalifisere seg til deltagelse i fellesskapet senere, i arbeidslivet, gjennom et sett standardiserte kompetanser og ferdigheter.

Målet er at alle skal klare å prestere likt på testene fordi da blir de sosiale forskjellene visket ut og samfunnet blir rettferdig. Elevenes bakgrunn er derfor i motsetning til det Nordiske perspektivet ansett som et problem fordi de ikke har likt utgangspunkt og dette gir utslag i ulike resultater.

Det er med andre ord ulike fokuser i disse to perspektivene. Både her og nå, og i forhold til fremtidsvisjonen. Likevel kan man anta at alle er enige i om at elevene bør forberedes på både å takle livet sitt personlig, og også å få seg arbeid.

Da Norge gikk fra å være et samfunn med et folk som tjente en overklasse, til å bli et demokratisk samfunn hvor folket sammen styrer landet gjennom demokratiske verdier. Og skolen skulle brukes i denne sammenhengen som et verktøy i dannelsen av nasjonen, ble tolkningen av det pedagogiske paradoks en rot i norsk skole (Korsgaard og Løvlie, 2003). Det pedagogiske paradokset i didaktikken løses i moderne didaktikk gjennom en rettferdig innhold-betydnings undervisning hvor alle individenes bakgrunn brukes til å bygge opp et kunnskaps-fellesskap i klassen, og hvor individene behandles som autonome. På denne måten kan potensielt alle typer elever bli del av byggingen av nasjonen, og bidra til fellesskapet. At alle individene i Norge er like mye verdt i fellesskapet kommer fra dype røtter i nasjonens historiske tilblivelse.

Like muligheter til resultatlikhet motstrider denne nordiske ideologien på flere punkter. Like muligheter til resultatlikhet legger opp til konkurranse mellom individene i fellesskapet. Dette forsterkes gjennom at standardiserte prøver brukes til nettopp dette, å sammenligne mellom folk hvor noen grupper blir presentert som vinnere og andre som tapere i fellesskapet (Langfeldt et al,2008). Dette fremhever viktigheten av *forskjellene* som kan oppfattes som urettferdig, ikke fordi resultatene er forskjellige, men fordi de brukes til å predikere elevenes fremtid, og er resultater av elevenes bakgrunn. Et fellesskap som handler om å vinne eller tape samtidig som det understrekes at alle skal få like muligheter til å få samme resultat gjennom målstyring, legger opp til at hvis du taper er det din egen skyld siden du fikk samme muligheter til å vinne som alle andre(Aasebø et al., 2015). Men i lys av nordiske verdier kan dette sies å ikke være sant fordi mennesker er ulike. Og at det heller ikke er ønskelig, fordi vi vil ha et samfunn som ikke bare verdsetter enkelte mennesketyper, ferdigheter og kompetanser.

I nordisk perspektiv knyttes skolens hensikt i samfunnet, og begrepet likeverd, til fostringen av barna i fellesskapet (Midtsundstad og Werler, 2011). Denne vektleggingen av sosial fostring kan ses sammen med det humanistiske menneskesynet som ligger til grunn for enhetsskolens intensjoner. Klassefellesskap som holder sammen gjennom hele skolegangen handler om sosial fostring og felles ansvar. Det skal gagne både elevens sosiale utvikling og det demokratiske samfunnet. Likeverdet er den verdien som de nordiske landene deler i disse røttene. Alle elevene uansett bakgrunn og evner har like stor verdi og skal gjennom skolen oppdras til å omgås og respektere hverandre fordi denne typen fostring vil skape de borgerne som det sosial demokratiske samfunnet trenger (Midtsundstad, 2011). Et fellesskap trenger mange ulike folk som er flinke på ulike oppgaver. Ikke alle skal bli akademikere, men alle skal verdsettes i fellesskapet (Midstundstad, 2011).

I lys av motsetningene ser selve fellesskapet forskjellig ut. Det ene fellesskapet vil at alle skal være med, og fordi alles bidrag er verdige skal ingen ekskluderes. Dette er rettferdig fordi fellesskapet består av de individene som skaper det (Klafki, 2001), og alle i Norge er sånn sett del av nasjonsbyggingen (Slagstad, 1998). Det andre perspektivet legger opp til konkurranse mellom individene hvor noen er vinner og andre tapere, men det er rettferdig fordi alle fikk en sjanse til å være med i konkurransen. Likevel er resultatene fremdeles knyttet til en sterk sammenheng med elevens foreldres utdanning og sosioøkonomisk nivå, som i seg selv skaper både problemet (ulike resultater) og kravet (målstyrt resultatlikhet).

I lys av disse to tolkningene vil det være nærliggende å se at ulike verdisyn på individ og fellesskap også er med å skape ulike samarbeid, og lærings miljøer/kulturer, i skolen og i klasserommet. Derfor vil jeg komme med et eksempel på nyere klasseromforskning i norsk skole som viser at elevresultater ikke kun er en konsekvens av foreldrenes utdanning og sosioøkonomiske nivå, men også et resultat av elevenes læringsmiljø i skolen og lokalt (Langfeldt, 2015). Med andre ord et eksempel på hvordan elever med foreldre med lav utdanning og sosioøkonomisk bakgrunn også kan lykkes med å prestere høyt på PISA og andre standardiserte tester.

4.3.4 Sogn og Fjordane fenomenet:

Nasjonale prøver er et ganske nytt mål for skolens resultater (Langfeldt, 2015). Det er et mål som bare tester formell kompetanse og ikke hvordan elever tar i bruk sin kompetanse for å

skape sitt liv, men likevel er det et mål mange lærere bruker mye tid på å hjelpe elevene i å nå (Langfeldt, 2015). Resultatene på nasjonale prøver har blitt brukt til å sammenligne mellom kommuner i Norge, og har vist at sammenhengen mellom elevenes sosioøkonomiske bakgrunn sammenfaller med resultatene (Sjøberg, 2017).

I Norge er det derfor Oslo og Akershus som skårer best på testene. I denne forbindelsen har Sogn og Fjordane fenomenet dukket opp. Man kan si at i Sogn og Fjordane presterer elevene uforholdsmessig bra fordi de presterer på linje med Oslo og Akershus, men den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene ligger omtrent på nasjonalt gjennomsnitt i inntekt og under gjennomsnittet i utdanningsnivå (Langfeldt, 2015). Suksessen i Sogn og Fjordane har ført til et forskningsprosjekt som heter Lærende Regioner som involverer forskere fra fire fylker, og flere ulike bidrag som handler om å finne ut av hvorfor sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og elevresultater ikke stemmer i Sogn og Fjordane.

Noe som kommer frem av denne forskningen er at verdier i lokalsamfunnet som bygger på likeverdet preger skolekulturen i Sogn og Fjordane på måter som gagnar elevene i å oppnå gode læringsresultater. Fra et av forskningsprosjektene kommer det frem at skolekultur som bygger på en tillitsbasert fellesskaps-kultur gir bedre elevprestasjoner enn en skolekultur som bygger på lydighet og atferdskontroll av elevene (Aasebø et al., 2015). «Bildung»-sentrert undervisning som ikke i utgangspunktet fokuserer på faglige resultater viser seg å bidra i denne tillitsbaserte skolekulturen til elevenes prestasjoner på standardiserte tester (Aasebø et al., 2015). Dette er fordi elevenes muligheter for å oppleve meningsfull læring i undervisningskommunikasjonen er knyttet til skolekulturens kvalitet.

Skolekulturen kommer til uttrykk gjennom kommunikasjonsstil, eller språkbruk, og dette igjen vises i elevenes resultater. Den skolen som var med i forskningen som hadde tillitsbasert skolekultur og «bildung»-sentrert fellesskapsundervisning var den skolen som fikk høyest skår på standardiserte tester til tross for at elevene *ikke* kom fra familier med høyt utdannede foreldre og høy sosioøkonomisk bakgrunn (Aasebø et al., 2015).

Dette viser at Nordisk «bildung» didaktikk som ikke fokuserer på resultatlikhet likevel kan føre til gode resultater som del av en større helhetlig tanke om elevenes utvikling både personlig og faglig. Skolekulturen, kommunikasjonsstilen og elevenes resultater på standardiserte prøver har en sammenheng (Aasebø et al., 2015). Tillitskultur og dialog i

klasserommet gir gode resultater. Denne forskningen motsier ansvarsstyringen (accountability) hensikt fordi det kommer frem at elev-resultatene ikke samstemmer med elevens bakgrunn, og dermed er ikke målstyring nødvendigvis det rette svaret på å redusere forskjeller i elevenes resultater på tester som PISA, TIMSS, PIRS (OECD, 2012).

Fokus på like resultater gjennom målstyrt ansvarsstyring ender opp i en «blame game» hvor lærere og lærerutdannelsen får skylda for elever som presterer dårlig (Aasebø et al, 2015). Men fordi det viser seg at skolekulturen og undervisningsmetoder kan ha effekt på elevenes resultater er dette feil fokus for å nå målet om rettferdige resultater. Å skyldte på hverandre bidrar ikke til et godt skolemiljø. Det handler også om å gi elevene muligheter i undervisningspraksis til å gjøre innholdet i skolen meningsfullt. Hva som er meningsfullt for den enkelte elev er del av didaktikkens metode i lærerarbeidet som handler om å åpne innholdet og åpne eleven slik at et møte kan skje (Klafki, 2001). Sogn og Fjordane fenomenet viser at elevers resultater ikke bare er en refleksjon av deres familiebakgrunn, men at en god tillitskultur på skolen sammen med Nordisk didaktisk fellesskapsundervisning også kan utruste elevene til ikke bare å takle livet og bli demokratiske borgere, men også til å prestere på standardiserte kunnskapstester.

I OECD sitt syn på fellesskapet vektlegges det at like resultater på standardiserte tester er det som måler rettferdighet i samfunnet, og derfor skal individene få like muligheter til å oppnå resultatlikhet. Dette blir ofte satt inn i praksis gjennom at elever får sitte å jobbe med individuelle oppgaver som lærer velger ut med hensyn til elevenes faglige nivå. Tilrettelagt opplæring skal sikre individene like muligheter til resultatlikhet. Fellesskapstanken er i dette perspektivet at fellesskapet er der ute i den virkelige verden i lys av arbeidslivet, og individene skal få like muligheter til å kvalifisere til dette fellesskapet senere i livet. Individets autonomi kan i dette perspektivet knyttes til den friheten økonomi gir individene som voksne. Men i lys av Sogn og Fjordane fenomenet kan det tyde på at «Bildung» sentrert fellesskapsundervisning er en godt egnet vei å gå for å oppnå resultatlikhet, og samtidig ivareta Nordiske tradisjoner og røtter om likeverd i fellesskapets her og nå, og samtidig jobbe for rettferdighet i samfunnet i fremtiden.

4.3.5 Likeverdet kontra resultatlikhet-det pedagogiske paradoks:

Det viser seg altså at ideologien om den «grenseoverskridende middelklassen» som finnes i norske skoler i dag bygger på andre kriterier for individets autonomi enn den forståelsen som norske tradisjoner og røtter stammer fra. Individet må kvalifisere seg til fellesskapet, og dette innebærer personlig økonomi, som i sin tur kan tolkes som individuell frihet i dette perspektivet. Dermed blir individets autonomi også relatert til muligheter til å lykkes. Man kan tolke det som at individene er frie til å komme seg fram og opp i fellesskapet, men hvis man ikke lykkes så kan man ikke klandre fellesskapet.

Dette er et syn på individuell autonomi og fellesskap som ikke samstemmer med norsk middelklasse sin moralske forankring, og heller ikke med nordiske tradisjoner og røtter i skolen som går helt tilbake til nasjonsbyggingens første dager og opplysningstidens idealer, i lys av Rousseaus og Herders pedagogiske filosofiske betraktninger.

Individene er allerede autonome i nordisk perspektiv, og det pedagogiske paradokset skal brukes til å ivareta elevens frihet gjennom å la eleven selv bestemme meningen med innholdets betydning. Denne meningen kan ikke lærer eller noen andre bedømme, men den bidrar til at eleven også husker innholdet som denne meningen sprang ut av, som kan testes og bedømmes.

Læreren skal i lys av Nordisk dannelsesdidaktisk perspektiv bruke det pedagogiske paradokset til å skape rom for elevenes egen meningsdannelse. Det er også likeverdet som legges til grunn for om individene lykkes i samfunnet senere eller ikke, i det at samfunnet trenger alle typer folk og arbeid. Fellesskapet skal dermed ta vare på alle individene slik at ingen lider nød. Derfor trenger ikke individene å skylde på fellesskapet hvis de ikke lykkes, fordi da vil fellesskapet også fungere som et trygt nett som tar vare på individet og hjelper det videre. Men dette avhenger så klart av at velferdssystemet gjør dette, ellers vil individer kunne oppleve at fellesskapet har sviktet dem hvis de sliter.

I lys av dette er det nærliggende å påpeke de større problemstillingen som også den oppvoksende generasjonene skal møte i dagens globale verden. Menneskeheten har større utfordringer enn noen gang, med tanke på at vi tømmer ikke-fornybare naturressurser som har konsekvenser som innebærer dårligere levevilkår for store deler av befolkningen på jorda. (Grelland, Eide, Kristiansen, Sævareid, Aasland, 2014). For å løfte blikket i denne oppgaven er det et poeng at den rike delen av verden, eller den rike delen av befolkningen, velger å se

bort ifra kunnskapen om at både jorda ikke kan bære en tilsvarende livsstil for hele verdens befolkning, og kunnskapen om at avstanden mellom de aller rikeste og de alle fattigste stadig øker (Grelland, et al., 2014).

I et mer nyansert bilde kan man se at alle fellesskap vil inneha disse ytterpunktene mer eller mindre, fordi et fellesskap har kriterier for individene som inngår i det, samtidig som individene utgjør fellesskapet. Hvor grensene går er ikke svart hvitt. I lys av denne oppgaven kan denne distinksjonen mellom ulike syn på individets frihet og fellesskapets krav, likevel brukes i å belyse uenigheter som foregår i skolene i dag som kan sies å handle om hva kriteriene for fellesskapet i skolen er eller skal være, og hvorfor.

Svaret på forskningsspørsmålet er at det finnes en kamp om hegemoni i oppfatningene om fellesskap i norske skoler i dag.

Kapittel 5: Avsluttende drøfting:

5.1.1 Eventuelle konsekvenser:

I analyse delen 1 og 2 av lærerintervjuet fant jeg et forestilt inkluderende fellesskap, som jeg kaller den «grenseoverskridende middelklassen», fordi slik det kom frem i analysen så er dette fellesskapet basert på OECD sine antagelser om at elevers læringsresultater er direkte konsekvenser av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og utdanningsnivå. Det som var interessant ved dette i lys av metoden som fokuserte på grensene i de forestilte fellesskapene i teksten, var at fortellingen om dette fellesskapet ikke hadde lokal, eller norsk forankring, men viste frem nye grenser.

Skolefellesskapets grenser gikk ikke rundt skolen, men rundt hele nabolaget, og skilte seg fra andre skoler på grunn av nabolagene de lå i. Dette handlet om at resultatene på nasjonale prøver skiller skolene i lys av foreldrenes sosioøkonomiske og utdanningsnivå. Samtidig som at de elevene som gikk på Skoglia skole som var en skole som kom godt ut av det på nasjonale prøver, der spilte det ingen rolle hvor elevene hadde tilhørighet i lys av nasjonalkultur. Men de skolene som ikke kom godt ut av det på nasjonale prøver -de skolene hadde også i direkte motsetning store problemer med mangfoldet i lys av hvor elevene kommer fra opprinnelig, altså nasjonalkulturell bakgrunn.

Dette i seg selv åpner opp for en deling av fremmedspråklige elever gjennom nasjonale prøver som gir to forestilte fellesskap, en med de oppegående fremmedspråklige (de som går på Skoglia for eksempel), i motsetning til de ikke-oppegående fremmedspråklige elevene. Om elevene er oppegående eller ikke defineres ikke av kultur/nasjonsbakgrunn men av foreldrenes utdanningsnivå og økonomiske situasjon. Dermed er det altså en blanding av ideologier som kommer frem, ved at klassesdiskursen er forvirret med nasjonalkulturdiskursen. Men det er klassesdiskursen som er dominerende, fordi det er den som konkluderer i teksten. Nasjonalkultur er underordnet.

Med Kunnskapsløftet har OECD forandret på det forestilte fellesskapet i norske skoler gjennom å innføre nye grenser som inkluderer elever fra mange ulike nasjoner inn i en grenseoverskridende middelklasse, men denne middelklassen er ikke slik som norsk middelklasse i lys av moralsk forankring. I lys av metoden i denne oppgaven kan man derfor hevde at den norske middelklassens grunnleggende verdier som har dype røtter i nordisk kultur og tradisjon er truet av et globalt middelklassefellesskap som fremmer konkurransen mellom individene på bekostning av fellesskapets egenverdi.

Kampen er mellom to ulike verdisyn i skolen man kan kalle en kamp mellom likeverdet i samfunnet, og like muligheter i arbeidslivet. Det er et filosofisk spørsmål som går inn i kjernen rundt spørsmål om individets frihet.

Kampen går dypt, fordi man kan ikke bevise at det ene eller det andre er den eneste sannheten. På den ene siden så er folk forskjellige, og det er viktig å legge til rette for likeverdet til tross for eller fordi folk har ulike muligheter i livene sine, og derfor må vi som fellesskap verdsette det individene kan bidra med. Samtidig så er det også sant at systemet produserer kriterier som gir folk muligheter til å lykkes eller mislykkes i samfunnet, og derfor er det også viktig at alle får hjelp til å prestere for å ikke oppleve marginalisering av samfunnets goder. Elevers bakgrunn har noe å si for deres prestasjoner. Men det er kriteriene som setter standard for hvordan individenes bakgrunn vurderes, og skolens læringsmiljø er også av betydning for elevens utbytte av skolegangen.

Mangfold blir et problem når kriteriene og målet med utdanningen er at alle skal prestere likt på det samme, fordi elevene har ikke samme utgangspunkt for å klare dette. Og når skoleleder

skal ta ansvar for elevenes resultater øker problemstillingen med mangfold til den grad at elever som ikke kommer fra familier med høy utdanning og sosioøkonomisk bakgrunn blir ansett som et problem for skolens fellesskap. I dette perspektivet blir veien kortere før man helst ser «de gode skolene» et sted og «de dårlige skolene» et annet sted, som to ulike institusjoner. I dette perspektivet kan den inkluderende fellesskolen som nordisk prosjekt ha bli del av EU sin assimileringshistorie som samlet hele Europa til et ”manotopi”, en diskurs for Europa.

Mangfold er i motsetning til dette perspektivet en kapasitet når man ser på klasserommet som en liten miniatyr av samfunnet utenfor. Hvor alle elevene med deres ulike bakgrunn representerer både det samfunnet som allerede finnes, men også representerer samfunnet i fremtiden når elevene selv er voksne. Mangfoldet ansees som det mest autentiske utgangspunktet for å forberede elevene på virkelig livet, som faktisk består av et mangfold av ulike mennesker (Øzerk, 2008). Det innholdet elever og lærere jobber med i undervisningen er også representasjoner av det større samfunnet som elevene skal forberedes på å være del av når de selv blir voksne (Willbergh; 2011, Klafki; 2001). Mangfoldet i skolen som en nordisk modell for demokratisk utvikling gjennom individene som utgjør samfunnet, kan forsvinne/forandres med innføring av nye verdier om fellesskap i skolene. Prinsippet om like muligheter til resultatlikhet kan ta over verdigrunnet for individ og fellesskap ved økt individuell konkurranse for fellesskapet. Individets frihet kan få ny betydning når det forestilte fellesskapet endres.

Skolen er et sted hvor disse to områdene møtes og kjempes om. At unge mennesker preges av sin hjemme-bakgrunn, og at skolen ikke kan fjerne disse forskjellene, samtidig som at det også er like sant at for enkelte barn kan skolen representere en mulighet til å frigjøre seg og skape sitt eget liv (Langfeldt, 2008). Utdanningssystemet er komplekst, men noe vi vet er at det finnes land som lykkes bedre enn Norge i å redusere forskjeller mellom elever, samtidig som at ingen land har mindre forskjeller mellom skoler enn i Norge (Langfeldt, 2008). Og skal en forklare hvorfor elever i ulik grad klarer å gjøre nytte av skolen så er det ikke samsvar mellom omfanget av skolebudsjetter og deres evne til å løfte elevene (Langfeldt, 2008).

5.1.2 Avslutning/konklusjon:

I lys av denne oppgaven er det mye som tyder på at OECD sin styring av utdannelsen i Norge har skapt et nytt forestilt fellesskap i norske skoler som ikke fantes i samme grad før innføringen av PISA og Kunnskapsløftet 06. Den ytre styringen som er utviklet i internasjonale samarbeid rundt økonomiske interesser for politikere som skal kunne vurdere videreutviklingen av utdanningssystemene har altså fått en ideologisk virkning. Som trenger seg helt inn i innholdet i skolen slik at man gjennom analyse av språkbruken til en lærer om undervisning ser spor av styringsideologien.

Denne ideologien forandrer på det forestilte fellesskapet i norsk skole og derfor kan den også forandre det norske samfunnet, på sikt. Fordi det er en sammenheng mellom innholdet i skolen og samfunnet for øvrig (Willbergh, 2016). Grunnverdien om likeverdet i fellesskapet blir utfordret av grunnverdien om rettferdig konkurranse mellom individene, ved at likeverdet i didaktikken (Midtsundstad, 2011) utfordres av resultatlikhet i målstyringen (Langfeldt, 2008). Og under disse verdiene ligger synet på individets autonomi, i lys av det pedagogiske paradoks som erstattet paradokset mellom mennesket og Gud (Slagstad, 1998). Altså handler dette dypest sett om menneskets frihet, eller veien dit.

I Norden er det fellesskapet som gjør oss fri. Den tryggheten og tillitten vi har om at vi blir tatt vare på av fellesskapet og at vi er fellesskapet og vi tar vare på hverandre, dette er vår frihet som gjør at vi har det godt. Fellesskapet passer også på staten, og staten er representantene våre, av vårt fellesskap. Når OECD kommer inn og forandrer på vår forståelse av fellesskap og innfører et syn på individ som innebærer økt konkurranse for å få ta del i fellesskapet, hva skjer med vår frihet da? Er individets frihet det samme som konkurransedyktighet?

Individ og fellesskap handler om frihet. Hva er frihet. Hvordan balansere individuell frihet med felles ansvar. Og hvordan oppdra neste generasjon til selvstendighet og ansvar gjennom tvang. I pedagogikken handler dette om det pedagogiske paradoks.

I denne oppgaven gjorde jeg en kritisk diskursanalyse av forestilte fellesskap i norsk skole i dag, og funnene tyder på at norske middelklasseverdier er i diskurskamp om hegemoni med internasjonale verdier om fellesskap. Verdiene knyttes til individets verdi i fellesskapet, om individene er verdifulle i seg selv, eller om individene må leve opp til spesifikke kriterier for å få tildelt verdi i fellesskapet.

5.1.3 Kritisk blikk på eget arbeid og metode

Det er noen sider ved selve perspektivet jeg fremmer i oppgaven som kan kritiseres med en gang. Det er slik at jeg har valgt å stå i det dannelsesdidaktiske perspektivet og dermed vil argumenter som ikke støtter seg på de samme grunnleggende «sannhetene» om individ, fellesskap og undervisning se det hele fra andre vinklinger. Denne oppgaven handler om problemet i norske og nordisk didaktikk i skolene i dag som utfordres av standardiserte kunnskapstester hvor fokuset dreies mot resultater og vekk fra tradisjonell didaktikk som også vektlegger dannelsesprosessen. Norden og Norge inngår i et nett med OECD landene. Det blir en naturlig konsekvens at jeg som står i den nordisk tradisjonen ikke bare teoretisk, men gjennom egen barndom, skolegang og oppvekst forstår dette perspektivet bedre enn jeg forstår hvor verdiene OECD bringer inn kommer fra.

Det går an å argumenter at den nordiske fellesskaps diskursen i relasjon med didaktikken/undervisningen i lys av inkludering, trenger denne utfordringen fra internasjonalt hold for å oppdatere egen didaktikk og være forberedt på det globale økonomiske samfunnets krav i samarbeid.

Og hva med alle fordelene med å ha en felles utdanning i Europa? Hva med fordelene ved å ha en viss kontroll over lærere, eller å sikre at alle elever får minimums kunnskaper til å klare seg i samfunnet som faktisk krever mer og mer lese og skrive ferdigheter? Hva med fordelene med globalisering i lys av større sosiale fellesskap og fredsarbeid og frigjøringskamper på tvers av nasjoner? Jeg ser at jeg ikke har fått plass i oppgaven til å ta tak i mange av fordelene med de internasjonale samarbeidene og hvordan dette kan inngå i en nordisk didaktikk som likevel ivaretar deler av tradisjonene.

Et annet punkt som er del av metoden jeg har brukt er å se om funnene kan misbrukes. Kan denne oppgaven brukes mot sin hensikt? For eksempel brukes til å argumentere igjennom skolepolitikk som den er ment å kritisere? Dette punktet synes jeg er vanskelig å vurdere på dette tidspunkt. Jeg har ikke klare formeninger om hva oppgaven fremmer i et politisk perspektiv. Men jeg håper det som kommer frem viser at Norge har noe bra i sin opprinnelige skole som er verdt å ta vare på. Om dette er et konservativt syn eller annet, det vet jeg ikke,

men jeg tror det kommer an på hvordan man bruker kunnskapen i praksis, og det har ikke jeg makt over i det noen andre leser min oppgave. Hva de lærer av den kan ikke jeg bedømme.

Det er flere punkter i didaktikken man kan stille spørsmål til som for eksempel hvordan fellesskapsundervisning kan ivareta de mest begavede elevene samtidig som de med ekstra utfordringer skal oppleve undervisningen som meningsfull. Og dette er områder jeg synes er veldig spennende å utforske i lys av dannelse og undervisning, men som jeg ikke klarte å få med i oppgaven fordi det er omfattende spørsmål.

I lys av EU og assimilering til en større grenseoverskridende middelklasse er det også mye man kan stille seg kritisk til i denne oppgaven, både på den ene og den andre siden. Jeg har ikke nok kunnskaper om EU lover og regler generelt, så i denne oppgaven er det kun det som er knyttet til internasjonaliseringen og globaliserings-prosesser knyttet til utdanningen som har negative konsekvenser for «Bildung» i skolen jeg har satt meg inn i. Jeg opplever det som provoserende å se at de norske verdiene i skolen blir forandret på uten at det er noe som er uttalt som et klart definert mål. Men samtidig kan jeg forstå hvis andre synes jeg er gammeldags og ikke åpen for modernisering og videreutvikling. Er det gammeldags å ikke ville assimileres inn i større fellesskap? I dette ligger det mange spørsmål som kan drøftes.

Hele denne oppgaven tar utgangspunkt i at vi konstruerer forestilte fellesskap med ulike kriterier for å få delta i disse. De grunnleggende antagelsene fra konstruktivistisk paradigme ligger til grunn for å kunne finne disse konstruksjonene og for at jeg så kan sette dette sammen med teori og litteratur. På denne måten har jeg selv konstruert noen forestilte fellesskap. «Klasseromfellesskapet», «de oppegående fremmeds-språklige jentene», og den «grenseoverskridende middelklassen». Og videre har jeg knyttet disse funnene til teorier og forskning, og skapt en egen fortelling om hva det er som skjer i norske skoler i dag.

Jeg argumenterer sånn sett med mine egne konstruksjoner at den norske middelklassen har verdier som er i kamp om hegemoni med andre verdier som kommer inn i skolene gjennom OECD. På en måte har jeg laget hele oppgaven for å kunne si det ene argumentet. Ikke fordi jeg engang vet at det er helt sant, men fordi det er et argumentet som kanskje har noe sant ved seg, og er viktig å få frem blant alle de andre argumentene i debatten slik at andre igjen kan bli engasjerte eller inspirerte til å fortsette å prøve å finne ut av hva som skjer i skolene, hva som er bra som vi ikke må miste, og hva som er klart for å videreutvikles.

Det har vært en spennende prosess å skrive oppgaven, å undersøke empirien, lære meg en metode for analyse, og forstå de røde trådene i materialet jeg har hatt tilgjengelig. Det kom frem mye mer i analysearbeidet enn det jeg kunne ta for meg i oppgaven. Og det var kjernebegreper akkurat slik som ble beskrevet i metodeteorien som handlet om kjønn, økonomi og etnisitet som fungerte samlende i diskursene som fløt rundt. Å gå inn i en slik verden av språk ble for meg en veldig sterk opplevelse flere ganger gjennom teksten, å «avsløre» bakenforliggende forhold sier metoden at man gjør, men for meg var det som om det var meg som ble mer bevisst. Kanskje dette henger sammen. Uansett så er det en liten motsigelse i at jeg tar utgangspunkt i at jeg ser på verden som konstruksjoner, som derfor kan forandres, for så å lage min egen konstruksjon som jeg opplever at bevisst gjør meg selv, som om denne konstruksjonen er mer sann enn andre. Jeg ser at dette er en del av det å jobbe med tekst og sosiale konstruksjoner, at man får distanse til det man arbeider med, men så plutselig er man midt «inni» det samme arbeidet.

Det var veldig tydelig i begynnelsen av analysen hvordan metoden distanserte meg fra personen «bak» lærer Hans. Jeg ble selv overrasket over det jeg fant, og måtte analysere det samme gjentatte ganger for selv å se at det faktisk «ble sånn» når jeg fulgte reglene jeg hadde lært meg. Og personen Hans opplevde jeg som en figur som kunne ha vært hvem som helst, han var kun en diskurs-bærer fra skolen og samfunnet for øvrig.

Kritikken av dette er naturligvis at læreren bak Hans er en faktisk ekte person, og hvis jeg ville fokusere på det så har jeg muligens blitt ganske godt kjent med han også i prosessen. Lite vet han om hvordan jeg har hatt han med meg overalt i flere måneder og analysert hvert eneste ord han har sagt, i hvilken rekkefølge han har sagt ordene. Hvilke ord han har brukt sammen med andre ord, hvorfor dette ordet og ikke et annet. Jeg har tenkt på hvordan han sier en sak et sted en annen sak et annet sted og hvordan dette til sammen sier noe mer, enn bare den ene uttalelsen. Jeg har også sett for meg skolen og elevene og hele konteksten fra jeg var på skolen der intervjuet fant sted for å forstå Hans så godt jeg kan. Jeg har stilt spørsmål til alt han har sagt, gravd og pirka på saker som ellers i normal tale er helt vanlig å si. Hadde han hørt alt hva jeg tenkte om det han sa så hadde han sikkert blitt temmelig frustrert. Poenget er at å analysere språkbruk som en tekst på denne måten ikke kan sammenlignes med vanlige samtaler og kommunikasjon og derfor må dette fremheves for å beskytte personen bak teksten.

Jeg kunne i lys av psykologisk diskursanalyse gått nærmere inn på hva som motiverte Hans til å velge de ordene han valgte. Hvilke kategorier han selv kan sies å inngå i, hva han tror han kan «vinne» på å prate som han gjør osv. Men det var ikke relevant i denne oppgaven, som kun valgte ut ord og pronomener for å finne frem språklige konstruksjoner av forestilte fellesskap i skolen. Likevel er det viktig å påpeke at det ikke er lærer Hans siene konstruksjoner jeg fremstiller, jeg kun bruker de diskursene som kommer frem i hans sine ordvalg, for så å konstruere sammenhengene selv. Hvis jeg kunne intervju Hans etter denne analysen var gjort kunne det vært mye jeg ville spørre han om, nettopp i lys av de tre viktigste forestilte fellesskapene jeg fant frem til gjennom hvordan han brukte språket. For å se hva han ville si om disse diskursene, om han kjenner dem igjen eller om han ikke aner hva jeg prater om. Men dette har jeg ikke lagt opp til. Men at Hans er en troverdig kilde ligger i at han er en barneskolelærer med 25 års erfaring, som har offisiell utdanning og lever et alminnelig liv. Sånn sett tror jeg mange lærere og elever vil kunne kjenne igjen «Hans» og de diskursene han trekker på.

Referanseliste:

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aasebø, T.S., Midtsundstad, J.H. & Willbergh, I. (2015). Teaching in the age of accountability: restrained by school culture?, *Journal of Curriculum Studies*
- Anderson, B. (1996). *Forestilte felleskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen-læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bråten, I. (2002) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Brønn, P.S. & Arnulf, J.K. (2014). *Kommunikasjon for ledere og organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. 3rd ed. London: Routledge.
- Collins English Dictionary, (u.å.) *equal opportunity*. Hentet fra (<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/equal-opportunity>).
- Dale, E.L. (2003). Dannelsesprogram og enhetsskole. I: Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (Red.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag.
- Det norske akademi, (u.å). *Substantiv arbeidsro*. Hentet 3.5.18 fra <https://www.naob.no/ordbok/arbeidsro>
- Elstad, E, & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I Elstad, E. & Sivesind, K. (Red.) *PISA: sannheten om skolen?(s.20-41)* Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T.O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I Lund & Moen (Red.). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s.121-139). Trondheim/Tapir Akademisk Forlag.
- Fairclough, N. *Kritisk diskursanalyse*. (2008) København: Hans Reitzels Forlag
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.
- Foucault, M. (1972).. *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G. og Roald, K. (2014). *Rektorrollen - om å skape ledelse i skolefellesskap..* Oslo: Cappelen Damm.

- Grelland, H., Eide, S. B., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., Aasland, D. G. (2014). *Samarbeidets filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustafsson, J.-E., Sörlin, S., & Vlachos, J. (2016). *Policyidéer för svensk skola*: SNS Förlag.
- Haug, P. (2011). Å være elev. I Postholm, M.B., Munthe, E., Haug, P. & Krumsvik R. J. (Red.) *Elevmangfold i Skolen*. (s.31-58). Kristiansand:Høyskoleforlaget.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I Dale, L.E. (Red.) *Pedagogisk filosofi*. (79-105). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hopmann, S. T., (2006). Lærerutdannelsen i Norden-ett internasjonalt perspektiv. I Kaare Skagen (Red.). *Lærerutdanningen i Norden*. (s.109-135). Kristiansand: HøyskoleForlaget,
- Hopmann, S. T., Brinek, G., & Retzl, M. (2007). *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht?* Wien: LIT.
- Hopmann, S. T., (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I Midtsundstad, J. H. and Willbergh, I. (Red.), *Didaktikk – nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Oslo: Cappelen Damm.
- Hörmann, B. (2011). Capacities in diversified classrooms. I Hillen, S., Sturm, T., Willberg I. (Red.), *Callenges Facing Contemporary Didactics. Diversity of Students and the role of new media in teaching and learning* (s.43-61). Munster: Waxmann.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktikk*. København: Gyldendal.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Karlsen, G.E. (2006). *Utdanning, styring og marked*. 2. utgave. 2.opplegg 2011. Oslo, Universitetsforlaget.
- Karseth, B. og Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier- perspektiver og posisjoner. I Dale, E.L. (Red.) *Læreplan: et forskningsperspektiv*. (s. 23-61) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum theory and practice*. London/Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. og Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft.Norske elevers kompetanse i naturfag,lesing og matematikk*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I Dale L. E., *Om utdanning: Klassiske tekster*, (s167-203), Oslo:Gyldendal akademisk.
- Knapp, M. & Hopmann, S. (2017). School Leadership as Gap Management: Curriculum Traditions, Changing Evaluation Parameters, and School Leadership Pathways. I: Uljens

- M., Ylimaki R. (Red.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. (229-256). Springer.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I: Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (Red.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo:Pax forlag.
- Krüger, R. A. (2008). The significance of the concepts 'elemental' and 'fundamental' in didactic theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 40, Issue 2, Pages 215–250.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S.T. (Red.)(2008) *Ansvarlighet i skolen : politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Langfeldt, G., (2008) *Ansvar og kvalitet- strategier for styring i skolen*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Langfeldt, G., (2008) *Ansvarstyring i utdanningssektoren-statlig ambisjon og ideologi*. I
- Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S.T. (Red.) *Ansvarlighet i skolen : politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. (s. 123-150) Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Langfeldt, G. (2015) *Skolens kvalitet skapes lokalt*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Laclau, E. og Mouffe, C. 1985. *Hegemony & socialist strategy – toward a radical democratic politics*. Verso
- Lamont, M. (1994). *Money, Moral and Manners. The Culture of the french and the american upper-middleclass*. Chicago:The university of Chicago Press.
- Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing education : governing a new policy space*. Oxford, Symposium Books
- Levinson S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Midtsundstad, J. (2011). Skandinavisk skoleforståelse i møte med OECDs utdanningspolitikk. I Midtsundstad, J.H. & Werler,T. (Red.) *Didaktikk i Norden*. Kristiansand:Portal Akademisk.
- Midtsundstad, J. og Hopmann, S. T. (2011). Didaktiske posisjoner i et nordisk perspektiv. I Midtsundstad, J.H. & Werler,T. (Red.) *Didaktikk i Norden*. Kristiansand:Portal Akademisk.
- Midtsundstad, J.H. & Werler (2011). Nordisk didaktikk- et spørsmål om perspektiv. I Midtsundstad, J.H. & Werler,T. (Red.) *Didaktikk i Norden*. Kristiansand:Portal Akademisk.
- Ministerrådet (1976). *Grunnskolen i Norden 1976*. København:Nordisk Ministerråd.
- Norge Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen/Fagbokforlaget.

Norsksidene, (u.å). *Ordklasser*. Hentet 10.5.18 fra <https://www.ressurssidene.no/web/Search.aspx?id=99111&q=substantiv>

OECD. (2012). *Better Skills. Better Jobs. Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. Hentet fra https://www.oecd-ilibrary.org/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en

OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017). *About PISA*. Hentet fra <http://www.oecd.org/pisa/>

Pileberg, S. (2018) Hva er egentlig lykke, og kan det egentlig måles?. *Aftenposten*. Hentet fra https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/4d1eQo/Hva-er-egentlig-lykke_-og-kan-det-males

Sivesind, K. & Bachmann, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S.T. (red.), *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*(s.62-93). Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Sjøberg, S. (2007). *Hva tester PISA?* Hentet fra <http://folk.uio.no/sveinsj/PISA-kronikker-Sjoberg-des2007.pdf>

Sjøberg, S. (2017). Pisa: internasjonal skoletest. I *Store norske leksikon*. Hentet 7. desember 2017 fra https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest.

Skarpenes Ove Den 'legitime kulturens' moralske forankring (2007). *Tidsskrift for samfunnsforskning* . ISSN 0040-716X. (4), s 531 – 563

Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo:Pax.

Sørhaug, Tian. (2010). *Om Ledelse: makt og tillit i moderne organisering*, (5.utg). Oslo, Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf

Vagle, W., Svennevig, J. & Sandvik, M. (1995). *Tilnærminger til tekst : modeller for språklig tekstanalyse*. Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag

Werler, T. (2010). Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. I Midtsundstad, J.H. & Willbergh, I. (Red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s76-96). (u.s):Cappelen Damm.

- Werler, T. (2011). Norden. Made by Education. Komparative dimensjoner.
- I Midtsundstad, J.H. & Werler, T. (Red.) *Didaktikk i Norden*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition*. Mahwah, N.J. , L. Erlbaum Associates.
- Wikipedia. (2018). *Pronomen*. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Pronomen>
- Willbergh (2010). Mimetisk didaktikk; om undervisning som kunst I Midtsundstad, J.H. & Willbergh, I. (Red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s76-96). (u.s): Cappelen Damm.
- Willbergh, I. (2011). The role of imagination when teaching the diverse group. In S. Hillen, Tanja Sturm & Ilmi Willbergh (Ed.), *Challenges facing contemporary didactics: Diversity of students and the role of new media in teaching and learning* (pp. 61-73). Münster: Waxmann.
- Willbergh, Ilmi. (2015). Freedom of speech in the classroom. In S. A. Hillen & C. Aprea (Eds.), *Instrumentalism in education - where is 'bildung' left?* (pp. 43-58). Münster: Waxmann.
- Willbergh I. (2016a). The Representation of Reality in Teaching: A “Mimetic Didactic” Perspective on Examples in Plenary Talk, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61:5, s 616-627
- Willbergh, I. (2016). Bringing teaching back in: The Norwegian NOU The school of the future in light of the Allgemeine Didaktik theory of Wolfgang Klafki. *Nordic Journal of Pedagogy and Critique*, 2(3), 111–124. doi:http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.268
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82(3), 119-130.
- Øzerk, Kamil (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole, I Per Arneberg & Lars Gunnar Briseid (Red.), *Fag og danning -- mellom individ og fellesskap*. (s. 209 – 228), Bergen: Fagbokforlaget.