

Lene Anundsen

Universitetet i Agder

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9470>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Gjøre det beste ut av det: Norsklæreres fagkonstruksjoner i grunnskole for voksne

Og sånn sett føler jeg at en, en har en klasse som skal nå til et mål som er fullstendig urealistisk. Og det er jo frustrerende. Og man er litt rådvill, og man vet ikke hva man skal gjøre, for å best kvalifisere dem. Og der man òg tenker at det å bruke, da blir man òg veldig nøye med tid, og at en prøver å, en prøver å fokusere på noen ting ... og at da, for eksempel, det å lese så mye litteratur, for opplevelse og dannelse og ... Ja. Det kjenner jeg at, vet du, jeg vet ikke om jeg har tid til det nå! I år. For nå må jeg prøve å ... [få dem forberedt]. Ja. Best mulig («Ingrid», lærer).

Sammendrag

Artikkelen undersøker hvordan tre norsklærere fortolker eller *konstruerer* ulike versjoner av norskfaget innenfor en spesifikk undervisningskontekst, nærmere bestemt grunnskoletilbud for voksne innvandrere. De voksne elevene har forholdsvis nylig innvandret til Norge, noe som blant annet innebærer at de fortsatt er underveis i sin språkinnlæring. Læreplan og eksamensordninger er imidlertid de samme som for ordinær grunnskole, selv om nye læreplaner, mer tilpasset voksne andrespråkbrukere, planlegges implementert i løpet av 2024. Det empiriske datamaterialet artikkelen bygger på er først og fremst verbaldata fra forskningsintervjuer med de tre norsklærerne. Analysedelen innleder med en kontekstanalyse som viser en rekke utfordringer ved lærernes undervisningsoppdrag, basert på lærernes egne beskrivelser. Den neste delen undersøker hvordan lærerne tilpasser faget gjennom tre ulike fagkonstruksjoner. Analysen viser blant annet at litterære tekster brukes og legitimeres ulikt i de tre fagkonstruksjonene. Den siste delen av artikkelen diskuterer hvordan utfordringene identifisert i analysen adresseres i forsøkslæreplanen, og argumenterer samtidig for en mer ressursorientert tilnærming til deltakernes flerspråklighet og erfaringsbakgrunn.

Nøkkelord: Voksenundervisning, andrespråk, grunnskole for voksne, litteraturdidaktikk, fagkonstruksjon

You try to do your best: Teacher reflections and subject constructs in lower secondary education for adults

Abstract

The study examines how three Norwegian teachers interpret or construct different versions of the school subject Norwegian within a specific teaching context: primary

education for adult immigrants. These adult pupils have immigrated to Norway quite recently and are still in the process of learning the language. However, the current curriculum and the examination arrangements are the same as for the ordinary primary school, even if new curricula, more adapted to adult second-language users, are planned for implementation in the course of 2024. The study is primarily based on verbal data from semi-structured research interviews with the three teachers of Norwegian. Based on the teachers' own descriptions, the contextual introductory part of the analysis reveals a number of challenges linked to their teaching tasks. The next part investigates how the teachers adapt the subject through their own subject constructs – personal conceptions of the Norwegian subject. The analysis shows, among other things, that literary texts are used and legitimized differently in the three subject constructs. The final part of the study discusses how the challenges identified in the analysis are addressed in the upcoming preliminary curriculum and argues for an approach in which the participants' multilingual literacy and background experiences are systematically used to inform and improve teaching.

Keywords: Adult education, Norwegian as a second language, literature didactics, subject constructs

Innledning og bakgrunn

I denne artikkelen møter vi tre norsklærere som har sin arbeidshverdag i grunnskole for voksne (GFV). Elevene deres er voksne og har innvandret til Norge, flertallet forholdsvis nylig. De er med andre ord underveis i sin språkinnlæring. Læreplaner og eksamensordning i GFV har imidlertid i flere år vært de samme som for elever i ordinær grunnskole.¹ Voksnes rett til opplæring på grunnskolenivå ble lovfestet i 2002, og deltakere med minoritetsspråklig bakgrunn utgjorde i 2018 omtrent 97 % av elevmassen (NOU 2018:13). Opplæringstilbudet har vært preget av store lokale og organisasjonsmessige variasjoner, uklare rammer og ikke minst manglende tilrettelegging for en endret deltakergruppe (Dæhlen et al., 2013, Kunnskapsdepartementet, 2021; Thorshaug & Svendsen, 2014). Retten til å søke inntak ved videregående skole forutsetter vitnemål med karakter i fem fag, deriblant norsk.² Thorshaug og Svendsen (2014) har pekt på det problematiske ved inntakskrav som medfører at elever i GFV i praksis ikke får særskilt norskopplæring, ettersom kun undervisning etter ordinær læreplan i norsk gir rett til sluttvurdering og vitnemål (s. 79). Med bakgrunn i Stortingsmeldingen *Fra utenforskap til ny sjanse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) har Kompetanse Norge fått i oppdrag å utvikle en ny, modulbasert opplæringsmodell med tilpassede læreplaner, kalt Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (KompetanseNorge, 2020a). Denne er foreløpig under utprøving ved et utvalg opplæringscentre, og planlegges innført i

¹ Med unntak av sidemålsksamen.

² I tillegg til fagene engelsk og matematikk, samt enten samfunnsfag, naturfag eller KRLE.

2024 (Jones & Ryssevik, 2019). Datamaterialet i denne studien er imidlertid hentet fra det opplæringsstilbudet som hittil har vært mest utbredt for de voksne innvandrerne som trenger formell kvalifisering for å søke videregående, nemlig grunnskoletilbud for voksne.

Innledningssitatet ovenfor formidler læreren Ingrid's frustrasjon over et undervisningsoppdrag hun beskriver som krevende. Klassen hennes skal om forholdsvis kort tid gjennomføre avsluttende skriftlig eksamen i norskfaget, men Ingrid vet at eksamensoppgavene ikke kommer til å være tilpasset hennes elever, som er voksne andrespråksinnlærere i en relativt tidlig fase av språkinnlæringa, og som i tillegg har varierende skolebakgrunn. Hvordan skal læreren møte dette i sin undervisningshverdag? Hvilke emner skal prioriteres, hva slags tekster og arbeidsmåter? Interessepunktet for denne artikkelen dreier seg nettopp om dette, altså hvordan lærere i grunnskole for voksne *konstruerer* sin versjon av norskfaget innenfor den særskilte undervisningskonteksten de arbeider i. Det overordnede forskningsspørsmålet for artikkelen er som følger:

Hvilke fagkonstruksjoner finner vi hos et utvalg lærere i grunnskole for voksne?

Et interessepunkt for studien er hvordan undervisningskonteksten virker inn på lærernes fagkonstruksjoner. Litteraturdelen av faget er også av særlig interesse. Norskfagets litteraturundervisning i ordinær grunnskole og videregående skole har tidligere blitt belyst i en rekke empiriske studier (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen et al., 2019; Kjelen, 2013; Kulbrandstad et al., 2005; Penne, 2006; Rødnes, 2011; Skarstein, 2013; Sommervold, 2020), mens litteraturundervisning i voksenopplærings- og andrespråksammenheng til sammenligning fortsatt er et underbelyst felt.³

Artikkelen har derfor følgende delspørsmål:

Hvordan virker lærernes forståelse av undervisningskonteksten inn på fagkonstruksjonene? Hvilken rolle har litteratur og litterære tekster i den enkelte lærers fagkonstruksjon?

Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Studien har et overgripende sosiokulturelt perspektiv. Sosiokulturelle læringsteorier ser læring som «situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekstar» (Dysthe, 2001, s. 43). Dysthe peker på at «kontekst» i pedagogisk sammenheng ofte beskrives som «ei rekke konsentriske sirkler kring den lærande» (s. 43). En sosiokulturell forståelse ligger ifølge Dysthe nærmere det opprinnelige latinske

³ En tidligere versjon av denne artikkelen inngår i doktorgradsavhandlingen *Litteraturundervisning og litterære tekstpraksiser i grunnskoletilbud for voksne innvandrere* (Anundsen, 2022).

ordet «contextere», å *veve sammen*, noe som innebærer en forståelse av at «alle deler er integrerte, vevde saman, og læringa inngår i denne veven» (s. 43). I denne artikkelen er det ikke først og fremst den lærende eller læringsprosessen som utgjør interessepunktet, men *læreren* og lærerens *konstruksjon av faget* innenfor den sammenhengen eller konteksten som daglig undervisning og overordnede faglige valg inngår i. Begrepet *kontekst* (eller undervisningskontekst) brukes her særlig om forhold som virker inn på lærernes didaktiske valg, slik lærerne i studien selv beskriver det. Som allerede nevnt har læreplaner og eksamensordning i GFV hittil *ikke* vært utformet med tanke på at deltakerne er voksne andrespråksbrukere og relative nybegynnere i norsk. Dette har betydning for lærernes undervisningsoppdrag, det er altså et vesentlig aspekt ved konteksten – på samme måte som mangel på tilpasset undervisningsmaterieell er det. At mange av elevene har kort botid i Norge og varierende skolebakgrunn fra tidligere er også forhold som kjennetegner denne spesifikke undervisningskonteksten. Som vi seinere skal se, er elevforutsetninger og -behov noe av det lærerne i studien selv trekker fram i sine beskrivelser av GFV som undervisningskontekst. Lærernes kjennskap til elevbakgrunn og -forutsetninger inngår derfor i det som her forstås med *kontekst*.

Begrepet *fagkonstruksjon* har tidligere blitt brukt blant annet av Kjelen (2013) i hans avhandling om litteraturundervisning i ungdomsskolen. Norskfaget som sosiokulturell konstruksjon innebærer ifølge Kjelen at «ulike aktører, tekstar og kontekstar skapar fagets form, innhald og meining», og dermed kan det finnes «mange ulike norskfag til same tid» (s. 81). Ulike fagkonstruksjoner kan identifiseres gjennom læreplananalyse, men også gjennom hvordan lærere posisjonerer seg innenfor en faglig diskurs, hva de oppfatter som fagets kjerne eller hvordan fagområder legitimeres. Forståelsen av fagkonstruksjoner som situerte innebærer oppmerksomhet overfor den enkelte lærers handlingsrom og utøvelse av profesjonelt skjønn (Brumo et al., 2017), samt oppmerksomhet overfor det Englund (1997) kaller fagets «meningserbjudande», som han for øvrig omtaler som kontingent, altså ikke forhåndsgitt (s. 121). Læreplaner åpner for ulike tolkninger, og en analyse av mulige varianter av undervisning innenfor et fag eller fagområde kan ifølge Englund få fram «såväl den inre spenningen mellan olika hittills existerande alternativ som de potentiellt möjliga (hitills icke realiserade) alternativ» (s. 132). Fagkonstruksjonene som identifiseres i denne studien utgjør eksempler på slike mulige variasjoner innenfor norskfaget i grunnskole for voksne. Analysen bidrar derfor til å synliggjøre det Englund kaller «hitills icke realiserade» alternativ, men også til å identifisere særskilte utfordringer ved den konteksten som lærernes undervisning inngår i og er «vevd» sammen med.

Englund (1997) plasserer utdanning som system og innhold i et spenningsfelt preget av sosiale krefter i kamp (s. 130). Sawyer og van de Ven (2006) beskriver noe lignende i sin analyse av skiftende *paradigmer* knyttet til undervisning av morsmålsfaget. De fire ulike paradigmene som identifiseres dominerer innenfor

tidfestede perioder, men kan også overlappe og eksistere side om side: Det akademiske paradigmet, dominerende under store deler av 1800-tallet, preges av en underliggende nasjonal og nasjonsbyggende tankegang, med fokus på kulturarv. Det utviklingsorienterte paradigmet setter elevenes personlige utvikling i sentrum. I det kommunikative paradigmet vektlegges personlige kommunikative ferdigheter relatert til elevens sosiale utvikling. Her knyttes utdanning til ambisjoner om sosial utjevning og frigjøring, mens det utilitaristiske paradigmet på sin side kobles til framveksten av neoliberal politikk og en meritokratisk tankegang. Innenfor dette paradigmet står trening av språkferdigheter sentralt, mens fiksjon og utforskende tekstarbeid ifølge Sawyer og van de Ven (2006) tillegges mindre vekt (s. 14). Etersom norskfaget i GFV har sin forankring i det ordinære norskfagets læreplan, mener jeg at Sawyers og van de Vens paradigmatheori om morsmålsundervisning kan bidra til å belyse implisitte, gjerne utdanningspolitiske, verdiorienteringer som kan være virksomme også innenfor voksenopplæringsfeltet. Blant andre Engen (2010) har pekt på at historiske og politiske oppfatninger av morsmålsfagets rolle har vært avgjørende for synet på flerspråklighet og flerkulturalitet i skolen – eksempelvis førte norskfaget som nasjonsbyggende prosjekt i sin tid til en sterkt assimilerende fornorskingspolitikk overfor samene. Også i nyere tid har utdannings- og opplæringstilbud for minoritetsspråklige barn og voksne i all hovedsak⁴ vært preget av det som gjerne kalles en enspråklighetsnorm, altså «forestillinga om at enspråklighet er normaltilstanden for både individer og samfunn» (van Ommeren, 2022, s. 53). Signalene om et mer ressursorientert perspektiv på flerspråklighet i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4 -5) representerer dermed en konstruktiv fornyelse i denne sammenhengen. Disse perspektivene blir tatt opp igjen i diskusjonsdelen til slutt i artikkelen.

Pål Hamre (2017) hevder at norsklærere i økende grad må kunne legitimere norskfaglige valg og prioriteringer, og peker på to overordnede perspektiv på faget. Disse kaller han norskfaget som henholdsvis «reiskapsfag» og «danningsfag» (s. 15). Norsk som redskapsfag eller «reiskapsfag» handler om «... norskfaget som forvaltar og utviklar av uavvendelig viktige reiskap for å få tilgangs- og deltakarkompetanse i samfunnslivet og i arbeidslivet» (Hamre, 2017, s. 21), mens norskfaget som dannelsingsfag tydeligere knytter seg til det «kvalitativt faglige», som å utvide elevens språklige og tekstlige register, og ikke minst gjennom tekstarbeid åpne for «nye innsikter om andre og om verda, og [for] innsikter om ein sjølv» (s. 21).

Som del av den såkalte Nordfag-studien (Elf & Kaspersen, 2012) har Maria Ulfgård (2012) undersøkt hvordan skandinaviske morsmålslærere, flertallet ansatt i videregående skole, legitimerer sine prioriteringer i faget. Ulfgård, som både viser til Englund (1997) og Sawyer og Van de Ven (2006), finner at flertallet av

⁴ Delvis med unntak av perioden rundt Mønsterplan for grunnskolen av 1987, M87. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987) Denne planen understreket morsmålets betydning for individet og at målet for andrespråkelever skulle være funksjonell tospråklighet.

lærerne henter legitimeringer for sine fagsyn fra ulike, til dels motstridende paradigmer. Lærerne selv later ikke til å oppleve dette som konfliktfylt, noe Ulfgård tolker som uttrykk for pragmatisk syntesedanning. Undervisning av minoritetsspråklige elever kommenteres eksplisitt bare av én av lærerne, som forklarer at hun tilpasser faget til elevgruppa blant annet ved å fokusere på grunnleggende språk, lese- og skriveferdigheter. Med *andre* elever, forklarer læreren, ville hun gått inn for å lese «många böcker och så där» (s. 136). En vesentlig del av tilpasningen ser med andre ord ut til å ligge i reduserte ambisjoner for faget.

Ulike ambisjonsnivå for majoritets elever og minoritets elever belyses mer inngående gjennom Catarina Economou doktoravhandling (2016), som blant annet omfatter en dokumentanalyse av de formelt likestilte gymnasfagene Svenska (SVE) og Svenska som andraspråk (SVA). Economou viser hvordan læreplanmålene i SVA framstår som mindre ambisiøse og mindre kognitivt krevende enn i SVE, og at faget tenderer mot fokus på isolert formbruk framfor meningsskaping. Economou (2018) har også publisert en intervjustudie om svenske gymnaslæreres tekstvalg og legitimering av litteraturdelen i de to fagene. Samtlige lærere vektlegger språkutviklende aspekter når de forsvarer litteraturens rolle i faget, spesielt i SVA- faget. Flere nevner det personlighetsutviklende potensialet litterære tekster kan ha, enten gjennom å utfordre leseren eller ved å skape forståelse og empati. Litteratur som estetisk opplevelse får gjennomgående lite oppmerksomhet, aller minst i SVA, og kulturell dannelse i form av kjennskap til kanon og felles referanserammer omtales primært i forbindelse med SVE (s. 63 - 64). Interessant nok finner Economou også at lærernes tekstutvalg sjelden eller aldri inkluderer utenomeuropeisk litteratur – til tross for at læreplanene oppfordrer til det (s. 69).

Voksenopplæring og voksenundervisning er som felt betraktet nærmest usynlig innenfor den generelle skoleforsknings- og utdanningsdiskursen, og det samme kan sies om voksenlæreren som profesjon (Fejes, 2019; Rønning & Grepperud, 2011). Det gjelder til en viss grad for alle de nordiske landene, ikke minst Norge, hvor voksenlæreres kvalifisering ifølge Rønning og Grepperud (2011) bærer preg av å være en «restkategori» innenfor utdanningssystemet (s. 190). At feltet er vanskelig å avgrense, har bidratt til at voksenlærerens posisjon tradisjonelt har vært lite tydelig (Aspøy & Tønder, 2012; Tøsse, 2011). Flere empiriske studier peker på evnen til å møte elevene på en helhetlig måte som en vesentlig del av voksenlærerens kompetanse, ikke minst evnen til å anerkjenne den voksnes erfaringsbakgrunn, livssituasjon og person (Illeris, 2001; Rønning & Grepperud, 2011; Stølen, 2007; Zachrisson, 2014). Stølen (2007) understreker betydningen av voksenlærerens evne til å «ha blikk for elevenes livsverden og se deres utfordringer i møtet med en ny og revidert livsplan» (s. 165). Læreren må evne å foreta en *kontekstanalyse* for å kunne forstå og imøtekomme elevens utgangspunkt og behov. Med utgangspunkt i egen forskning på voksne ungdomsskoleelever i Finnmark problematiserer Stølen antakelsen om

selvstyring som et særtrekk ved voksnes læring (Knowles, 2005 [1970]), og hevder at for elever preget av tidligere negative skoleerfaringer vil voksenlæreren ofte fylle en viktig rolle som tilrettelegger og veileder. Også Rønning og Grepperud (2011) antyder at voksne med lite formell utdanning har et særlig behov for personlig og pedagogisk omsorg i læringssituasjonen. I møte med disse elevene overskrides lærerens rolle som fagformidler til også å omfatte «livsrådgiving» (s. 184). Disse perspektivene på voksenlærerrollen har overføringsverdi for denne studien, hvor lærerne som omtales møter voksne elever som gjennomgående har lite formell utdanning når de tar fatt på prosessen med å kvalifisere seg for det norske utdanningssystemet. At samtlige elever har migrert, innebærer at reviderte livsplaner (Stølen, 2007) er en realitet i alle dimensjoner av tilværelsen for elevenes del, og for lærerne representerer dette en vesentlig del av konteksten. I resultatdelen bruker jeg kontekstanalyse-begrepet som analytisk verktøy for å undersøke grunnlaget for lærernes fagkonstruksjoner.

Metode og materiale

Datamaterialet som danner grunnlag for studien ble generert gjennom et fem måneder langt feltarbeid i forbindelse med et doktorgradsprosjekt om litteraturundervisning og tekstpraksiser i grunnskole for voksne (Anundsen, 2022). Fra september 2018 til og med januar 2019 var jeg delvis deltakende observatør (Fangen, 2004) i tre grunnskoleklasser, hvor jeg også gjennomførte en rekke intervjuer med elever og lærere. Denne artikkelen er hovedsakelig basert på verbaldata fra semistrukturerte forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015 [2009]) med tre norsklærere. For å få fram voksenlærernes egne fortolkninger av norskfaget og deres ulike didaktiske valg, deres *fagkonstruksjoner*, har jeg valgt å avgrense analysematerialet til disse tre enkeltintervjuene, selv om rådataene også inneholder en rekke feltnotater, både fra observasjon og uformelle samtaler. Intervjuene tok utgangspunkt i den enkelte lærers undervisningshverdag og forløp dermed ulikt, samtidig som de dekket en liste over temaer: Hva lærerne selv trakk fram som norskfagets viktigste innhold, valg og legitimering av litterære tekster, egen oppfatning av lærerrollen, samt elevenes bakgrunn og situasjon. Underveis la jeg vekt på å følge opp det lærerne selv trakk fram, og intervjuene hadde i stor grad preg av vanlig, fleksibel samtale (Repstad, 2019 [2007], s. 78). Min egen bakgrunn som tidligere norsklærer i voksenopplæringa bidro antakelig til å inngi tillit, og til at jeg som forsker framsto som en hybrid mellom lærer-«kollega» og forskende «gjest» (Gudmundsdottir, 1998). Denne mellomposisjonen kan by på utfordringer når det gjelder kritisk distanse, samtidig kan fordelene være at den øker forutsetningene for å forstå lærernes arbeidssituasjon.

Lærerne som deltok i studien – her kalt Linda, Geir, Ingrid – var norsklærere i klassene jeg observerte i. Lindas klasse gikk andre året i et treårig grunnskoleløp, Geirs klasse hadde påbegynt det første av til sammen to år, mens Ingrids elever

var i sitt tredje, avsluttende skoleår. Linda hadde mesteparten av sin undervisningserfaring fra ordinær grunnskole, mens Geir hadde arbeidet i grunnskole for voksne (GFV) i en årrekke. Ingrid hadde lang erfaring med norskopplæring for innvandrere, men mindre erfaring med grunnskoletilbudet. Av de tre var hun den eneste som hadde tilleggsutdanning i norsk som andrespråk. Elevene i de tre klassene var mellom 19 og 50 år gamle, og hadde bakgrunn fra blant annet Eritrea, Syria, Somalia, Sudan, Afghanistan, Burma. Flertallet hadde kort botid i Norge (mindre enn fem år) og relativt lite skolegang fra hjemlandet.⁵

I analysearbeidet har jeg lett etter mønstre i materialet gjennom flere omganger med koding og gjennomlesing av de transkriberte intervjuene. Jeg har forsøkt å etterstrebe en balanse mellom emiske og etiske tolkningsnivåer (Fangen, 2004, s. 234), altså mellom et aktør- eller deltakerorientert perspektiv og et mer overskridende, fortolkende perspektiv (Repstad, 2019 [2007]). Empiridrevne, foreløpige kategorier som «lærerrollen» og «erfaringer med litterære tekster i undervisninga» uttrykker langt på vei et emisk perspektiv, ettersom de legger seg tett opp til lærerinformantenes egne utsagn, mens bruken av mer teoretisk informerte begreper som «fagkonstruksjon» og «paradigme» er eksempler på en mer overskridende, fortolkende eller etisk tilnærming. I presentasjonen av funn gjengir jeg en rekke sitater fra intervjuene for å illustrere grunnlaget for analysen og underbygge slutningene jeg trekker. Sitatene representerer analytiske valg fra min side, men gir også leseren en viss mulighet til å gjøre seg opp sin egen mening om rimeligheten av mine tolkninger.

Resultater

Funnene fra analysen presenteres her på følgende måte: Først gjennomgår jeg lærernes beskrivelse av det de oppfatter som viktige sider ved undervisningskonteksten. Analysen tar ikke sikte på en uttømmende framstilling av rammefaktorer som innvirker på lærernes handlingsrom og utøvelse av profesjonelt skjønn (Brumo et al., 2017), men avgrenses til det som framgår av datamaterialet. Lærernes beskrivelse omfatter aspekter som elevenes faglige behov og forutsetninger, elevenes livssituasjon, lærerrollen, læreplaner og eksamensordning, tilgang til tilpasset undervisningsmateriell. Etter min forståelse representerer disse beskrivelsene lærernes *kontekstanalyse*, altså deres forståelse eller analyse av den helheten egen undervisningspraksis og didaktiske valg inngår i eller er «vevd sammen» med.

Den neste delen av analysen presenterer lærernes ulike *fagkonstruksjoner*. Diskusjonsdelen i etterkant tar blant annet opp hvordan ulike fagkonstruksjoner kan knyttes til underliggende verdier og utdanningsdiskurser.

⁵ I løpet av feltarbeidet gjennomførte jeg enkeltintervjuer med 22 elevinformanter. Ti av de 22 oppga at de hadde mellom fire og åtte års grunnskole fra hjemlandet.

Lærernes beskrivelse av konteksten

Nedenfor presenterer jeg det jeg identifiserer som lærernes *kontekstanalyse* i en felles gjennomgang, men med den enkelte lærers navn markert ved direkte sitater og i forbindelse med variasjon i synspunkter innen temaene som omtales.

Utilstrekkelige norsk - og leseferdigheter. Lærerne er samstemte om at utilstrekkelige norskspråklige ferdigheter⁶ hos mange elever representerer en hovedutfordring i skolehverdagen. Mange er også usikre lesere på målspåket norsk, noe som blant annet kan skyldes svake avkodingsferdigheter (Nordlie & Anmarkrud, 2015). Geirs inntrykk er at nye elever kan mindre norsk nå enn tidligere – enkelte har da også bare ett år på norskkurs bak seg når de starter grunnskoleløpet. For læreren betyr dette blant annet at det blir stadig mer krevende å finne tekster klassen kan lese i fellesskap:

Ja [sukker]. Jeg synes det har vært vanskelig å finne nivået der, der ei bok eller en tekst kan leses som en *tekst* i stedet for ... at en må drive og oversette og at de henger seg opp i ord. (...) Eller, jeg syns at, ja – tidligere har det gått greit; vi leser, og så har de forstått sammenhengen. De har ikke hengt seg så mye opp i ord, selv om jeg har åpnet for «er det noe dere ikke forstår?» Men her, denne klassen har vært veldig opptatt med – hva betyr *det* og hva betyr *det*? Så det er tydelig at de er på et annet nivå (Geir).

Behov for språkopplæring og tilpassede læreverker. Som en konsekvens av at elevene etterspør norskopplæring, har Geir foreløpig valgt bort ordinære læreverker beregnet på ungdomstrinnet. I stedet har elevene fått utdelt læremidler som vanligvis brukes på norskopplæringskurs,⁷ og på timeplanen er det satt av faste timer til grammatikk- og vokabulararbeid. Lærerne peker for øvrig på at ordinære læreverker for ungdomstrinnet ikke er tilpasset deres elevgruppe. Ingrid's klasse *har* læreverket *Kontekst* (Blichfeldt et al., 2006), men bruker det sjelden. I stedet utarbeider Ingrid forenklete tekster og powerpointpresentasjoner basert på fagstoff derfra. Hun omtaler dette som en nødvendig tilpasning:

Fordi, for noen av dem, som er så svake lesere, så må man – gi dem en sjanse. (...) Ja. Fordi jeg tenker, hvis man skal trene seg på å finne fram i bøker, for hvis det er på et nivå som er så – himmelvidt over der du er, da – orker du ikke. Tenker jeg. Hvis du leser en setning, og det er fem ord du ikke forstår i den setningen, da [ler oppgitt] (Ingrid)

Rolleforventninger og skolekultur. Elevenes skolebakgrunn representerer også en utfordring, ifølge lærerne. Land som Syria og Eritrea nevnes som eksempel på land med «en helt annen type skole», noe som blant annet innebærer at elevene

⁶ I *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2011) beskrives A1 og A2 som begynner- og undervisningsnivå, mens B1 betegner et mer selvstendig språknivå. Elevenes norskerferdigheter i de aktuelle klassene representerte ifølge min (uformelle) vurdering (basert på klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever og lærere) et spenn fra A1+ til A2 (flertallet) og opp mot B1 (noen). Grunnskole for voksne har for øvrig ikke anledning til å stille krav om norskkunnskaper hos elever som søker opptak (se <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/grunnskole/>, lastet ned 26.08.20).

⁷ Berg, L., Hofset, J. & Klippen, H. (2018). *God i norsk 2. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Tekstbok B1*. Aschehoug.

ikke er vant til at læreren oppfordrer dem til å «tenke selv» (Geir). Linda forteller om elever som uttrykker frustrasjon dersom skriftlige oppgaver etterspør egne synspunkter eller refleksjoner: «For det sier jo de fra Eritrea (...), for de har bare blitt fortalt [av læreren] hva de skal gjøre: *Les der!*» Elevene er heller ikke sosialisert inn i norsk skoles mer eller mindre uttalte forventninger om «ansvar for egen læring» (se for øvrig Hilt, 2016), og særlig Linda og Ingrid oppgir at de bruker mye tid på å innarbeide læringsstrategier og studieteknikk.

Den voksne eleven. Lærerne uttrykker seg noe ulikt angående det å undervise voksne elever. Geir peker på at elevenes livserfaring og varierte bakgrunn innebærer at «de har andre styrker» som også representerer en type kompetanse. Dette anerkjennes imidlertid i liten grad innenfor rammene av det formelle utdanningssystemet. Som eksempel nevner Geir en muntlig eksamen hvor sensor etter hans oppfatning hovedsakelig fokuserte på kandidatens norskspråklige mangler:

Ja, jeg hadde jo en muntlig eksamen en gang, da hadde jeg en [elev] som – han var veldig reflektert, da. Men det ble, han fikk ikke noe igjen for *det*, fordi han var såpass gammel, så det måtte en forvente, liksom, at han hadde mye refleksjon, siden han var så gammel [sukker ironisk]. Så da tenkte jeg litt ... skal de ikke få lov til å ha *noe*, ekstra å komme med? Skal de trekkes for det også, at de har refleksjon, og at de har levd litt?
(Geir)

Elevenes voksne alder kan på den andre siden også bety at det «tar lenger tid å lære seg ting», konstaterer Linda. Siden enkelte elever har en svært krevende livssituasjon, blir læreren i praksis ofte «en omsorgsperson» (Ingrid). Omsorgen kan ha form av utenom-faglig støtte, eller det Grepperud og Rønning (2011) kaller «livsrådgivning». Linda bruker jevnlig pausene til å bistå elever med å navigere i velferdssamfunnets byråkrati, blant annet hjelper hun dem med skjemaer og kommunikasjon med fastlege og NAV. Oppfølgingen overskrider skolens domene, men det er vanskelig å ikke engasjere seg når elevene ber om hjelp, forklarer hun: «Jeg føler at det er litt mitt ansvar, på grunn av at de ikke klarer det selv.»

Systemisk urettferdighet. Lærernes klasser befinner seg på ulike stadier i grunnskoleløpet, og bare Ingrids klasse skal ha eksamen samme skoleår. Eksamensordningen omtales imidlertid kritisk av alle tre. Geir forteller at han alltid gruer seg til eksamen, da føler han seg som «verdens verste lærer» fordi han ikke har forberedt elevene tilstrekkelig på eksamensoppgavene de vil møte – oppgaver som forutsetter et lengre grunnskoleløp. Lærerne peker på det grunnleggende urettferdige i at deres elever vurderes etter samme kriterier og ut fra identiske eksamensoppgaver som elever i ordinær grunnskole, når så mange andre forhold *ikke* er like. Linda formulerer sin systemkritikk på denne måten: Det er jo *helt feil*. For det første så er det jo komprimert grunnskole – de har gått her i *tre år* når de skal ta eksamen, mens norske barn har gått her i ti år. Samtidig er det en helt annen skolekultur! (...) Utgangspunktet blir helt feil, og så skal de

måles *likt*. Det sier seg jo selv at det blir helt feil! De som tenker at det – [sukker oppgitt] (Linda).

Særlig den skriftlige avgangsprøven frustrerer. Utforming av både lesetekster og skriveoppgaver gjør at denne er «svært vanskelig» for deres elever, sier Ingrid:

Ja – jeg syns at den er svært vanskelig. Den er svært vanskelig. Og jeg syns at noen av de tekstene som blir gitt, og som de får, *der og da*, er så vanskelige at du, du skal være på et så høyt nivå, for å kunne forstå det – at det, det vil de ikke klare. Tenker jeg (Ingrid).

Å begrense nederlaget. I møte med oppgaver av denne typen er lærernes vurdering at elevene har små sjanser til å lykkes, og som lærer for en eksamensklasse blir målet nærmest å «unngå flest mulig enere»⁸ (Geir, Ingrid). Lærernes vurdering av eksamensformen som «vanskelig» kan hente støtte i Løvlands (2018) studie av skriftlige avgangsprøver i norsk, hvor hun peker på at prøvene har gått i retning av økt kompleksitet og mindre valgfrihet. Ingrid uttrykker frustrasjon over et undervisningsoppdrag der «målet», representert ved avsluttende eksamen, oppleves som «*fullstendig urealistisk*». Som lærer må man forsøke «å gjøre det beste ut av det», sier hun. Vissheten om at et stort antall elever sannsynligvis vil få laveste karakter ved en eventuell skriftlig eksamen virker imidlertid inn på opplevelsen av egen innsats:

... hvis de kommer opp til eksamen, så vil det bli mange enere [karakteren 1]. Ja. Det vil det. Og så kan man da spørre – ja, har jeg da gjort en dårlig jobb, eller har jeg gjort en god jobb? Hva? (Ingrid)

Kontekstanalyse: Oppsummering

Gjennomgangen av elementene i det jeg har kalt lærernes kontekstanalyse identifiserer en rekke utfordringer knyttet til lærernes undervisningsoppdrag, blant annet elevenes behov for norskopplæring og tilpasning av fagstoff. Lærerne uttrykker også frustrasjon over nåværende eksamensordning, som de opplever som urettferdig for deres elever, og som til dels også virker negativt inn på opplevelsen av egen profesjonsutøvelse.

Videre følger en gjennomgang av lærernes fagkonstruksjoner. Disse presenteres enkeltvis, først for norskfaget som helhet, deretter med særlig fokus på litteraturdelen av faget.

Lindas norskfag: Funksjonell språk- og tekstkompetanse

Linda trekker fram to hovedelementer som «det viktigste med norskfaget» i grunnskole for voksne: For det første skal faget bidra til å utvikle elevenes norskspråklige ferdigheter, for det andre gjøre dem i stand til å «produsere ulike tekster». «Tekster» viser her primært til skolesjangrene argumenterende og

⁸ Dvs. karakteren 1, som er laveste karakter.

fortellende tekst, som elevene vil bli prøvd i ved tentamen og eksamen. Læreren er imidlertid like opptatt av at norskfaget skal gi elevene tekstkompetanse til bruk *utenfor* skolens domene:

Ja. Og ikke bare i skolesammenheng, men flere av dem har unger, ikke sant, at de klarer å ha kommunikasjon med skolen der barna går. Bare *legen!* Legen, og butikken ... Jeg har måttet hjelpe til, med lege, og politi og ... (Linda).

Lindas klasse bruker mye tid på modellerende skrivearbeid og innarbeiding av lesestrategier. Strategiene skal støtte elevenes arbeid med å tilegne seg nødvendig fagstoff, men forhåpentlig også bidra til å styrke den lese- og tekstkompetansen de trenger i dagliglivet. Læreren vet av erfaring at mange strever i møte med kompleks og omfattende skriftlig informasjon fra for eksempel NAV:

At de skjønner hva de skriver under på, at de skjønner avtaler, og. Det tenker jeg er det viktigste. Så får nå karakteren bli som den blir, men. Fokuset er ikke bare at de skal klare å bestå eksamen, men at de skal klare seg i samfunnet. Ja (Linda).

Norskfagets overordnede formål er å utruste elevene til å 'klare seg i samfunnet', og fagets kjerneområder dreier seg om at elevene skal tilegne seg de funksjonelle språk- og tekstferdighetene som er nødvendige for å kunne ivareta egne interesser og rettigheter – ettersom samfunnsdeltakelse i praksis er tett koblet til språk, skrift og tekst. Arbeid med lesestrategier og lesestimulerende tiltak inngår i lærerens strategier for å fremme elevenes generelle språk- og tekstkompetanse.

Litteraturens rolle i Lindas norskfag: Klassefelleskapet som lesestimulerende tekstpraksis

Det fysiske og sosiale miljøet rundt tekster og bøker er viktig i Lindas norskfag. Linda er opptatt av at elevene skal «komme seg inn i bøkene», som hun sier. Klassen har faste ukentlige timer på skolebiblioteket, elevene oppfordres til å låne bøker med hjem, og klassen leser en del enkle litterære tekster i fellesskap. Lærerens erfaring er at det er tekster «med to kulturer», altså tekster med flerkulturell tematikk, som fungerer best. Som eksempel på tekster som har fungert godt, nevner hun bildeboka *Sitronlimonaden* (Henriksen & Ohlsson, 2010) og Veronica Salinas' lettleste roman *Og* (2016). Når elevene møter gjenkjennelig tematikk, er de «med», sier Linda, og dette gir et godt utgangspunkt for diskusjon og samtale. Elevenes behov for lesetrening er en vesentlig årsak til at hun prioriterer bibliotekbruk og felles leseopplevelser. Elevene er svake lesere på norsk, forklarer hun, følgelig strever de med å lese fagtekster. Håpet er at veien til faglesing kan gå via enkle litterære tekster:

Og selvfølgelig for disse her, hvis de leser mer, så vil de jo sikkert også kanskje, får jeg håpe, de får mer flyt, så det vil kanskje bli lettere å lese fag. Det er jo det jeg også syns er viktig med at de skal lese en del nå, at de skal klare seg faglig også og lese fagstoff. For det må de, litt. Og det ser jeg er vanskelig for dem. Mm. Og jeg tenker, det er kanskje

lettere av og til å lese litt skjønnlitteratur, da, enn å pløye seg gjennom atomer og grunnstoffer og sånn. For noen, da (Linda).

De litterære tekstenes kanskje viktigste funksjon ligger altså i å muliggjøre annen lesing.

Linda peker også på lesing som en ressurs for elevenes tekstproduksjon i skolesammenheng. Siden litterær lesing involverer persepsjon, fantasi og refleksjon hos leseren, kan eksponering for denne typen tekster ha flere positive effekter, tror hun:

For når du leser skjønnlitteratur, så er det jo noe med at du bruker jo både sanser og fantasi og – å få opp, sånn at de kan produsere, for det hjelper jo når de skal produsere selv. Iallfall når det gjelder disse elevene, så tror jeg ikke at de har lest så mye. Og de syns jo det er vanskelig når de skal fantasere, og reflektere og – finne på selv (Linda).

Når klassen leser fagtekster, arbeider Linda systematisk med å innarbeide lesestrategier. De litterære tekstene gis ikke en tilsvarende litteraturfaglig innramming.

Geirs norskfag: Utvikle selvstendig tenkning

Geir har valgt å dele klassens timeplan mellom norskopplæring og litteratur. Dette er til dels en pragmatisk løsning for å imøtekomme elevenes ønske om norskopplæring eller «grammatikk». Geir forteller at litteraturdelen er det han personlig «brenner for» og ser som det viktigste i norskfaget. For Geir er fagets fremste formål å stimulere til selvstendig tenkning og refleksjon, og han ser på arbeid med litterære tekster som spesielt velegnet til dette. Skrivning, for eksempel i forbindelse med argumenterende tekster, er også en arena hvor han vektlegger refleksjon og meningsbryting. Han omtaler det som krevende, men også givende: «Jeg syns jo det er gøy, da. Å få dem til å mene, mene noe om noe.» Kjernen i Geirs norskfag dreier seg om å legge til rette for personlig utvikling gjennom stimulering til refleksjon og meningsskapning. Som følge av dette tillegges litteraturdelen en sentral rolle i faget.

Litteraturens rolle i Geirs norskfag: Litterære samtaler som refleksjonsverktøy

I løpet av mange år som voksenlærer har Geir jevnlig erfart at elevene lar seg engasjere i møtet med litterære tekster. Tekster som tydelig formidler menneskelige erfaringer, gjerne knyttet til dilemmaer eller verdispørsmål, egner seg særlig godt som utgangspunkt for samtale, forteller han. Læreren vil gjerne at elevene tar stilling til de problemstillingene teksten setter i spill, enten det er ungdomsromanen *Barsakh* (Stranger, 2009), som klassen leser høyt, eller klassikere som *Kristin Lavransdatter* og *Et Dukkehjem*.⁹ Dette er en av årsakene

⁹ Da gjerne filmadaptasjoner i kombinasjon med skriftlige tekster/utdrag.

til at han foretrekker å bruke episke eller dramatiske tekster framfor lyrikk – det er lettere å få det til «å svinge» når tekstene har klare plot eller tydelige konflikter:

Ja, det episke. Fortellinger. Hva skjer nå, og hvorfor skjer det? Hva føler han nå? (...)
Ja, jeg føler det er lettere å stille spørsmål, få dem til å sette seg inn i situasjonen til faren til Kristin [Lavransdatter] – hva er det han tenker, hva skal han gjøre for noe? Føler han skam, føler han skyld, eller... (Geir)

Geir bruker ofte helklassesamtaler i litteraturundervisninga. Han uttrykker stor tiltro til litterære teksters potensial for å fremme refleksivitet og invitere til perspektivskifte. Dette er noe elevene forhåpentlig vil ta med seg etter endt skolegang, tror han:

... det er det de skal, når de skal ut i samfunnet. De skal kunne orientere seg i samfunnet, kunne ta avgjørelser, vite hvem de selv er, hvilke styrker og svakheter de selv har, og de skal lære å tenke. Og det er der litteraturen kommer inn da, tenker jeg. At det, skaper refleksjon. Og det skaper tenkning. Du lever deg inn i andre personers erfaringer, opplevelser av ting. Og det er noe de tar med seg videre (Geir).

Formålet med litteratursamtalene er ifølge Geir å gi elevene et redskap til å reflektere over egne erfaringer og å sette seg inn i andres. For å trene dem i dette modellerer han fortolkende lese måter, blant annet gjennom å stille spørsmål og oppfordre til å formulere egne synspunkter (se også Anundsen, 2021). Årets klasse har imidlertid så langt vært vanskeligere å engasjere enn tidligere elever. *Barsakh* er antakelig litt for krevende, tror læreren. Han har likevel valgt å lese den med klassen, ettersom boka er blant de få skolen har tilgjengelig som klassesett. Geir forklarer at han har ambisjoner om å bruke litteratur fra «litt ulike land», gjerne afrikanske land eller land i Midtøsten, men uttrykker frustrasjon over at det er vanskelig å finne passende tekster. Utvalget av litterære tekster som er tilpasset voksne andrespråklesere på basis- eller mellomnivå i norsk, er svært lite.

Ingrids norskfag: Eksamensforberedelse vs. norskopplæring

Et underliggende premiss for Ingrids norskfag er at undervisninga skal forberede elevene på skriftlig eksamen – eller, som hun sier, «iallfall til en liten viss grad sette[r] dem i stand til å løse noen av de oppgavene». Mange ulike elementer kjemper om plass i faget, som etter Ingrids mening *egentlig* bør romme alt fra litteratur og leseopplevelser til arbeid med grunnleggende ferdigheter, inkludert det å kunne tilegne seg informasjon, bruke e-post og «ha såpass norskferdigheter at du kan, faktisk, fungere i samfunnet». Ingrid opplever imidlertid at hun er nødt til å prioritere strengt (se også innledningssitat), og har valgt å fokusere på lesestrategier, sjangerkunnskap og systematisk skrivetrening innen eksamensaktuelle teksttyper. Til syvende og sist er det likevel noe annet hun

trekker fram som det hun *egentlig* ser som det viktigste i norskfaget i grunnskole for voksne:

Altså, med *denne* elevgruppa, så syns jeg det viktigste egentlig er at de skal bli flinkere i norsk. Det syns jeg egentlig er det viktigste. (...) Men – [ler] jeg merker at når jeg sier det, så blir jeg litt svett, fordi jeg føler ikke at ... hvis dét på en måte er det viktigste, så – føler jeg at jeg har *feil* undervisning! Ja (Ingrid).

Emnetrengsel og eksamenspress betyr at Ingrids fagkonstruksjonen preges av en viss intern spenning. Hun prioriterer eksamensrettet undervisning, men peker samtidig på at denne løsningen ikke imøtekommer elevenes behov for norskopplæring, noe som gir en opplevelse av å drive med «feil undervisning». Mangelen på verdisamsvar (Skaalvik & Skaalvik, 2013) mellom kontekstanalyse og praksis betyr at Ingrids fagkonstruksjon til dels er preget av konflikt eller dissonans.

Litteraturens rolle i Ingrids norskfag: Litterær kompetanse vs. leseglede

I Ingrids norskfag forekommer litterære tekster sjelden, og i likhet med den øvrige undervisninga er litteraturarbeidet først og fremst innrettet mot eksamensrelevant kunnskap, for eksempel grunnleggende litterær kompetanse som «det å kunne kjenne igjen en sjanger». Når klassen leser en Æsop-fabel i fellesskap, fungerer teksten som eksempel på en generisk fortelling. På forhånd har læreren undervist om fortellingsgrammatikk, og elevene har snakket om og delt muntlige fortellinger/eventyr de husker fra hjemlandet. Den tydelige strukturen som kjennetegner eventyr og fabler gjør at tekstene er velegnede for andrespråklesere, mener Ingrid. Ikke minst er det en fordel at teksttypen er velkjent for så godt som alle elevene. På grunn av tidspress finner Ingrid lite tid til opplevelsorientert lesing. Ideelt sett kunne hun ønske at det var mulig å bruke mye tid på hver enkelt tekst:

For da tenker jeg at hvis jeg for eksempel hadde hatt en lesetekst, en litterær lesetekst, da hadde jeg på en måte kunne ha brukt *veldig mye lenger tid* på den, og liksom, knyttet inn alt mulig, både det språklige og opplevelsdelene og, på en måte, nesten brukt – ja, kjempelang tid, på en litterær tekst, tenker jeg. Mens nå er det sånn at du må liksom ... ja (Ingrid).

Ingrid ville hatt en mer helhetlig tilnærming til tekstarbeidet dersom hun opplevde at rammene tillot det, forklarer hun. Aller helst skulle norskfaget bidra til at den enkelte kunne oppleve lesing og litteratur som verdifullt i seg selv:

Å få glede over litteratur. At det faktisk er en veldig *glede*. Ja. Det er ikke nødvendigvis det at du skal kunne *skrive* så ... jeg tenker, det er ikke i alle jobber du trenger det. Men det å ha glede av det du kan lese, da (Ingrid).

Ingrid peker på språkutviklende og opplevelsesorienterte aspekter ved litteratur, og kobler lesing ikke bare til funksjonalitet, men også til livskvalitet. Litteraturens plass i et «ideelt» norskfag legitimeres primært med elevinterne hensyn. Lærerens praksis legitimeres derimot av hensyn til eksterne kunnskapskrav, eksamensordning og videre skolegang.

Oppsummering og diskusjon: Situerte fagkonstruksjoner

Analysen ovenfor har identifisert tre ulike fagkonstruksjoner, hver av dem knyttet til én lærer. Lindas fagkonstruksjon har *funksjonell språk - og tekstkompetanse* som formål. Felles leseopplevelser i klassen og frilesing i skolebibliotek gis relativt stor plass, først og fremst legitimert gjennom elevenes behov for lese- og skrivetrening. I Geirs fagkonstruksjon representerer litteraturdelen kjernen, og litterære, tolkende lese måter betraktes som redskap for å stimulere *refleksjon og selvstendig tenkning*. Deler av faget er strukturert rundt norskopplæring, noe som først og fremst framstår som en pragmatisk løsning. Ingrid's fagkonstruksjon har *eksamensforberedelse* eller *formell kvalifisering* som formål, og sjangerkunnskap, lesestrategier og modellerende skriveopplæring er valgt ut som prioriterte emner. I denne fagkonstruksjonen finner vi en dissonans eller konflikt mellom lærerens kontekstanalyse og praksis: Elevenes behov for språkopplæring lar seg vanskelig forene med mengden av andre nødvendige emner læreren ser seg nødt til å prioritere. Også opplevelsesorientert lesing velges bort.

Innenfor visse gitte rammefaktorer søker lærerne å løse sine undervisningsoppdrag ved å utforme ulike fagkonstruksjoner, og lærernes kontekstanalyse utgjør en sentral dimensjon her. Lærernes kontekstbeskrivelse vektlegger elevenes forutsetninger og behov, og framstår som forholdsvis enhetlig. Det er likevel store innbyrdes forskjeller mellom de tre fagkonstruksjonene, ikke minst når det gjelder litteraturdelen av faget. Dette kan ha å gjøre med at klassene befinner seg på ulike stadier i grunnskolesystemet. Dermed vil grunnlaget for kontekstanalysene og fagkonstruksjonene variere – for eksempel kan det tenkes at Geirs fagkonstruksjon vil endre seg i et skoleår hvor elevene går mot avsluttende eksamen. Når fagkonstruksjonene framstår såpass forskjellige med tanke på fagets kjerne eller formål, tyder det imidlertid også på at lærerne fortolker læreplanen noe ulikt. Kanskje kan Geirs fagkonstruksjon, hvor refleksjon og selvstendig tenkning defineres som fagets formål, plasseres i forlengelsen av det Hamre (2017) kaller norskfagets *danningsfag*. I Lindas og Ingrid's fagkonstruksjoner er norskfagets formål henholdsvis *funksjonell språk- og tekstkompetanse* og *eksamensforberedelse/formell kvalifisering*. De posisjonerer seg dermed nærmere norskfaget som *redskapsfag*, med verdidimensjoner særlig knyttet til *tilgang* og *deltakelse*: Tilgang til utdanning og arbeidsliv, selvstendig deltakelse på ulike samfunnsarenaer. Som overordnede målformuleringer har tilgang og samfunnsdeltakelse verdimeslige forbindelser til Sawyer og van de

Vens (2006) kommunikative paradigme, dels også det utilitaristiske. Parallelt kan de knyttes til UNESCO og OECDs programmer for voksenopplæring og livslang læring, hvor målformuleringer om henholdsvis *citizenship* (medborgerskap) og *employability* (ansettbarhet) kan forankres i humanistisk tradisjon på den ene siden, på den andre i en økonomisk tilnærming basert på teorier om humankapital (Illeris, 2001; Rander & Boysen, 2009; Tøsse, 2011). Hvordan plassere de tre lærernes fagkonstruksjoner overfor disse verdiorienteringene? Til tross for ulikheter i formål og utforming lar det seg lese ut et gjennomgående elevlojalt perspektiv av alle de tre fagkonstruksjonene, hvor så vel arbeidsmåter som tekstvalg gjennomgående begrunnes ut fra et ønske om å ta hensyn til elevers forutsetninger og behov – både i undervisningssituasjonens her og nå og på lengre sikt. Geirs fagkonstruksjon vektlegger refleksjon og personlig utvikling eller *danning* som grunnlag for framtidig samfunnsdeltakelse, mens Lindas og Ingrids fagkonstruksjoner har et mer uttalt *tilgangsperspektiv*. Formålet om samfunnsdeltakelse forstås her noe mer pragmatisk, med tilegnelse av språkferdigheter og formell kvalifisering som sentrale midler.

Forberedende voksenopplæring: Ny læreplan, nye fagkonstruksjoner?

Dersom Linda, Geir og Ingrid fortsatt arbeider som norsklærere i 2024, er det trolig innenfor rammene av Forberedende voksenopplæring. Hvordan svarer *Forsøkslæreplan i norsk for forberedende voksenopplæring* (KompetanseNorge, 2020b) på utfordringene som har blitt synliggjort gjennom lærernes fagkonstruksjoner i artikkelen? Med den nye læreplanen legges det opp til norskopplæring parallelt med undervisning i fag, strukturert gjennom moduler med stigende språknivåer. Avsluttende eksamen vil være språklig og tematisk tilrettelagt for voksne andrespråkbrukere, og tilpasning til elevgruppa blir dermed ivarettatt på et strukturelt, organisatorisk nivå. Endringene imøtekommer dermed flere problematiske sider ved nåværende ordning, og for lærerne i studien vil disse trolig oppleves som en forbedring. Siden alle læreplaner må fortolkes og operasjonaliseres (Goodlad, 1979), vil også denne resultere i fagkonstruksjoner med ulike former for «meningserbjudande» (Englund, 1997). Umiddelbart ser det ut til at Geirs norskfag, med sitt mål om å utvikle refleksjon gjennom litterær lesing og samtale, er den fagkonstruksjonen som vanskeligst lar seg forankre innenfor den kommende læreplanen. Denne inneholder riktignok en del kompetansemål mer eller mindre direkte knyttet til litteratur, fordelt på hovedområdene språklæring, muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, kultur og samfunn. Hovedinntrykket er imidlertid at disse samlet sett utgjør en beskjeden del av den totale mengden kompetansemål, som blant annet inkluderer en rekke målbeskrivelser relatert til arbeidslivskvalifisering, altså en verdiorientering i retning av *employability*. Dersom summen av kompetansemål fører til emnetrengsel, er det et åpent spørsmål om lærerne vil finne rom til å satse på felles leseopplevelser (Linda), litterær samtale (Geir) eller egenverdien av lesing (Ingrid).

Flerkulturelt eller monokulturelt norskfag?

Forsøkslæreplanen i norsk gir i hovedsak inntrykk av å være et innføringsfag i norsk språk, kultur og samfunn, og planen er så langt lite preget av ressursorienterte perspektiver på språklig og kulturelt mangfold. I den generelle formålsdelen beskrives «[k]ulturarven» som en «levende tradisjon som er i stadig forandring», og [norsk]faget skal «oppmuntre den enkelte til å bli en aktiv bidragsyter» (KompetanseNorge, 2020b, s. 3). Planen har imidlertid ingen formuleringer som signaliserer at deltakernes flerspråklighet og flerkulturalitet representerer ressurser ved dem som bidragsytere. De konkrete målformuleringene røper lite interesse for deltakernes flerspråklighet eller bakgrunn fra ulike litterære tradisjoner og tekstkulturer, og verdimessig orienterer planen seg mot et overgangsperspektiv framfor et ressurs- eller anerkjennelsesperspektiv (Baker, 2006; Engen, 2010; Aarsæther, 2017 [2013]). Artikkelforfatterens syn er at planen her med fordel kunne ta en vending mot et mer flerkulturelt, internasjonalt perspektiv, konkretisert gjennom målformuleringer som åpner for at litterære tradisjoner fra deltakernes opprinnelsesland kan inkluderes i tekstutvalget (se også Anundsen, 2020). Synlig verdsetting av deltakernes «skjulte literacy» (Nergård & Nicolaysen, 2016) vil være et signal om at den voksne elevens erfaringsbakgrunn ikke utelukkende medfører et opplæringsbehov, men også kan representere relevant kunnskap.

Artikkelen argumenterer for å forstå læreres fagkonstruksjoner som uttrykk for deres respons og utøving av profesjonelt skjønn i møte med konkrete dilemmaer. Som analytisk-didaktisk verktøy synliggjør begrepet *fagkonstruksjon* hvordan kontekstualisering og fortolkning innebærer ulike måter å tilby mening på innenfor ett og samme fag. Det ansporer til refleksjon om hva norskfaget skal være, både innen voksenundervisning og i andre sammenhenger.

Om forfatteren

Lene Anundsen er førsteamanuensis ved Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder, hvor hun underviser innenfor grunnskolelærer- og etterutdanningstilbud. Anundsen har tidligere arbeidet som norsklærer i kommunal voksenopplæring. En tidligere versjon av denne artikkelen inngår i hennes doktorgradsavhandling *Litteraturundervisning og litterære tekstpraksiser i grunnskoletilbud for voksne innvandrere* (2022).

Institusjonstilknytning: Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder, Postboks 422, 4604 Kristiansand, Norge.

E-post: lene.anundsen@uia.no

Referanser

- Anundsen, L. (2020). Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic Journal of Literacy Studies*, 6(1), 49 - 66.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855>
- Anundsen, L. (2021). Samtalesjangre i andrespråksklasserommet: Litteraturundervisning med voksne grunnskoleelever. *Norsklæreren* 45(3), 74 - 89.
- Anundsen, L. (2022). *Litteraturundervisning og litterære tekstpraksiser i grunnskoletilbud for voksne innvandrere*. [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Agder.
- Aspøy, T. M. & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang* (Fafo-notat 2012:17). FAFO. <https://www.faf.no/zoo-publikasjoner/fafo-notater/item/utredning-om-forskning-pa-voksnes-laering>
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Berg, L., Hofset, J. & Klippen, H. (2018). *God i norsk 2. Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Tekstbok B1*. Aschehoug.
- Blichfeldt, K., Larsen, E. & Heggem, T. G. (2006). *Kontekst 8-10. Norsk for ungdomstrinnet. Basisbok*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsklærer – en egen profesjon? *Norsklæreren*, (4), 70 - 81. <http://hdl.handle.net/11250/2472860>
- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å. & Seippel, Ø. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring* (NOVA Rapport 7/13). NOVA.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5056>
- Economou, C. (2016). *"I svenska två vågar jag prata mer och så". En didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
<http://hdl.handle.net/2077/39343>
- Economou, C. (2018). "På samma villkor?" Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53 - 75.
- Elf, N. F. & Kaspersen, P. (2012). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Novus.
- Engen, T. O. (2010). Literacy instruction and integration: The case of Norway. *Intercultural Education*, 21(2), 169-181. <https://doi.org/10.1080/14675981003696305>
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 120 - 145). Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* (Studier av vuxenutbildning och folkbildning, Nr.10). Linköpings universitet. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1320505/FULLTEXT01.pdf>
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 32.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gudmundsdóttir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 76(5), 266 - 276.
- Gudmundsdóttir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk" - Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning - på norsk* (s. 103 - 115). Ad Notam Gyldendal.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007 [1995]). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskapsfag og dannelsesfag* (s. 13 - 43). Samlaget.
- Henriksen, H. & Ohlson, H. (2010). *Sitronlimonaden*. Magikon.
- Hilt, L. T. (2016). 'They don't know what it means to be a student': Inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local.'. *Policy Futures in Education*, 14(6), 666-686. <https://doi.org/10.1177/1478210316645015>
- Illeris, K. (2001). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jones, H. & Ryssevik, J. (2019). *Deltakere, opplæringsløp, resultater - Erfaringer fra to år med forberedende voksenopplæring* (Rapport 8: 2019). Ideas2evidence. <https://ideas2evidence.com/sites/default/files/Kvantitativ%20rapport%20FVO%202019%20071119.pdf>
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, dannelse og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/244244>
- Knowles, M. S. (2005 [1970]). Andragogik: en kommende praksis for voksenlæring. I K. Illeris & S. Berri (Red.), *Tekster om voksenlæring* (s. 59 - 72). Roskilde Universitetsforlag.
- KompetanseNorge. (2020a). *Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (FVO)*. Hentet 21.05.2021 fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/#ob=27690>
- KompetanseNorge. (2020b). *Forsøkslæreplan i norsk for forberedende voksenopplæring (FVO)*. Hentet. 21. 05. 2021 fra https://www.kompetansenorge.no/globalassets/modulforsoket/lareplan_norsk.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T. & Syversen, E.-M. (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag - slik lærere ser det*. Oplandske bokforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse - Samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St. 16). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015 [2009]). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Løvland, A. (2018). Planken som forsvann. En analyse av avgangsprøva i norsk gjennom 50 år. *Sakprosa*, 10(2), 1- 36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.5971>
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual literacies: Reading and writing different worlds*. John Benjamins Publishing Company.
- Nergård, M. E. & Nicolaysen, T. (2016). Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom. I I. M. Lindboe & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Refleksjon og relevans: Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene* (s. 43 - 63). Oplandske bokforlag.
- Nordlie, R. & Anmarkrud, Ø. (2015). Leseforståelse hos minoritetsspråklige grunnskoleelever som ankommer Norge etter fylte 16 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 321-333. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-02>

- NOU 2018:13. *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring, finansiering av livsopphold*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-13/id2620876/>
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rander, H. & Boysen, L. (2009). Den moderne voksendidaktiks kompetencer. I H. Rander, L. Boysen & O. Goldbech (Red.), *En moderne voksendidaktik* (s. 251- 274). Alinea.
- Repstad, P. (2019 [2007]). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevs meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rønning, W. M. & Grepperud, G. (2011). Undervisning av voksne - en arena for amatører eller profesjonelle? I L. A. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 172 - 196). Gyldendal akademisk.
- Salinas, V. (2016). *Og*. Cappelen Damm.
- Sawyer, W. & van de Ven, P.-H. (2006). Starting points: Paradigms in mother-tongue education. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 7(1).
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06>
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevs lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (9788275703437). NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/236603>
- Sommervold, T. (2020). *Litterære lese måter i ungdomsskolens litteraturundervisning: En studie av møter mellom ungdomslesere og bildebøker* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2656507>
- Stranger, S. (2009). *Barsakh: Emilie, Samuel og Gran Canaria*. Cappelen Damm.
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven: Om utdanning og reviderte livsplaner* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. NTNU samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2365756>
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnet for voksnes læring*. Tapir akademisk forlag.
- Ulfgård, M. (2012). Den polyparadigmatiska modersmålläraren: Inte 'antingen eller' utan 'både och.' Om den komplexa legitimeringen av modersmålsämnet. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den?* (s. 123 - 145). Novus forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Eksamen NOR024 Sentralt gitt eksamen etter 10. trinn for elever/elever og for voksne/voksne deltakere/deltakere og privatistar/privatister*. Utdanningsdirektoratet.
- van Ommeren, R. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråkslæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 47 – 66). Fagbokforlaget.
- Zachrisson, M. (2014). *Invisible voices: Understanding the Sociocultural Influences on Adult Migrants' Second Language Learning and Communicative Interaction* [Doktorgradsavhandling]. Linköpings universitet.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7388>

Aarsæther, F. (2017 [2013]). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 36 - 72). Gyldendal Akademisk.

