

«Skolen har jo som mandat å utjevne sosial ulikhet» – lærerpraksis i en utjevningpolitisk kontekst

Lamin André Kvaale-Conateh* og Solvejg Jobst

Høgskulen på Vestlandet (HVL), Norge

SAMMENDRAG

Hensikten med denne artikkelen er å bidra til mer kunnskap om forholdet mellom utjevningpolitikk og lærerpraksis, gjennom å undersøke praksisbeskrivelser fra lærere som er tilknyttet en skoleorientert områdesatsing. Analysefunnene framhever hvordan lærerne står i et spenningsforhold mellom utjevningpolitiske intensjoner, deres tilgjengelige ressurser og opplevde praksisutfordringer, under de krevende omstendighetene som informantene beskriver. I diskusjonsdelen drøftes lærernes utfordringer i lys av den utjevningpolitiske konteksten som de befinner seg i, og hvordan informantene gjennom den politiske innramningen av lærerrollen gir uttrykk for en pedagogisk stigmatisering av elever i området.

Nøkkelord: områdesatsing; sosial utjevning; ulikhet

ABSTRACT

“Schools Have a Mandate to Equalize Social Inequality” – Teacher Practice in an Equity Policy Context

The purpose of this article is to contribute more knowledge on the relationship between equity policy and teacher practice in Norwegian schools, by studying practice descriptions from teachers who are embedded in an area-based initiative. The analysis shows how the teachers find themselves in a professional predicament between equity policy intentions, their available resources, and challenges, under the difficult circumstances that the informants describe. In the following chapter, we discuss the teachers' challenges against the equity policy context in which they find themselves in. We also discuss how the informants through the political framing of the teacher's role, express a pedagogical stigmatization of pupils in the area.

Keywords: area-based initiative; equity; inequality

Mottatt: Juni, 2024; Antatt: Januar, 2024; Publisert: Februar, 2024

*Korrespondanse: Lamin André Kvaale-Conateh, e-post: lankv@hvl.no

© 2024 Lamin André Kvaale-Conateh & Solvejg Jobst. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Kvaale-Conateh, L. A. & Jobst, S. (2024). «Skolen har jo som mandat å utjevne sosial ulikhet» – lærerpraksis i en utjevningpolitisk kontekst. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(2), 15–29. <http://doi.org/10.23865/nupk.v10.5830>

Introduksjon

Det velferdsstatlige idealet om å utjevne sosiale ulikheter gjennom utdanningssystemet har lenge vært et sentralt motiv i norsk skolepolitikk (Dale, 2008; Kvaale-Conateh, 2023; Telhaug & Mediås, 2003; Thuen, 2017; Volckmar, 2016; Aasen, 2007) – et skiftende ideal som i dag handler om å sikre alle elever like muligheter i skolen ved å redusere sammenhengen mellom elevenes prestasjoner og deres sosiale bakgrunn. Siden begynnelsen av 2000-tallet har norske myndigheter iverksatt områdesatsinger i utsatte byområder som et ledd i å utjevne sosiale ulikheter i samfunnet. Utformingen av slike tiltak har dreid seg om fysiske oppgraderinger av bomiljø og infrastruktur, samt sosiale prosjekt for å utbedre levekår i et gitt byområde (Andersen & Brattbakk, 2020). Det pågår for øyeblikket flere slike områdesatsinger i Oslo, Bergen, Stavanger, Trondheim, Fredrikstad, Drammen, Kristiansand, Sarpsborg og Skien, hvor kommunene samarbeider med statlige organ om å løfte spesifikke byområder med såkalte «store levekårsutfordringer» (Meld. St. 28 (2022–2023); Regjeringen, 2023). Ifølge regjeringen skal de pågående områdesatsingene «bidra til å jamne ut sosiale skilnader ved at flere bebuarar i område med særskilde levekårsutfordringar kan bli økonomisk sjølvstendige gjennom arbeid og bli aktive deltakarar i lokalsamfunna og storsamfunnet» (Meld. St. 28 (2022–2023), s. 15).

I den anonymiserte områdesatsingen som studiens informanter er en del av, har skolen og særlig lærerne fått en mer framtrødende posisjon enn i tidlegare satsinger, og inngår som sentrale element i ett av tiltakets prosjekt (heretter skoleprosjektet). Gjennom skoleprosjektet skal skolens pedagogiske praksis utvikles for å bidra til sosial utjevning i samfunnet. I kommunedokumentet som beskriver skoleprosjektet framheves viktigheten av at elevene fullfører grunnopplæringa for å forhindre utenforskap og sikre deltakelse i arbeidsliv og eventuelle vidare utdanningsløp. Det refereres til tall som viser at ungdom fra området fullfører vidaregående opplæring i langt mindre grad enn elever på landsbasis. Hensikten med skoleprosjektet skal være å skape pedagogiske praksiser som kan bidra til å motvirke frafall i vidaregående opplæring ved å øke utdanningsnivået blant elevene i grunnskolen.

I sin litteraturgjennomgang av den foreliggende norske forskningen på områdesatsinger, hevder Andersen og Brattbakk (2020) at det eksisterer et kunnskapshull i feltet hva gjelder vitenskapelige studier av områdesatsinger i Norge. Myndighetene mangler derfor et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for «å vurdere om områdesatsinger er en fornuftig strategi i norske byer» (Andersen & Brattbakk, 2020, s. 130). Vi kan ikke se at det finnes studier som undersøker hvordan områdesatsinger relaterer til læreres praksis i skolen. Dette framstår også som tilfellet internasjonalt, til tross for at ulike utdanningsorienterte områdesatsinger har blitt gjennomført i land som England (Dyson et al., 2012; Rees et al., 2007), Tyskland (Duvneck et al., 2021) og Sverige (Bunar, 2011). For å sette søkelyset på hvordan områdesatsinger relaterer til læreres praksis i skolen, tar vi i denne artikkelen utgangspunkt i et teoretisk perspektiv som beskriver forholdet mellom skolepolitikk og lærerpraksis. Slik kan vi belyse og

diskutere lærernes utfordringer i møte med den utjevningspolitiske konteksten som skolene er en del av. I artikkelen utforskes følgende problemstilling: *Hvilke praksisrelaterte perspektiver og utfordringer beskrives av lærere som er tilknyttet en områdesatsing?* Ved å framheve læreres praksisbeskrivelser i møte med den aktuelle områdesatsingen, er denne studien et innovativt bidrag til forskningsfeltet på utjevningspolitiske tiltak i Norge. På den måten kan artikkelen også tilby ny kunnskap som kan bidra i utformingen av lignende tiltak og utjevningspolitikk i framtiden. Med utjevningspolitikk menes de politiske handlingene som har til hensikt å realisere sosial utjevning i samfunnet.

Vi begynner med å gjøre rede for perspektivet som danner det teoretiske og analytiske utgangspunktet for å forstå hvordan områdesatsingens utjevningspolitikk kan relatere til lærernes praksis i skolen. Deretter beskrives den metodiske tilnærmingen til å undersøke læreres praksisbeskrivelser, før analysefunnene presenteres og drøftes i en kritisk diskusjon om spenningsforholdet mellom utjevningspolitikk og lærernes praksis.

Skolepolitikk og lærerpraksis

Lærere befinner seg i et krevende og komplekst spenningsfelt mellom politiske intensjoner og egen kontekst, som sammen danner de strukturelle og institusjonelle premissene for lærernes praksisutøvelse i skolen. Dette spenningsfylte forholdet framheves i forskningsfeltet, som viser hvordan lærerpraksis særlig avhenger av konkrete lokale forhold og lærernes egne erfaringer (Braun & Maguire, 2020; Lindgren et al., 2018; Vollstädt et al., 1999). Praksisfeltet har således en egen autonomi gjennom lokalt forankrede opplevelser, behov, logikker og kunnskaper, som ikke nødvendigvis korresponderer med det politiske feltet (Bourdieu, 1980/1990). Samtidig stilles lærerne overfor en rekke politiske krav og forventninger som tolkes og bearbeides av lærerne, og som bidrar til å definere lærernes profesjonelle handlingsrom i praksis. Med praksis menes lærernes profesjonelle yrkesutøvelse i skolen, gjennom deres handlinger (Ball et al., 2012; Green et al., 2017). Sentralt i denne dynamikken mellom skolepolitiske intensjoner og lærerpraksis, finner vi det som kan omtales som lærernes profesjonelle pedagogiske handlingsrom (Bjørnsrud & Nilsen, 2021; Helleve et al., 2018). Dette handlingsrommet kan hevdes å bære preg av en rekke spenninger som lærerne må forholde seg til i praksis (Combe & Helsper, 1996; Helsper, 2002; Schütze, 2000; Toom et al., 2015). I dagens skolesystem står lærerne for eksempel overfor utfordringen med å være både standardiserende og individorienterte i sin pedagogiske praksis (Helsper, 2002, s. 84). I en norsk skolekontekst befinner lærere seg i et spenningsfelt mellom det å skulle skape sosial utjevning og samtidig fremme konkurranse i skolen, samt forholdet mellom det å skulle utøve omsorg og samtidig være ansvarlige for elevenes skoleprestasjoner (Smette, 2017). Utøvelsen av dette brede ansvaret og samfunnsmandatet avhenger av skolens lokale kontekst, som igjen får betydning for lærernes praksis i skolen.

På bakgrunn av disse teoretiske betraktningene er fokuset i denne artikkelen rettet mot de spenningene som lærerne beskriver i sin praksis, i lys av områdesatsingens utjevningpolitiske kontekst.

For å anskueliggjøre premisene for lærernes praksis, anvender vi Ball et al.s (2012) konseptualisering av kontekst i forholdet mellom skolepolitikk og skolepraksis. Disse dimensjonene dreier seg om hvilke kontekstuelle faktorer som påvirker lærernes praksisutøvelse og danner utgangspunktet for studiens analytiske innramming. Med kontekst menes både de opplevde sosiale og materielle forholdene som preger lærernes praksis, samt de ytre faktorene som legger premisene for deres praksis. Situert kontekst viser til de sosiodemografiske og historiske forholdene i det geografiske området som skolen befinner seg i. Det vil i all hovedsak dreie seg om aktørens opplevelse av stedet og elevene ved skolen. Den profesjonskulturelle dimensjonen handler om hvordan aktørens erfaringer, verdier, pedagogiske perspektiv og elevsyn påvirker realiseringen av politiske intensjoner i skolen. Denne dimensjonen kan derfor knyttes til det profesjonelle pedagogiske handlingsrommet, som tidligere er beskrevet i forbindelse med lærernes spenningsfylte praksis. Den materielle konteksten innebærer alt fra den fysiske utformingen av skolebygg og lokal infrastruktur til økonomiske forhold og bemanning i skolen. Den eksterne dimensjonen dreier seg om de ytre politiske intensjonene og forventningene, og hvordan disse bidrar til å forme tiltak i praksis. Denne teoretiseringen er ment å ramme inn betydningsfulle faktorer for lærernes profesjonsutøvelse, og for å belyse de spenningene som drøftes i diskusjonskapittelet. De kontekstuelle dimensjonene er ikke ment å virke uttømmende for å kunne beskrive alle de omstendighetene som kan påvirke lærernes praksisutøvelse (Ball et al., 2012, s. 41). Samtidig kan disse kategoriene være nyttige i en undersøkelse av læreres praksisbeskrivelser i møte med områdesatsingen, da de tilbyr et utgangspunkt for en utforskende analyse.

Metodisk tilnærming

Funnene som presenteres i denne artikkelen er en del av en større studie som undersøker hvordan utjevningpolitikk relaterer til læreres praksis. Denne artikkelen baserer seg utelukkende på datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet med kompetanseaktører fra områdesatsingen. Det innebærer at de i tillegg til å være lærere ved de aktuelle skolene, også har en særlig tilknytning til skoleprosjektets organisatoriske innretning. Informantene kan dermed anses som nøkkelaktører, da de er direkte involvert i realiseringen av skoleprosjektets utjevningpolitiske intensjoner samtidig som de jobber som lærere ved de respektive skolene. De fem informantene ble rekruttert via skoleprosjektets leder, og har alle jobbet som lærere i grunnskolene i minst 15 år. I analysen fokuserer vi på kompetanseaktørens perspektiver og utfordringer i møte med den utjevningpolitiske konteksten som skolene er en del av. Deres praksisbeskrivelser – altså hvordan de opplever og forstår den sosiale virkeligheten de møter i sin profesjonshverdag, og hvilke refleksjoner de gjør seg om

denne – vil være verdifulle for å forstå hvordan områdesatsingen møter lærerne og skolene.

Fokusgruppeintervju ble valgt som metode fordi den kan belyse et mangfold av perspektiver og meninger i en gruppe, der deltakerne hele tiden må forholde seg til hverandres utsagn og ytringer (Halkier, 2016). Formålet med intervjuet var å få fram informantenes perspektiver og åpne for at de kunne sette ord på, dele og diskutere egne praksiserfaringer sammen. Det var derfor viktig at alle fikk komme til orde uavbrutt i en åpen samtaleform, der deltakerne i størst mulig grad kunne komme med egne innspill på bakgrunn av spørsmålene i samspill med hverandre. Temaet for intervjuet var «læreres perspektiver rundt den aktuelle områdesatsingen», som de ble informert om på forhånd. Guiden som dannet utgangspunktet for intervjuet var bredt utformet, slik at informantene selv kunne bidra til å prege retningen på intervjuet. Med utgangspunkt i de kontekstuelle premissene fra det analytiske perspektivet (Ball et al., 2012), var spørsmålene organisert under temaene: «stedskontekst» og «skolekontekst», som omfatter den situerte konteksten; «lærerrollen», som tar for seg den profesjonskulturelle konteksten; samt «områdesatsingen», som innbefatter den eksterne og materielle konteksten. Alle informantene deltok aktivt og svarte på spørsmål gjennom det halvannen time lange intervjuet. Det var i stor grad enighet om de utsagnene som framkommer i analysekapittelet, men lærernes bekræftende uttrykk eller kroppsspråk er ikke inkludert i artikkelen. Intervjuopptaket ble siden transkribert og kodet i analyseprogrammet NVivo. Analyseprosessen er inspirert av det Tjora (2021) omtaler som den *deduktive-induktive* metoden. Det betyr at intervjuutskripsjonen først ble lest med vekt på de utsagnene som beskriver forholdet mellom lærernes praksis i møte med områdesatsingen, i lys av den teoretiske framstillingen av lærernes kontekst (Ball et al., 2012) – uten ytterligere teoretiske antakelser om hva datamaterialet vil inneholde. Gjennom databehandlingen framkom ulike tematiske sammenhenger som ga grunnlag for å utlede de perspektivene og utfordringene som kommer til uttrykk gjennom lærernes praksisbeskrivelser i analysekapittelet. For at lærernes stemmer skulle komme tydelig fram i artikkelen, tilbyr kapittelet rike og mangfoldige utdrag fra intervjuet, framfor forskernes egne parafraseringer. Slik blir også analyseprosessen mer transparent for leseren. Utdragene i analysekapittelet er valgt ut fordi de inneholder perspektiver og beskrivelser som belyser lærernes utfordringer i den situerte, profesjonskulturelle og materielle konteksten. Analysefunnene diskuteres deretter i forbindelse med relevante teoretiske ressurser, som kan framheve spenningsforholdet mellom lærernes praksis og den utjevningspolitiske konteksten som skolene er innlemmet i.

Siden det pågår et fåtall områdesatsinger i Norge, har anonymiseringen av byen, området, de respektive skolene og informantene vært spesielt viktig ettersom vi ikke ønsker at studien skal bidra til stigmatiserende forestillinger om det aktuelle stedet. Vi har blant annet valgt å omtale de fem kompetanseaktørene som henholdsvis K1, K2, K3, K4 og K5. Områdesatsingen omtales kun som «områdesatsingen», og grunnskolen som henholdsvis «skole (a)», «skole (b)», «skole (c)» og «skole (d)». Sensitiv

informasjon som framkom i intervjuet, er utelatt eller anonymisert. Utover dette ble prosjektet meldt inn og fikk tilråding fra Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå Sikt), før det ble innhentet skriftlig samtykke fra informantene. I det følgende presenteres analysefunnene fra gruppeintervjuet, strukturert etter den kontekstuelle kategoriseringen fra det analytiske perspektivet (Ball et al., 2012). Situert kontekst tar for seg stedet og elevene ved de aktuelle skolene, mens den profesjonskulturelle konteksten tar utgangspunkt i informantenes posisjon som kompetanseaktører og lærere. Den materielle og eksterne konteksten omhandler først og fremst informantens refleksjoner knyttet til det de oppfatter som skoleprosjektets intensjoner.

Analysefunn

Situert kontekst – «mange som sliter med den sosiale arven»

Informantene beskriver stedet som områdesatsingen omfatter som et typisk drabantbyområde, preget av blokk- og småhusbebyggelse, med enkelte innslag av det som omtales som enebolig- og villastrøk. Elevene ved skolene kommer fra slike boligområder, og beskrives langs etniske og sosioøkonomiske skillelinjer:

Vi har nok kanskje en del holdt på å si etniske norske, men som er litt svakere stilt ressursmessig, sant. Jeg ser jo at hvis vi skal forklare ting til foreldre om skolesituasjoner eller hendelser, så mangler de veldig forståelse for både skolesystemet og kanskje det å kunne se sitt eget barn. (K1)

Vi har ikke så stor andel flerkulturelle som området tilknyttet de andre skolene i hvert fall, men vi har ganske mange som sliter med den sosiale arven da. Vi er mange lærere som har hatt moren og faren eller onkelen og tanten. Vi kjenner familien. (K2)

Mens skole (b), (c) og (d) hevdes å være kjennetegnet av et høyt innslag elever med innvandrer- og minoritetsspråklig bakgrunn, beskriver K1 og K2 skole (a) som mer homogen med hensyn til etnisitet. Samtidig preges denne skolen av det som omtales som ressursvake elever. Slike elever kommer gjerne fra familier med et lavt utdanningsnivå, og har foresatte som i liten grad forstår skolens kulturelle koder eller barnets relasjon til den. Utsagnet fra K2 viser også hvordan den sosiale reproduksjonen beveger seg i familiegenerasjoner gjennom elevene i skolen – et sosialt mønster som de «ressursvake» elevene er et uttrykk for. Ifølge informantene mangler slike elever tilstrekkelige egenskaper til å delta i skolen på lik linje med de som omtales som ressurssterke:

Det tror jeg at vi må være mye mer bevisste på, at elever mangler språk, de mangler erfaringer og de mangler referanser til en del av de tingene man går i gang med i klasserommet, de har ikke peiling. Da er de heller ikke spesielt interessert i å lese om det eller å skrive om det. «Dette snakker ikke til meg», derfor må undervisningen nødvendigvis være annerledes. (K3)

Altså vi har jo tatt litt med i prosjektet vårt, eller i modellen vår som vi holder på med, at mange av de elevene vi har mangler en del sånne praktiske erfaringer fra livet som kanskje de ressurssterke har, sant. Holdt på å si nå er jo vi foreldre selv, og er jo gjerne de som har vært i Syden med dem, de har stått og kastet stein i vannet og de har bakt en bolledeig, de har fått glippe på skiene sine. (K1)

Mange fremmedspråklige har kommet inn som ikke har den forståelsen. Det ser jo vi på språkutviklingen fordi vi har et flertall av tredjegerasjons innvandrere i klasserommene i forhold til norske. Det gjør noe med hvilket språk vi kan bruke og hvordan vi utvikler språket til elevene. (K4)

Dette mangelperspektivet som informantene tilkjenner, er sentralt i deres beskrivelser av de «ressurssvake» elevene ved skolene. Disse beskrives på tvers av etniske og sosioøkonomiske forhold, der språklige og andre kulturelle mangelfaktorer anses som begrensninger for deres muligheter til å lykkes i skolen. Dette står som en motsetning til de som kommer fra «ressurssterke» hjem, som virker å representere en gitt normalitet. De «ressurssterke» kan imidlertid også omfatte elever som ikke har norsk som morsmål:

En del av de ressurssterke hos oss har gjerne ikke det sterkeste norske språket, men de kommer fra ressurssterke familier, hjem med bokhyller, som vi sier, som har drivkraften til å jobbe og tilegne seg kunnskapen. Hvis det er noe de ikke forstår, så vet de hvordan de skal klare å forstå det. (K4)

De «ressurssvake» elevene har derimot ikke de relevante ferdighetene eller kunnskapene som skolen verdsetter: «de har en annen type opplevelse enn de vi har fokus på i skolen» (K4). Slike barn og ungdommer avviker dermed fra den normaliteten som informantene gir uttrykk for, og blir på den måten de problematiske elevene som mangelperspektivet rammer. En av informantene kan fortelle at en tidligere lærer ved en av skolene advarte mot å begynne å jobbe i området, på grunn av for mye ikke-faglig arbeid og problemer med elevene: «Hun sa det ble for mye virkelighet» (K3). Den samme informanten kan også fortelle at lærere ved denne skolen brukte klasselistene i forkant av nye elevkull for å vurdere hvorvidt det ville bli et krevende trinn eller ikke. Fikk de flere «ressurssvake» elever fra blokkene enn de mer «ressurssterke» fra småhusene, antok lærerne at det ville bli noen tøffe år. Informantene opplever også at utenforstående har tilsvarende problemorienterte oppfatninger av området og skolene lærerne jobber ved:

Jeg møtte på en, altså det skjer hele tiden: «Jobber du på en sånn gangsterskole?» Jeg hører hva du sier, men det er ikke en gangsterskole, men noen forbinder det med 70–80-tallet, da det var litt villere tendenser her ute. Det har på mange måter blitt helt annerledes enn det var da, heldigvis, men det forteller jo noe om historien, men det er jo ikke sånn det er i dag. Men det er likevel flere med dårligere økonomi, det er flere med innvandrerbakgrunn, men de blir boende her, det er bedre priser på boliger og leiligheter her. (K5)

Jeg har merket litt når folk utenfra snakker om området, litt sånn «Ah ja, men det er et sånt levekårsområde», «Det er en sånn levekårsskole, sant?». Det provoserer meg, for da blir det plutselig noe negativt det vi holder på med. Det er viktig at vi framsnakker det vi gjør som et utviklingsarbeid, et prosjekt for å se hvordan skolen kan imøtekomme de forskjellene som er i samfunnet. (K4)

Både K5 og K4 forteller med andre ord at området har et belastet omdømme som også henger ved skolene. K5 forklarer dette problemstempelen med områdets historie, men knytter det også til dagens lokalbefolkning. Det påpekes at området i stor grad bebos av innbyggere i lavere sosioøkonomiske sjikt og av mennesker med innvandrerbakgrunn. Dette kobles til boligprisene i området, som er relativt lave sammenlignet med de man finner i byens mer sentrumsnære områder. Samtidig gir K4 uttrykk for en ambivalens i møte med dette problemstempelen og områdesatsingen som utjevningsspolitikk. På den ene siden stiller K4 seg kritisk til hvordan språkbruken som anvendes i den politiske problematiseringen av området bidrar retorisk til det problemstempelen som området er gjenstand for. På den andre siden er det nettopp den politiske problematiseringen og innrammingen av området som muliggjør den utjevningsspolitikken som informantene virker å etterlyse.

Profesjonskultur – «det doble mandat»

Som kompetanseaktører skal informantene både planlegge og prøve ut nye måter å jobbe på ved de aktuelle skolene, der de også jobber som faglærere. I skolene, hvor informantene har lengre fartstid, er de også tilknyttet de respektive utviklingsgruppene, bestående av rektor, avdelingsleder(e) og ordinære lærere. Der arbeides det med pedagogisk skoleutvikling, med utgangspunkt i læreplanverk, kommunens kvalitetsplan og plandokumentet for områdesatsingen. Informantene virker å være fortrolige med denne dobbeltrollen som kompetanseaktører i områdesatsingen, samtidig som de som lærere «står med den ene foten inne i klasserommet» (K5). Dette beskrives som en hensiktsmessig tilnærming for å kunne beholde kontakten med og troverdigheten i lærerkollegiet, og på den måten kunne påvirke praksisendring i skolen innenfra:

Det tror jeg er en veldig god måte å gjøre det på, samtidig som det er en ganske utfordrende rolle for oss. Vi er ikke i ledergruppen og vi er ikke bare vanlige lærere lenger, vi er et sted midt imellom. Rektor kan ikke si nei takk til dette arbeidet som vi gjør, så det er jo på en måte pålagt fra kommunen at vi skal inn og pirke, og sparke de på leggen. (K2)

K2 påpeker her hvordan informantene likevel befinner seg i en utfordrende mellomposisjon. Som kompetanseaktører har de ikke bidratt i utformingen av tiltaket, men har først og fremst en rolle i realiseringen av intensjonene i skoleprosjektet. Samtidig skal de også opptre som en del av lærerkollegiet i skolene. De beskriver

det å være lærer som både en fagorientert «undervisningsjobb» (K5), og som en mulighet til å påvirke barn og unges livsløp. En av informantene omtaler denne dualiteten ved læreryrket som «det doble mandat» (K2). Selv om denne dobbelt-heten beskrives som et generelt premiss ved det å være lærer i skolen, understreker de at dette mandatet er særlig utfordrende for lærere i det aktuelle området:

Det er en av de tingene som slo meg da jeg kom ut her, at det var veldig mye annet enn undervisning. At man kunne bruke enormt mye tid på dannelse og det der med å få de til å trives på skolen, og det at de skal bli kjent med elevrollen og forstå hva de egentlig skal drive med på skolen. (K3)

Det er jo veldig krevende tidsmessig, så jeg tenker at det er positivt at vi kan påvirke og jobbe med dannelsesperspektivet, men samtidig så er det jo og et faglig perspektiv og en faglig forventning til oss som lærere, som ikke alltid er forenelig. Selv om man gjerne vil følge opp elevene tenker jeg at sånn som vi opplever det i vår bydel, så må vi bruke mye tid på den umiddelbare omsorgen for å få barnet til å trives. Kanskje det er flere som ikke har med seg all den bagasjen som de trenger hjemmefra. Så jeg føler at vi da ikke nødvendigvis alltid har like god tid til alt det faglige som vi gjerne skulle ha fulgt opp. (K5)

Både K3 og K5 gir uttrykk for et spenningsforhold i dette doble mandatet. Mellom den delen av lærerrollen som angår undervisning på den ene siden, og andre ting som omtales som dannelse, trivsel og omsorg på den andre siden, som skal lede elevene til det faglige arbeidet i skolen. Informantene gir derfor uttrykk for å befinne seg i en profesjonsetisk tidsklemme i læreryrket, der forventningen om å fremme et skolefaglig fokus i undervisningen kommer i konflikt med elevenes kontinuerlige omsorgsbehov. Denne tidsklemmen utfordres ytterligere i en lærerrolle som stadig fylles med arbeidsoppgaver:

Det føles som om det kommer flere og flere oppgaver på oss i skolen, som egentlig ikke har med det oppdraget vårt å gjøre. Det er litt utfordrende syns jeg, fordi skal vi bare si «Ja dette må vi ta tak i og dette er selvsagt vår oppgave å gjøre», for eksempel helserelaterte ting, ja som ikke nødvendigvis er vår jobb som lærere. (K2)

Hver gang det oppstår et problem i samfunnet: «Ja dette må de jobbe med i skolen og dette må de jobbe med i skolen.» Alt skal inn her, og det kommer ikke flere timer. Alt blir tillagt skolen uten at de griper fatt i det og spør: «Hva trenger skolen?» Altså, skaff ressurser til å få flere yrkesgrupper inn i skolen. Vi trenger det til en del av de sårbare elevene, for vi er ikke psykologer. (K4)

Informantene opplever at deres profesjonsmandat som lærere utvides til å omfatte nye arbeidsoppgaver og ansvarsområder, noe som går på bekostning av tid til å jobbe med elevene. Dette bidrar til den allerede krevende balansegangen mellom et skolefaglig fokus og hensynet til elevenes omsorgsbehov.

Materiell og ekstern kontekst – «vi trenger litt ressurser, sant»

Tidligere i intervjuet introduserte informantene begreper som «sosioøkonomiske forhold» (K5), «sosioøkonomisk status» (K1) og «sosial arv» (K2) for å beskrive de sosiale omstendighetene i området. På spørsmål om hva dette har med skolene i områdesatsingen å gjøre, introduseres et ytterligere mandat i lærernes praksis: «Skolen har jo som mandat å utjevne sosial ulikhet, altså det er i mandatet vårt, både utdanning, dannelse og det der med den utjevningen» (K5). Informantene er imidlertid usikre på hvor dette oppdraget står nedfelt, men knytter det til skoleprosjektets intensjoner:

Vi må prøve å skape mindre forskjeller, og det er på en måte litt av det som vi jobber med. Se om vi må jobbe litt annerledes i skolene i denne bydelen, for å kunne utjevne. Fordi nå er skillet stort, frafallet i videregående i denne bydelen er superhøyt og det må vi kanskje se på, hvorfor lykkes vi ikke? Altså man vet at skolen generelt ikke lykkes med sosial utjevning, men må vi som har større utfordringer jobbe mer eller på en annen måte for å utjevne? Det er det vi prøver å finne ut av. (K5)

Informantene etterlyser derfor endringer i måten det drives undervisning på ved skolene. De ønsker pedagogiske praksiser som gjør skolehverdagen mer aktiv, engasjerende og spennende for elevene. I forbindelse med dette jobber de med et prosjekt som skal bidra til mer praktisk og utforskende pedagogisk arbeid ved skolene, og til mer systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter i undervisningen. Dette hevder de skal bidra til å løfte de «ressurssvake» elevene: «For det ser vi at de er dårligere på de som har lav sosioøkonomisk status» (K1). Dette skal igjen bidra til å skape høyere gjennomføringsgrad i videregående opplæring for de «ressurssvake» elevene fra området. Informantene hevder at tiltaket også kan bidra til å skape et bredere skolefelleskap som inkluderer flere elever:

Gjennom å skape andre typer opplevelser, andre måter å jobbe på i skolen, kan vi gi elever mer innsikt i hva de passer til. Tradisjonelt har de kun blitt utsatt for teori, teori og teori sant, les svar på spørsmål, les svar på spørsmål, og da opplever jo veldig mange at «Skolen det er ikke for meg, for jeg er ikke teoretiker». Gjennom å skape en mer utforskende og praktisk tilnærming kan de få større innsikt i hva de selv er god til og hva de mestrer. På den måten hjelper vi de til å ta valg senere, slik at de ikke gir opp, «for det er faktisk bruk for noe jeg og kan». (K4)

Som K4 her beskriver, skal et mer inkluderende skolefelleskap skapes gjennom å tilby praktiske alternativ til den akademiske undervisningen som dominerer i skolen. På den måten skal de «ressurssvake» elevene som nå mislykkes, oppleve mestring og muligheter i skolen, videre utdanning og arbeidsliv. I den sammenheng framhever informantene viktigheten av å skape kostnadsfrie praksiser for fremtiden som kan fungere uten økonomiske midler fra områdesatsingen også etter at skoleprosjektet

avvikles. Samtidig etterlyser informantene økonomiske og tidsmessige ressurser generelt, til å gjøre den jobben de ønsker å gjøre som lærere:

Ressurser. Ressurssituasjonen. Vi har for få ressurser både i tid og økonomi til å gjøre det vi ønsker å gjøre. Når vi ser hva det er behov for og hva som trengs, for eksempel med å følge opp en elev som har faglige eller sosiale utfordringer, så har vi ikke ressurser. Det er hele tiden mangel på ressurser. (K4)

Jeg tenkte på det litt i sted når vi snakket litt om tilpasset opplæring, med det spriket med de elevene vi har både faglig og sosialt, sant, at det er jo noe som kan være litt utfordrende. Og der kommer det som du sa igjen med at vi trenger litt ressurser, sant. Jeg hadde jo kanskje ønsket meg litt færre elever i klasserommet samtidig. Den følelsen av å nå alle og kunne yte til alle, for du har jo lyst til å hjelpe de både faglig og sosialt, men det er begrensninger. (K1)

De aller fleste lærere ønsker det å nå eleven og føle at alle kan få det de trenger, men med 28 elever i hvert klasserom i et område der det er sånne sprik og sånne opplevelser i sekken og alt det der, så blir det enda vanskeligere. Det er nesten så det burde vært en skjevfordeling av ressurser i kommunen, det ville ikke skjedd. Det at det hadde vært mer ressurser der behovet er størst. (K5)

Tidligere har vi sett hvordan skoleprosjektet legger opp til å utvikle pedagogiske praksiser som informantene også etterlyser og ønsker å bidra til å skape. Her ser vi imidlertid at de også ønsker seg flere ressurser på lang sikt, som hovedsakelig innebærer et større økonomisk handlingsrom og mer tid til (færre) elever. Samtidig tilbyr områdesatsingen et kortvarig ressurstiltak som skal skape varige endringer og kostnadsfrie praksiser ved de aktuelle skolene.

Diskusjon

Analysefunnene viser hvordan informantene opplever å stå i et spenningsfelt mellom intensjonene i områdesatsingen, slik de oppfatter dem, utfordringene de erfarer i praksis og ressursene de har til rådighet. Dette spenningsforholdet som kommer til uttrykk gjennom informantenes dobbeltrolle som kompetanseaktører og lærere – en rolle som informantene beskriver som hensiktsmessig, men krevende. De opplever særlig kravene, forventningene og ansvaret knyttet til lærerrollen som svært utfordrende på grunn av de såkalte ressursvake elevene i området, det vil si barn og ungdom fra familier med få utdanningsrelevante ressurser. Informantenes beskrivelser av slike elever kan hevdes å gi gjenklang i Bourdieu og Passerons (1970/1990) teoretisering av hvordan skolen reproducerer sosiale ulikheter subtilt, gjennom å fremme, legitimere og premiere den dominante akademiske kulturelle kapitalen i samfunnet. Slik videreføres det informantene omtaler som elevenes «sosiale arv» gjennom generasjoner i skolesystemet – et sosialt mønster som elevene ikke bryter ut av. I motsetning til de såkalte «ressurssterke» elevene, som anerkjennes av informantene, miskjennes de

«ressurssvake» elevenes kunnskaper og erfaringer. Dette mangelperspektivet bidrar til å konstruere store deler av elevmassen ved skolene som utilstrekkelige. På den måten reduseres lavtpresterende elever til «ressurssvake» elever, da de avviker fra den normaliteten som informantene gir uttrykk for.

Informantene gir også uttrykk for at de ønsker å medvirke til de «ressurssvake» elevenes faglige og sosiale utvikling ved å skape en mer «utforskende og praktisk tilnærming» til undervisningen – et pedagogisk ideal som lærerne ved de respektive skolene, selv må operasjonalisere til faktisk undervisning. Det er derimot uklart hvorvidt eller hvordan en slik tilnærming også vil skape en reell anerkjennelse av samtlige elevers kulturelle kapital. Det påpekes at området har et belastet renommé, som ligner det Wacquant (2008) beskriver som et «territorielt stigma». Slike områdestigma skapes på bakgrunn av stereotypiske framstillinger om mennesker fra et gitt geografisk område, som bidrar til å marginalisere og nedvurdere de som bor og kommer derfra. Dette områdestigmaet, kombinert med mangelperspektivet som informantene gir uttrykk for, kan bidra til de negative forestillingene om menneskene i området, og derfor også til en pedagogisk stigmatisering av elevene. Dette pedagogiske stigmaet blir derfor et uttrykk for en diskreditering av de «ressurssvake» elevenes kulturelle kapital. Et slikt elevsyn blant lærere kan bidra til at elever opplever skolegangen som en negativ sanksjonsprosess, der deres habitus neglisjeres (Bourdieu, 1979/1995; Bourdieu & Passeron, 1970/1990). Som antydnet oppstår ikke dette mangelperspektivet i et pedagogisk vakuum blant disse lærerne isolert, men må ses i sammenheng med maktrelasjoner i samfunnet.

På bakgrunn av funnene våre kan det videre antas at dette mangelperspektivet forsterkes i den profesjonsetiske tidsklemmen som informantene gir uttrykk for å befinne seg i som lærere. Dette utgjør et performativt dilemma som gjør at lærerne hele tiden må prioritere og vurdere hvordan de skal navigere mellom elevenes omsorgsbehov, samt faglige læring og utvikling, i sin pedagogiske praksis. En slik utfordring viser hvordan lærerne utsettes for krevende handlingskrav i deres profesjonelle og pedagogiske handlingsrom. Informantene forteller at de trenger ressurser som kan gjøre dem i stand til å både imøtekomme dette spenningsforholdet og samtidig oppfylle de overordnede kravene og forventningene som stilles til dem som lærere i skolen. Først da vil de kunne håndtere det de opplever som lærernes mangfoldige mandat – å bidra til fagorientert læring, sosial utvikling og utjevning, blant elevene. Selv om informantene støtter den utjevningspolitiske intensjonen om praksisendring i skolen, gir de også uttrykk for at de opplever sitt profesjonelle og pedagogiske handlingsrom som begrenset på grunn av manglende ressurser. På den måten opplever de at skoleprosjektet ikke er tilstrekkelig for å imøtekomme de utfordringene som de beskriver i det aktuelle området, som er i uoverensstemmelse med deres opplevelse av hva som trengs ved skolene. Dette illustrerer det spenningsfylte forholdet mellom politikk og lærerpraksis. Funnene viser også hvordan lærerne erkjenner og aksepterer ansvaret for en pedagogisk praksis, som de hevder har spilt fallitt i møte med en stadig mer etnisk heterogen og sosioøkonomisk blandet elevmasse. Samtidig kan ønsket om økte

ressurser og tilstrekkelige rammevilkår til å håndtere de mangfoldige mandatene i møte med elevmassen forstås som en motstand mot og en kritikk av nettopp det ansvaret som skolen og lærerne tilskrives angående de sosiale utfordringene i området.

Avslutning

Ved å framheve utfordringer i forholdet mellom lærerpraksis og den utjevningsspolitiske konteksten som skolene er en del av, kan denne artikkelen bidra i utformingen av lignende tiltak i framtiden. Studiens begrensede materiale med fem informanter fra ett fokusgruppeintervju, gir ikke grunnlag for generelle vurderinger av skoleorienterte områdesatsinger. Samtidig kan funnene likevel antyde at lærere i større grad bør inkluderes i den politiske utviklingen av skoleorienterte områdesatsinger, for å ta hensyn til deres ressursbehov i lys av spenningene i deres mangfoldige mandat. Studien har også bidratt til å synliggjøre underliggende stigmatiserende prosesser i skolen i møtet mellom utjevningsspolitikk og lærerpraksis. Hvordan karakteristikker som «ressurssvake» eller «ressurssterke» elever påvirker lærernes praksis og skolekultur, krever imidlertid ytterligere forskning.

Takk

Studien er en del av det internasjonale forskningsprosjektet PIONEERED, som mottar støtte fra EUs forsknings- og innovasjonsprogram H2020, avtalennummer 101004392. Innholdet i denne artikkelen gjenspeiler kun forfatternes synspunkter. Verken EUs Research Executive Agency (REA) eller Europakommisjonen er ansvarlig for eventuell bruk av informasjonen i artikkelen.

Forfatterbiografier

Lamin André Kvaale-Conateh er stipendiat ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Han er også lærerutdannet ved samme institusjon. Forskningen hans fokuserer på forholdet mellom utdanningspolitikk og lærerprofesjonen, samt skolens rolle i å motvirke sosial ulikhet i samfunnet.

Solvejg Jobst er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) og leder institusjonens ph.d.-program «Studier av danning og didaktiske praksiser». Hun leder også HVLs prosjektgruppe for det EU-finansierte forskningsprosjektet PIONEERED. Hennes arbeid fokuserer på utdanning og sosial ulikhet, praxeologi, (ut)danningsforskning, kritisk teori, kritisk pedagogikk, lærerprofesjonalitet og komparativ forskning. Nyere publikasjoner er «Is the Concept of Bildung Still Relevant?» (2023; Nordic Journal of Pedagogy and Critique); «Exploring 'Fluid Integration': New Ground for a Processual and Contingent Methodology» (2022; Conflict & Communication Online).

Referanser

- Andersen, B. & Brattbakk, I. (2020). Områdesatsinger i Norge. Et skjørt kunnskapsgrunnlag for strategier og tiltak. *Tidsskrift for boligforskning*, 3(2), 130–147. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-5988-2020-02-03>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20): Om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Overs.). Stanford University Press. (Opprinnelig utgitt 1980)
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1979)
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Overs.; 2. utg.). Sage Publications. (Opprinnelig utgitt 1970)
- Braun, A. & Maguire, M. (2020). Doing without believing – enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(4), 433–447. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>
- Bunar, N. (2011). Urban development, governance and education: The implementation of an area-based development initiative in Sweden. *Urban Studies*, 48(13), 2849–2864. <https://doi.org/10.1177/0042098010391302>
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen Akademisk.
- Duveneck, A., Grund, J., de Haan, G. & Wähler, K. (2021). Futures of area-based initiatives in German education: Results from a quantitative Delphi survey. *European Journal of Futures Research*, 9(1), Artikkel 4. <https://doi.org/10.1186/s40309-021-00172-5>
- Dyson, A., Kerr, K. & Raffo, C. (2012). Area-based initiatives in England: Do they have a future? *Revue française de pédagogie*, 178(178), 27–38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3518>
- Green, B., Reid, J.-A. & Brennan, M. (2017). Challenging policy, rethinking practice: Struggling for the soul of teacher education. I T. A. Trippestad, A. Swennen & T. Werler (Red.), *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms* (s. 17–39). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474285568>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form.» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. I M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Red.), *Biographie und Profession* (s. 64–102). Klinkhardt.
- Kvaale-Conateh, L. A. (2023). Utjevningpolitiske problem og paradoks i fagfornyelsen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(3), 1–15. <https://doi.org/10.18261/nost.7.3.3>
- Lindgren, J., Carlbaum, S., Hult, A. & Segerholm, C. (2018). Professional responsibility and accountability? *Nordic Studies in Education*, 38(4), 368–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-06>
- Meld. St. 28 (2022–2023). *Gode bysamfunn med små skilnader*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20222023/id2990872/>
- Rees, G., Power, S. & Taylor, C. (2007). The governance of educational inequalities: The limits of area-based initiatives. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 9(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/13876980701494665>
- Regjeringen. (2023, 11. oktober). *Områdesatsinger*. https://www.regjeringen.no/no/tema/kommuner-og-regioner/by_stedsutvikling/omradesatsinger_storbyer/id2900666/
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49–96. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>
- Smette, I. (2017). Enhetsskolens ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(4), 317–331. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04>
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.

- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningsystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Volckmar, N. (Red.). (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal Akademisk.
- Vollstädt, W., Tillmann, K. J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag*. Leske & Budrich.
- Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Wiley.
- Aasen, P. (2007). Equality in educational policy: A Norwegian perspective. I R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Red.), *International studies in educational inequality, theory and policy* (s. 127–142). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_18