

Enhets skolens ulike lærerblikk

Different Teacher Gazes in the Norwegian «One School for All»

Ingrid Smette

Forsker II

NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus

ingrid.smette@nova.hioa.no

SAMMENDRAG

I den norske skolen finnes det spenninger mellom utjevning og det å fremme konkurranse, mellom lærerens rolle som fagformidler og som utøver av omsorg. Men hvordan forstås og håndteres slike spenninger i lokale skoler? I denne artikkelen bruker jeg begrepet lærerblikk som utgangspunkt for å utforske hvordan læreres omsorgspraksiser formes med disse spenningene som bakteppe. Artikkelen er basert på materiale fra en etnografisk studie av lærere og elever ved to ungdomsskoler i Oslo. Skolene hadde ulike identiteter – den ene som en flerkulturell skole med elever med både faglige og sosiale utfordringer, den andre som en skole med høyt faglig nivå og en elevgruppe med forholdsvis få sosiale problemer. Analysen viser hvordan disse ulikhetene formet lærernes blikk på elevene og deres forståelse av hvordan enhetsskolens ideal om like muligheter kan nås. Teoretisk trekker artikkelen på både henholdsvis et maktperspektiv (Bartholdsson 2008) og et gjensidighetsperspektiv (Noddings 2005) på læreromsorg.

Nøkkelord:

Enhets skolen, lærerpraksis, læreromsorg, lærerblikk, utjevning, etnografi

ABSTRACT

In the Norwegian «One school for all» there are tensions between the ideals of levelling out differences and promoting competition, as well as between teachers' role as academic instructors and as providers of care. How are these tensions handled in local schools? In this article, I use the notion of «teacher gaze» to explore how teacher practices are shaped on the background of these tensions and potentially conflicting ideals. The article is based on an ethnographic study of teachers and pupils in two lower secondary schools in Oslo, Norway. The schools had different identities – one as a school with high academic standards and few social problems among the pupils, the other as a diverse school with both academic and social challenges. The analysis shows how these differences shaped teachers' perception of students – their teacher gaze – and their understanding of how the ideal of equal opportunities could be achieved. Theoretically, the analysis draws on Bartholdsson's (2008) and Noddings' (2005) perspectives on teacher care.

Key words:

«One school for all», teacher practices, teacher care, teacher gaze, ethnography

INTRODUKSJON

I Norge er offentlige skolers praksis formet av nasjonale lovverk, fagplaner og enhetlig profesjonsutdanning som gjør dem like på mange måter. En overordnet strukturell ramme som former læreres blikk, er derfor enhetsskolens idealer og mandat om utjevning. Utjevningssidealet er grunnet i en forståelse av at barn kommer til skolen med ulik ballast, og at skolen skal kompensere for elevers ulike utgangspunkt (Telhaug & Mediås, 2003). Samtidig innebærer også enhetsskolens idealer at elever skal vurderes og sorteres etter prestasjoner. Sagt med utdannings sosiologen Verdiers begrepsapparat, befinner den norske enhetsskolen seg i en spenning mellom et universalistisk og et meritokratisk utdanningsregime (Verdier, 2001, 2013). Det Verdier omtaler som regimer – som han betrakter som idealtyper – er ulike prinsipper for hva rettferdighet innenfor utdanningssystemet er. Det meritokratiske utdanningsregimet kjennetegnes av en forståelse av rettferdighet som like vilkår for konkurranse innenfor skolen. I det universalistiske regimet forstås rettferdighet som noe som realiseres ved at man kompenserer for at barn og unge kommer til skolen med ulike forutsetninger for å prestere, altså utjevning. Et sentralt poeng hos Verdier er at det også innenfor det som framstår som et svært enhetlig utdanningssystem kan finnes spenninger mellom ulike måter å forstå hva rettferdighet og like muligheter innenfor utdanningssystemet betyr, og hvordan disse idealene kan realiseres (se også Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid, 2012).

Det stilles også tilsynelatende motsetningsfulle krav og forventninger til lærere og lærerprofesjonen. På den ene siden viser forskning både i Norge og internasjonalt at lærere i økende grad er underlagt «accountability»-regimer – ansvarliggjøringsregimer – der lærere og skoler holdes ansvarlige for elevers prestasjoner (Jeffrey, 2002; Mausehagen, 2013).

Lærerenes oppgave i slike regimer framstilles primært som å skulle oppfylle myndighetenes ambisjon om å forbedre elevenes prestasjoner, slik at nasjonen skal hevde seg i den internasjonale konkurransen om gode utdanningsresultater (Jeffrey, 2002). På den andre siden omtales lærerrollen også i økende grad som en omsorgsprofesjon (Moos, Krejsler & Fibæk Laursen, 2008), og i politiske styringsdokumenter defineres lærernes oppgaver både som faglige, sosiale og psykososiale (jf. NOU 2009 om lærerrollen; Meld. S. 22 (2010–2011) om ungdomstrinnet). Intervjuer har vist at lærere er opptatt av omsorgsdimensjonen ved lærerarbeid, men at de tolker denne oppgaven på ulike måter (Mausethagen & Kostøl, 2010; Smette, Stefansen & Silseth, 2017).

Spørsmålet jeg stiller i denne artikkelen er hvordan læreres omsorgspraksiser formes i dette spenningsfeltet mellom, på den ene siden, enhetsskolens ambisjon om både å drive utjevning og fremme konkurranse, og på den andre siden, forventninger til lærere om å drive omsorg og være ansvarlige for elevers prestasjoner. En antagelse som ligger til grunn for artikkelen er at lærere på ulike skoler erfarer spenningene på ulike måter, og at disse ulike erfaringene får konsekvenser for hvordan lærere forstår forholdet mellom det å drive omsorg og det å få elever til å prestere faglig.

Innfallsvinkelen til dette tema er det jeg i det følgende skal omtale som lærerblikk. Med lærerblikk mener jeg i første omgang hvordan lærere oppfatter den sosiale virkeligheten de møter i sine skoler. Artikkelen inngår i et temanummer om profesjonsblikk. En profesjon kan defineres som «en gruppe mennesker som deler et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn» (Granlund, Mausethagen & Munthe, 2011: 3), og et profesjonsblikk kan dermed forstås som den måten å se virkeligheten på som utøvere av en profesjon tilegner seg gjennom utdanning og yrkeserfaring. Som Neumann (2009) påpeker i sin studie av «helsesøsterblikket», er også min antagelse at læreres blikk formes både av en felles profesjonell kunnskapsbase og av personlige erfaringer. Disse personlige erfaringene dreier seg dels om biografi, men også om de erfaringene de gjør seg og samler i lokale skoler. Fordi blikket slik er knyttet til den enkelte lærer, er lærerblikk i denne sammenhengen et mer dekkende begrep enn profesjonsblikk. En ambisjon med teksten er i forlengelsen av dette å sette søkelys på hvordan lærerblikket formes, ikke bare av en overgripende profesjonell identitet og et virke innenfor et politisk og kulturelt definert utdanningssystem, men også av en identitet forankret i en spesifikk skole, forstått her som et lokalt sosialt system.

I artikkelen undersøker jeg ulike lærerblikk og omsorgspraksisene som springer ut av disse gjennom å analysere materiale fra en studie av fellesskap og inkludering ved to ungdomsskoler i Oslo, Sjøside og Skoglia (Smette, 2015).¹ I denne artikkelen bygger jeg på og utvikler analysene av lærer–elev-relasjoner fra denne studien.

PROFESJONSBLIKK I SKOLEN

Neuman viser at blikk har blitt brukt på ulike og kunnskapsteoretisk dels motstridende måter, særlig når det gjelder antagelser om i hvilken grad blikket forutsetter eller produserer kunnskap. Ifølge Neumann er Foucaults påstand om blikket at det ikke finnes noe

1. Sjøside heter i den engelske avhandlingen Lakeside, mens Skoglias engelske pseudonym er Woodside.

blikk som går forut for kunnskap om et fenomen – en kan altså ikke se uten første å vite (Neumann, 2009: 110). Motsatt innebærer en fenomenologisk tilnærming til blikket at hvordan vi oppfatter et fenomen ikke avhenger av kunnskapen vi har om fenomenet på forhånd, men om perspektivet man betrakter fenomenet fra (se Neumann, 2009: 111 for eksempler).

En utfordring som også Neumann påpeker, er at man som forsker ikke har direkte tilgang til noens blikk. I empiriske studier operasjonaliseres derfor blikk ofte på måter som omgår dette problemet. Stefansen (2008), som har brukt begrepet blikk i en studie av småbarnsforeldreskapet, omtaler for eksempel blikket som en metafor for hvordan foreldre «konstruerer et bestemt barn med bestemte rettigheter gjennom det de ser (og ikke ser) når de observerer [barnet]» (s. 30). Blikk blir også i flere sammenheng brukt som inngang til å forstå konstruksjon av normalitet og avvik. Med utgangspunkt i begrepet «politiblikk» studerer Finstad (2000) politiets handlemåter og skjønnsutøvelse, og dermed politiets oppfatninger om hva som er normalt og hva som gir grunn til mistanke. «Helsesøsterblikket» er i Neumanns (2009) studie en inngang til helsesøsters konstruksjon av normalitet og avvik hos barn og foreldre, og defineres som «en måte å formidle det [helsesøsteren] ser på» (s. 104).

Bartholdssons (2008) studie av normaliseringsprosesser og «vennlig» makt i skolen bruker også lærerblikket som en sentral metafor. Ifølge Bartholdsson er kunsten å «se» elevers behov for «å bli sett» så sentralt for profesjonsutøvelsen at hun definerer «lærarskapet som en fråga om att se» (Bartholdsson, 2008: 45). Det å «se» blir læreres verktøy for å identifisere og bekrefte problemer som må håndteres, og ut fra den samlede beskrivelsen av virkeligheten som lærerne gir, mobiliserer de – som profesjonelle – «normaliserende tiltak», altså tiltak som skal omforme den avvikende eleven til en normal elev (Bartholdsson, 2008, s. 48–49).

I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i Bartholdssons argument om at blikket er sentralt for «lærarskapet» – og at hvordan lærere ser elever og tolker deres behov, former deres omsorgspraksiser. Jeg er i likhet med Bartholdsson opptatt av hvordan lærere trekker på ulike problemdiskurser i sine «blikk»; hvordan, slik Neumann uttrykker det, «blikket gestalter en diskurs som så gir en modus for praksis» (Neumann, 2009: 114). Med utgangspunkt i lærerblikk som metafor, ønsker jeg derfor å utforske hvordan lærere konstruerer elever og deres omsorgsbehov. Heller enn å ta for gitt at omsorgspraksiser kan forstås som makt og disiplinering, er jeg ute etter å utforske hvilke omsorgspraksiser som springer ut av hvilke blikk og med hvilke begrunnelser.

OMSORG – MAKT OG MOTTAKELIGHET

I denne artikkelen er jeg opptatt av omsorg som en dimensjon ved lærerpraksis. Omsorg i læreryrket defineres som emosjoner, handlinger og refleksjoner som springer ut av en lærers ønske om å motivere, hjelpe eller inspirere elevene sine (O'Connor, 2008: 117). Hva det å hjelpe eller inspirere innebærer, mer konkret, er imidlertid forstått på ulike måter. Mausethagen og Kostøl (2010) finner for eksempel at lærere framhever både en læringsdimensjon og en omsorgsdimensjon når de forteller om relasjonen til elevene. De finner også at ulike lærere vektlegger disse dimensjonene i ulik grad.

Teoretisk går det et skille mellom perspektiver der omsorg analyseres som et aspekt ved maktforhold i skolen og perspektiver der omsorg knyttes til gjensidighet og likeverd mellom lærere og elever. I Bartholdssons (2008) studie representerer omsorg en form for indirekte makt ved at hensikten med omsorgen er å forme barn i tråd med skolens og statens idé om hva som er et normalt barn (s. 159). Det samme perspektivet på omsorg finner vi hos Neumann, som argumenterer for at helsesøstre først og fremst driver «'and-reordens omsorg' – omsorg rettet mot noe som skal skje i fremtiden» (s. 57).

Den amerikanske filosofen Nel Noddings (1984, 1992, 2005) forstår på sin side omsorg som et uttrykk for gjensidighet og anerkjennelse mellom lærere og elever her og nå. Noddings har utviklet en omsorgsetikk for skolen som tar utgangspunkt i at læreren må initiere relasjoner til elever som er grunnet i aksept for og bekreftelse av eleven. Hun vektlegger at lærere er mottagelige (*responsive*) i møte med elevers behov (Noddings, 2005: xiv). Med sitt begrep om autentisk omsorg, som refererer til varige og gjensidige relasjoner mellom lærer og elever, prøver Noddings å begrepsfeste den formen for omsorg hun mener skoler skal kjennetegnes av.

Noddings' perspektiv på omsorg er utgangspunkt for analysene i Valenzuelas (1999) studie av relasjoner mellom lærere og minoritetsungdom i en amerikansk high school. Med bakgrunn i sin studie argumenterer Valenzuela for at autentisk omsorg som får elever til å føle seg ivaretatt (*cared for*), er en forutsetning for at elever skal bry seg om skolen. Autentisk omsorg er ikke noe alle elever trenger like mye: noen elever kommer til skolen med en følelse av å være verdsatt i bagasjen, mens andre, særlig elever fra marginaliserte grupper, føler seg fremmedgjorte i skolen (Valenzuela, 1999).

Ulike perspektiver på omsorg kan også relateres til lærerblikket. Forståelsen av omsorg som makt knytter i alle fall tilsynelatende an til ideen om «accountability», der læreren står til ansvar overfor myndighetene for å forme elever til høyt presterende og disiplinerte borgere i framtida. Et perspektiv på omsorg som forutsetter gjensidighet og som vektlegger læreres mottakelighet for elevers behov her og nå, kan på sin side tilsynelatende forstås som et uttrykk for læreres personlige engasjement eller politiske oppfatninger om sosial rettferdighet (Rojas & Liou, 2017). I dette perspektivet kan lærerblikket representere motstand mot – i stedet for lojalitet til – myndighetenes krav om først og fremst å fokusere på elevens faglige prestasjoner. I den følgende analysen undersøker jeg hvordan læreres ulike omsorgspraksiser kan forstås i lys av – potensielt – motsetningsfulle forventninger til lærere som profesjonsutøvere, og hvordan slike motsetninger inngår i ulike lærerblikk.

EMPIRISK KONTEKST OG METODE

Artikkelen er basert på til sammen ett års feltarbeid, der jeg vekslet mellom å være til stede blant 10.-trinnslevene på to ungdomsskoler som jeg kaller for henholdsvis Skoglia og Sjøside. En målsetning med den opprinnelige studien (Smette, 2015) var å studere hvordan andelen minoritetspråklige elever fikk betydning for sosiale relasjoner mellom elever, lærere og elever og mellom skole og hjem. De to skolene ble valgt fordi de hadde ulike andeler minoritetspråklige elever, samtidig som begge skolene rekrutterte elever fra sosioøkonomisk sammensatte boligområder.

Begge skolene lå på Oslos østkant, men skolenes identitet som østkantskoler var svært ulike. Skoglia hadde en lav andel minoritetsspråklige elever. Både elever og lærere delte en oppfatning om at skolen var en «norsk» og ikke en flerkulturell skole. Både elever og lærere formidlet at skolen hadde et godt rykte i nærmiljøet, et rykte som blant annet handlet om at den hadde et mindre «røft» elevmiljø enn noen av naboskolene. Lærerne knyttet ikke forskjellene mellom Skoglia og naboskolene til en høyere andel minoritetsspråklige elever, men at naboskolene hadde mange elever fra kommunale boliger.

Sjøsida hadde en høy andel minoritetsspråklige elever, og både lærere og elever omtalte skolen som en flerkulturell skole. Både lærere og elever på Sjøsida understreket også at skolen hadde et godt rykte i nærmiljøet, og at mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn som egentlig tilhørte andre skolekretser, søkte overflytting til denne skolen.

Resultater fra eksamen og nasjonale prøver fra Oslo-skolene, publisert av de lokale utdanningsmyndighetene, viste at elevene på Sjøsida i gjennomsnitt hadde noe lavere prestasjoner enn elevene på Skoglia. Lærerne på Skoglia hadde en oppfatning om at de hadde mange flinke elever med høyt utdannede foreldre. Lærerne ved Sjøsida var opptatt av at mange av elevene kom til skolen med et vanskelig utgangspunkt på grunn av problematiske hjemmeforhold, noe som gjaldt så vel elever med norskfødte foreldre som elever med utenlandskfødte foreldre.

På begge skolene var det skoleledelsen som fikk henvendelse med spørsmål om jeg kunne få gjøre feltarbeid. Etter at jeg hadde fått ja fra skoleledelsen ble lærerne informert, deretter fikk alle foreldrene på 10. trinn informasjonsbrev hvor jeg også ba om skriftlig samtykke til at deres barn kunne delta. På Skoglia deltok 63 av 73 elever på 10. trinn, mens på Sjøsida deltok 49 av 62. Å være med innebar at jeg kunne skrive om samhandlingssituasjoner elevene var en del av, og at jeg kunne spørre elevene om å delta i intervjuer. Feltarbeidet bestod i å observere timer (gjennom å sitte på ledige pulter i klasserommet), være sammen med elevene i friminutt, og (på Sjøsida) være sammen med lærerne på lærerrommet. Jeg snakket uformelt med både lærere og elever. Utenom skolen deltok jeg sammen med lærere, elever og foreldre på Skoglia på en ukes skoletur til Polen, og sammen med elever og lærere på Sjøsida hjalp jeg til under ulike elevtilstelninger og kulturarrangement.

På begge skolene var elevene organisert i en form for basestruktur som innebar at hele trinnet var inndelt i grupper som stadig vekslet mellom ulike kombinasjoner av trinnets fire «basisgrupper». Hver basisgruppe hadde en kontaktlærer. Kontaktlærere og faglærere på hvert trinn samarbeidet tett. Både på Skoglia og Sjøsida bestod trinnkollegiet av seks lærere, tre mannlige og tre kvinnelige.

Analysen av lærerblick er basert på observasjon av samhandling mellom lærere og elever i klasserommet og uformelle samtaler med lærerne både i og utenfor klasserommet i løpet av det skoleåret feltarbeidet foregikk. Mine fortolkninger er altså basert på feltnotater som beskriver hva lærerne sa om elevene og hvordan de håndterte ulike typer elevatferd i og utenfor klasserommet. Jeg trekker også på elevenes fortellinger om relasjonene de hadde til lærerne fra uformelle samtaler og intervjuer samt feltnotater som beskriver hvordan disse relasjonene utspilte seg. Analysen under er strukturert slik: Først analyserer jeg hvordan lærernes blick på elevene kom til uttrykk gjennom lærerpraksiser ved Skoglia, deretter gjør jeg det samme for Sjøsida.

SKOGLIA: BLIKK FOR ELEVENES POTENSIAL

For å utforske lærerblikket på Skoglia og hvilke omsorgspraksiser som sprang ut av dette blikket, retter jeg søkelyset mot noen situasjoner der lærerne snakket til klassekollektivet. Tonen i slike fellessamtaler mellom lærere og elever sa mye om hvordan lærerne oppfattet elevene som kollektiv, og hvilke former for omsorg lærerne mente elevene trengte. Som jeg vil vise i det følgende, var lærerne på Skoglia opptatt av at mange av elevene hadde behov for å bli mer strukturerte for å få ut sitt faglige potensial. Det er lærernes arbeid med å få elevene til anerkjenne dette behovet, som jeg her tolker som en karakteristisk omsorgspraksis på Skoglia.

På Skoglia ble begynnelsen av skoleåret for de ferske 10.-trinns elevene markert med at elevene ble samlet i to grupper sammen med sine respektive kontaktlærere. Hensikten med samlingen var å gi praktisk informasjon, men også at lærerne skulle fortelle elevene om hva de kom til å legge vekt på dette siste året i grunnskolen. Lærerne som stod samlet foran den ene gruppen, la vekt på å formidle at de kom til å være strengere på en rekke områder i år enn året før. De understreket at de kom til å kreve at elevene passet tiden selv, siden det var slutt med skoleklokke som ringte inn. Elevene skulle også for første gang få egne skap, og lærerne kom til å ha jevnlig kontroll for å se til at elevene holdt orden i skapene og gi anmerkninger til elever som ikke hadde orden på tingene sine.

Lærerne fortalte videre at dette året ville bli preget av mer alvor. Ifølge lærerne hadde ikke elevene jobbet så bra forrige skoleår, og særlig hadde guttene hadde vært «underyttere». En av lærerne refererte til at han nettopp hadde møtt en tidligere elev som sa at han angret på at han ikke hadde jobbet hardere på ungdomsskolen – han hadde manglet et tiendedels poeng på å komme inn på den skolen han ønsket. Som en avslutning av velkomstseansen sa en annen av lærerne at «selv om dere kanskje ser på oss som *kjipinger*, så er vi faktisk her for å hjelpe dere på vei mot voksenlivet deres».

På denne første dagen av det nye skoleåret var det lite respons av verken positiv eller negativ art å spore hos elevene. Tilsvarende situasjoner som utspilte seg, særlig i løpet av høsten, skapte mer motstand hos elevene.

En situasjon som fant sted senere på høsten, illustrerer både hvordan lærerne oppfattet det å gi omsorg og hjelp for at elevene skulle prestere, og hvilke former for motstand disse praksisene utløste hos elevene. Foranledningen for situasjonen var at lærerkollegiet på 10. trinn besluttet å stenge av intercomanlegget i klasserommet. Anlegget var koblet til ytterdøra, og denne ble låst når lærerne hadde hentet elevene inn til timen. Elever som kom for seint til timen møtte dermed stengte ytterdører, og ringte på intercomanlegget for å få lærerne til å låse opp for seg. Lærerne var lei av forstyrrelsene det medførte. De samlet derfor alle elevene på trinnet i et møte, og annonserte beslutningen for elevene. Ordningen skulle heretter være at elever som kom for seint, måtte melde seg på kontoret i stedet for å ringe på til klasserommet.

Lærerne begrunnet ordningen med presset fra utdanningsmyndighetene om å gjøre noe med problemet med «forseintkomming» i skolen, noe som ifølge lærerne førte til massivt tap av undervisningstid. Blant elevene protesterte særlig guttene mot forslaget. Deres begrunnelser for at ordningen var dårlig var at den ville føre til irritasjon på kontoret, at elever kom til å spekulere i å bli hjemme i senga hvis de skjønnte at de kom for seint, for å

unngå anmerkninger. Diskusjonen endte med en verbal utveksling mellom en elev og en lærer. Eleven pekte på at ordningen ville ha størst konsekvenser for de elevene som gjorde det dårlig, fordi det som oftest var disse som kom for seint. Læreren parerte med å si at alle kunne komme seg opp av senga hvis de ville, og at de godt kunne tilby rådgivning til elever som ikke greide å komme tidsnok på skolen.

Situasjonen illustrerer lærernes hovedbudskap til elevene som kollektiv: Alle kan, og vi kan hjelpe dere til å få fram deres potensial. Denne formen for omsorg og hjelp til kollektivet hadde til uttalt hensikt å bedre betingelsene for læring på trinnet som helhet. Hjelpen innebar strengere kontroll av at elevene gjorde det de skulle, og strengere regler for å hindre uro og forstyrrelser. Situasjonen illustrerer også elevenes motstand mot å hjelpes til bedre prestasjoner gjennom kontroll og regler rettet mot alle.

Lærerne snakket mye om problemene på 10. trinn og elever som ikke gjorde sitt beste. De var særlig oppgitt over at de flinke elevene ble så usynlige. De uttrykte også fortvilelse over en del elever, særlig gutter, som de beskrev som «negative krefter» i klasserommet – elever som saboterte undervisningen og bidro nettopp til at de flinke elevene holdt en «lav profil», som lærerne selv uttrykte det.

Til tross for at denne problembeskrivelsen, mente lærerne at Skoglia i sitt nærmiljø ble sett på som en god skole med faglig flinke elever, og med mer ro og færre problemer enn en del av naboskolene. Elevene omtalte mange av disse andre skolene som «utlendingsskoler» – med referanse til den høye andelen minoritetsspråklige elever. Lærerne selv brukte ikke dette begrepet, men refererte i stedet til andre skoler som «en annen verden» sammenlignet med Skoglia. En av lærerne begrunnet denne betegnelsen med en samtale han hadde hatt med en kollega som jobbet på en slik skole. Læreren på den andre skolen hadde fortalt at de hadde en praksis med å ringe rundt til en del elever om morgenen for å vekke dem og sørge for at de kom seg på skolen. Når lærerne på Skoglia lanserte dette forslaget som en løsning for elevene, var det med en nærmest sarkastisk undertone, som for å si at et slikt tiltak var utenkelig på denne skolen.

Disse motsetningsfulle fortellingene antyder at Skoglia-lærernes blikk på elevene var at de var en gruppe elever med gode forutsetninger. Samtidig så de på elevene, og særlig guttene, som preget av utfordringer med å ta skolen på alvor og yte sitt beste. Med utgangspunkt i dette blikket var det elevene trengte, hjelp til å mobilisere det potensialet de hadde til å ville yte sitt beste, eller som Bartholdsson (2008) beskriver det, til å vise «riktig innstilling». Verktøyet som lærerne foreslo for elevene som kollektiv, var mer kontroll for å innskrenke elevenes mulighet til å ikke følge opp skolekravene. Det var blant lærerne på Skoglia lite tale om at elever manglet forutsetninger for å ønske å leve opp til skolekravene.

Lærerne på Skoglia fortalte meg at skolen var kjent for gode relasjoner mellom lærere og elever. Mitt inntrykk var imidlertid at relasjonene mellom lærere og elever ikke var spesielt fortrolige eller nære, noe elevene bekreftet i intervjuer og i uformelle samtaler. Det er dermed kanskje rimelig å argumentere for at lærerne på Sjøside ikke nødvendigvis oppfattet «gode relasjoner» til elever som det samme som fortrolige og nære relasjoner.

SJØSIDA: BLIKK FOR ELEVENES PERSON OG BEHOV

Feltarbeidet på Sjøsidea begynte et par måneder ute i skoleåret. Jeg hadde da vært flere uker på Skoglia og opplevde raskt at jeg fikk ulike roller som antropolog ved de to skolene. Disse ulike rollene illustrerte viktige forskjeller mellom lærer–elev-relasjonene ved skolene som også – som jeg vil utdype nedenfor – reflekterte lærernes ulike blikk på elevene på de to skolene. På Skoglia var jeg særlig i starten opptatt av å bygge tillit blant elevene. Jeg tok for gitt at dette ville forutsette at jeg markerte avstand til lærerne, og jeg unngikk å oppholde meg på lærerrommet. Da jeg begynte feltarbeidet på Sjøsidea et par måneder etter, opplevde jeg at denne avstanden til lærerne var feilslått som strategi for å få tillit og innpass blant elevene. Her hadde mange av lærerne nære relasjoner til elevene, noe som blant annet innebar at de hadde mye kunnskap om elevenes hjemmesituasjon, og i noen tilfeller telefonkontakt med elever utenom selve skoletiden. Lærerne fungerte som en portvakt til mine relasjoner med elevene snarere enn omvendt.

Lærernes ofte nære og omsorgsfulle relasjoner til elevene på Sjøsidea kan også tolkes som et resultat av denne generelle oppfatningen om elevene og hva de hadde behov for. Elevene snakket til meg om at de opplevde at lærerne på Sjøsidea «brydde seg», noe som også ble åpenbart da hjertelige tekstmeldinger tikket inn, spesielt på to av de kvinnelige lærernes mobiltelefoner, da lærerne var på vei til sin samling etter sommeravslutningen for elevene. Lærerne fortalte at de noen ganger ble for involvert i elevene, og at dette kunne være utmatende. Samtidig ga de uttrykk for at de satte pris på disse relasjonene til elevene, og også at de genuint likte elevene – også de som kunne være urolige og ta stor plass.

Et karakteristisk trekk ved Sjøsidea var at mange av lærerne hadde en svært uformell tone i samhandling med mange av elevene, særlig elever som jeg etter hvert lærte å kjenne som elever som strevde faglig. Noen av lærerne brukte mye tid på å snakke med elevene i friminuttene, ofte i spøkefulle vendinger. Et annet trekk ved Sjøsidea var videre at mange av elevene tok stor plass i klasserommet, men i form av avbrytelser og humoristiske kommentarer. Disse ble sjelden avfeid av lærerne med en underliggende tone av at de var negative og saboterende elever, slik jeg ofte observerte det på Skoglia. Derimot ble disse elevene tilsynelatende betraktet som sterke og synlige elever som utløste både omsorg og positive følelser fra lærernes side.

Et eksempel på hvordan dette kunne utspille seg, var en situasjon i et friminutt mot slutten av skoleåret. Sagal, en jente med somalisk bakgrunn, skulle reise på ferie til foreldrenes hjemland noen dager før skoleåret var offisielt slutt. Sagal stod midt i en gruppe av elever og et par lærere, og fortalte ivrig og humoristisk – slik hun var kjent for – om hvor nervøs hun var for reisen og for å starte på en ny skole etter sommeren. «Jeg vil bli her på i 10. trinn. Jeg vil ikke bli kjent med noen *fuckings* nye lærere». En av lærerne som var til stede, prøvde å berolige henne med å si at hun jo ikke kjente disse lærerne ennå, noe som utløste kommentaren: «Det er akkurat det!» hos en av guttene som stod der, for å vise at han skjønnte akkurat hva hun mente. Da en av lærerne på trinnet gikk forbi den lille gruppa på vei til lærerrommet like etter, slengte Sagal ut et leende: «Jeg kommer til å savne deg også – ikke glem meg!». Læreren, kjent som en av de strengeste på trinnet, lo og svarte: «Ingen kan noen gang glemme Sagal!» til humring fra hele gruppen.

Denne situasjonen illustrerer vesentlige trekk ved lærer–elev-relasjoner på Sjøsidea, og

derigjennom også hvilken posisjon faglig «svake» og til dels urolige elever kunne få. Sagal var en av flere svært synlige elever på trinnet. Kontaktlæreren hennes, Grete, snakket varmt om henne som en jente med «språk som en bryggesjauer, men med et hjerte av gull». Som utdraget fra samtalen over antyder, ble Sagal så synlig i elevgruppa også fordi hun villig delte mye om vanskelighetene sine med medelever og lærere.

Flere andre elever med faglige og sosiale utfordringer fikk tilsvarende roller som svært synlige elever. En måte som mange av disse elevene ble synlige på, var som bidragsytere i skolens mange ulike kulturelle aktiviteter, både drama og dans som en del av skolefag, men også større forestillinger med dans og musikk for hele skolen. Fra samtaler med elevene var det tydelig at prestasjoner på slike forestillinger var en viktig kilde til status blant elevene.

Sjøsidas vektlegging av kulturaktiviteter var et uttrykk for en institusjonalisert forståelse av at mange av elevene på Sjøside hadde behov for å få anerkjennelse og opplevelse av mestring på andre arenaer enn de rent faglige. Sjøside tilbød slik elevene en rekke ulike måter å få anerkjennelse på, både av medelever og lærere. Dette representerte en sterk kontrast til Skoglia, der skolen først og fremst la til rette for at elevene kunne høste anerkjennelse for skoleprestasjoner, til dels også idrettsprestasjoner.

Selv om Sjøside forholdt seg til den samme læreplanen og målene som Skoglia, ga ikke lærerne uttrykk for de samme forventningene om at alle elevene hadde forutsetninger for å håndtere disse kravene. De gjennomførte derfor grep for å gjøre det enklere for elevene å følge dem opp. For eksempel fikk elevene på Sjøside hver uke utdelt en ukeplan med timeplan og huskelister for hver dag, samt en detaljert beskrivelse av hvilke lekser som skulle gjøres når. Til sammenligning hadde Skoglia en arbeidsplan som gikk over en mye lengre periode – to til tre uker – og som, slik lærerne der vurderte det, krevde svært mye av elevene når det gjaldt å strukturere og fordele arbeidet i løpet av denne perioden. I et forsøk på å få flere elever til å komme tidsnok om morgenen, ble – i likhet med på Skoglia – også ytterdørene på Sjøside låst etter at det hadde ringt inn, men lærerne prøvde også å hjelpe elevene ved å organisere ordninger der noen elever skulle ringe medelever som hadde lett for å komme for sent.

Lærerne på Sjøside kunne også i noen situasjoner oppfattes som å ville beskytte elevene mot det potensielle stigmaet som det å gå på en skole som av noen kunne bli omtalt som «utlendingsskole» kunne innebære. Blant mange elever (og voksne) i Oslo har «utlendingsskole» en negativ klang som betegnelsen på en dårlig skole (Smette, 2015). En situasjon som illustrerer dette, fant sted i en norsktime der elevene hadde fått besøk av en journalist som skulle lage et programinnslag om «ungdomsspråk» i Oslo. Hun hadde allerede vært på en annen ungdomsskole og hadde samlet inn ord fra elevene der, og nå vil hun finne ut om disse var kjent for og i bruk blant elevene på Sjøside også. Journalisten hadde brukt begrepet ungdomsspråk som betegnelse på det hun var ute etter, men de to lærerne som var til stede i klasserommet, hadde ulike måter å ramme inn aktiviteten på. Den ene læreren, som var nyutdannet og vikar på skolen, forklarte elevene at det journalisten var interessert i var «kebabnorsk». Den andre læreren i klasserommet, en erfaren lærer med lang fartstid på Sjøside ungdomsskole, var raskt ute med å korrigere den yngre lærerens begrepsbruk overfor klassen og presisere at det var «ungdomsspråk», ikke «kebabnorsk», som var tema for timen.

Assosiasjonen til kebabnorsk, en etnolekt i form av et kreolisert norsk (Eriksen, 2017;

Vassenden, 2010), var ikke så overaskende. Men kebabnorsk i en skolekontekst er ikke en nøytral betegnelse for en lokal språksjanger, men et begrep med mange assosiasjoner, blant annet til begrepet «utlendingsskoler». Den erfarne lærerens korreksjon av den yngre kan slik leses både som et forsøk på å beskytte elevene mot stigma, men også som et forsøk på å forme en fersk kollegas blikk på den sosiale virkeligheten hun befant seg i på denne skolen. Eksempelet illustrerer slik også den sosialiseringprosessen vi kan tenke oss foregår når en lærer innlemmes i et kollegialt fellesskap som er bærer av ett eller flere lokalt forankrede lærerblikk.

DISKUSJON

Til tross for like nasjonale rammer, kan det være store forskjeller mellom skoler når det gjelder organisering, undervisningspraksis og relasjoner. Walford (2008: 35) hevder at for å forstå hvordan relasjoner og kultur utvikles på en skole, må man ha kunnskap om deres lokale historie og geografiske plassering, hva slags befolkning de tjener og hva slags ansatte som arbeider der. I denne artikkelen har jeg prøvd å beskrive relasjoner og kultur på to skoler som – til tross for at den geografiske avstanden mellom dem ikke var så stor – framstod som ulike på mange av de områdene som Walford framhever.

En antagelse som lå til grunn for artikkelen, var at spenningen mellom utjevning og konkurranse i den norske enhetsskolen er noe som erfares ulikt på ulike skoler og får konsekvenser for hvilke omsorgspraksiser som utvikles lokalt. Analysen har vist at lærerblikket gir et inntak til hvordan disse spenningene erfares og at læreres blikk på elevgruppen de står overfor som kollektiv har betydning for hvordan deres omsorgspraksiser overfor elevene utspiller seg.

Skoglias lærerblikk så elever som hadde alle de nødvendige forutsetningene for å oppnå best mulig faglige prestasjoner. Lærerne hadde en forventning om at elevene hadde potensial til å utvikle en indre disiplin og motivasjon, og uttrykte sterk frustrasjon når de ikke viste vilje til å lære og yte sitt beste. Særlig gjaldt frustrasjonen guttene, som ofte opponerte mot de kravene lærerne stilte til elevenes selvdisiplin og ansvar for egen læring. Skoglias lærere så dermed en virkelighet på sin skole der mange elever ikke gjorde den innsatsen de kunne for å prestere etter evne. Omsorgen som sprang ut av dette blikket var rettet mot å hjelpe elever til å gjøre det arbeidet som krevdes for å forbedre karakterer. Sagt med Neumanns formulering (2009: 114), gestaltet lærerblikket på Skoglia en diskurs – elever som underlytere – som ga en «modus for praksis» – mer kontroll og krav for å gjøre elevene i stand til å mestre framtida på en best mulig måte. Lærernes omsorg ble slik et verktøy som skulle hjelpe elevene til å bli klare for voksenlivet ved å tilegne seg evnen til å mobilisere den selvdisiplinen som skulle til for å prestere best mulig. Omsorgen kan slik tolkes som en form for «vennlig maktutøvelse», slik Bartholdsson (2008) definerer det. Lærernes begrunnelse for måten de formet relasjonene til elevene på, var eksplisitt knyttet til de ytre kravene som lokale og nasjonale utdanningsmyndigheter stilte, og med fokus på framtida. Dette betyr ikke at lærerne på Skoglia ikke var involvert i andre typer omsorgspraksiser rettet mot enkeltelever enn de jeg har beskrevet her. Til forskjell fra Sjøsidea var imidlertid ikke slik omsorg overfor enkeltelever synlig for elevkollektivet.

Sjøsidas lærerblikk så elever som manglet en rekke forutsetninger for å klare å prestere faglig. Lærerne ga også på denne skolen uttrykk for forventninger om at elevene skulle gjøre sitt beste, samtidig som de godtok at elever av ulike årsaker ikke alltid gjorde det, og tilbød elever alternative arenaer å oppleve mestring og få anerkjennelse på.

Omsorgspraksisene lærere var engasjert i på Sjøsida minnet mer om Noddings' begrep om omsorg som mottakelighet og gjensidighet (Noddings, 2005). Lærernes begrunnelse for de nære og uformelle relasjonene de la vekt på å utvikle, kan også forstås i lys av Valenzuelas (1999) argument om at i en skolekontekst med elever fra marginaliserte miljøer, må lærere vise at de bryr seg om elever for at de skal bry seg om skolen. Lærernes utstrakte bruk av humor – både ved selv å være morsomme, men også ved å gi rom for elevenes bidrag til gjensidig latter i klasserommet – gjorde at lærere og elever framstod som mennesker som genuint likte og anerkjente hverandre.

Bildet jeg har tegnet av de to skolene kan gi assosiasjoner til Skoglia som en skole med en «kald» atmosfære, og Sjøsida som en skole med en tilsvarende «varm» atmosfære. Slik var det ikke. Det var situasjoner som gav assosiasjoner til både kulde og konflikt på Sjøsida, og situasjoner med varme og humor på Skoglia. En mulig tolkning er likevel at Skoglias lærer-elev-relasjoner framsto som «kalde», delvis fordi lærerne her kunne gi inntrykk av å være ytre motivert – det vil si motivert av politiske føringer og styringsregimer som de hadde lojalitet til. Delvis kan inntrykket av lite varme på Skoglia også handle om at lærerne her i mindre grad framstod som mottagelige for elevenes behov her og nå, særlig hvis disse behovene var i konflikt med faglig aktivitet i klasserommet. Tilsvarende er en tolkning at Sjøsida framsto som «varm» gjennom at lærerne – noen mer enn andre – ga inntrykk av å være mottagelige for elevenes behov, og inntrykk av at de drev omsorg ut fra en oppfatning om hva elevene trengte for å trives og føle seg verdsatte på skolen her og nå.

Jeg har altså forsøkt å vise at lærernes blikk på elevene – deres konstruksjon av elevene som gruppe – former deres omsorgspraksiser overfor elevene, men også institusjonelle tilpasninger og pedagogiske strategier innenfor de rammene som enhetsskolen muliggjør – som for eksempel i valget mellom å gi arbeidsplaner som strakte seg over flere uker, eller kortvarige og detaljerte instruksjoner for elevenes arbeid fra dag til dag. I de ulike tilpasningene som skolene gjorde, kommer spenningen mellom enhetsskolens meritokratiske og utjevneende målsetning til uttrykk. Den meritokratiske målsetningen krever et blikk for hvordan elever best kan motiveres til å delta i konkurransen om de beste prestasjonene. Den utjevneende målsetningen krever et lærerblikk som leter etter hvilke styrker og mangler elevene har med seg, slik at læreren kan sette i verk handlinger som gjør at elevene får likere forutsetninger for å delta i skolen.

Læreromsorg som har til hensikt å hjelpe elever til å bli strukturerte og få ut sitt faglige potensial, kan forstås som et verktøy som skaper like vilkår for konkurranse mellom elever, i tråd med prinsippene for det meritokratiske regimet (Verdier, 2001, 2013). Samtidig er et dilemma ved slike omsorgspraksiser nettopp at de ikke oppfattes som omsorg, men som kontroll. Som vist i eksempelet fra Skoglia, utløste tiltakene lærerne begrunnet i omsorg for elevene og deres læringsmiljø, ofte motstand fra elevene. Ettersom Skoglias læreromsorg var rettet mot å skape like vilkår og behandle alle likt, framstod den både som å utgå fra lærerkollektivet heller enn fra enkeltlærere, og med elevkollektivet heller enn enkeltelever, som omsorgsobjekt. Motstandspraksisene produserte derfor i noen situasjoner et inntrykk

av motsatte heller enn sammenfallende interesser mellom lærere og elever, noe som ytterligere undergravde oppfatningen av slike praksiser som omsorg.²

Omsorg forstått som gjensidige relasjoner mellom lærere og elever, der lærere er lydhøre for elevers behov, kan være et verktøy for å utligne elevers i utgangspunktet ulike forutsetninger, slik Valenzuela (1999) beskriver det i sin studie. Samtidig kan også slik omsorg, når den preger en profesjonsgruppes kollektive blikk på en elevgruppe, bidra til en stereotypiserende og dermed potensielt stigmatiserende oppfatning av at en bestemt gruppe elever – for eksempel minoritetsspråklige elever – kommer til skolen med én eller flere mangler. Omsorg som kompensasjonsstrategi i skolen utløser med andre ord minst ett dilemma: det innebærer hjelp, men samtidig en forståelse av at noen mangler noe. Dette dilemmaet relaterer seg også til debatten om partikularistiske versus universalistiske tilnærminger i velferdsstaten. Velferdstiltak som retter seg mot spesielle grupper og individer som blir betraktet som vanskeligstilte, betegnes som partikularistiske, mens universalistiske tilnærminger innebærer å gi den samme hjelpen til alle (Anttonen, Häikiö, Stefánsson & Sipilä, 2012). Mens universalistiske tilnærminger har blitt kritisert for å forsterke ulikheter ved å behandle alle likt, har partikularistiske tilnærminger blitt kritisert for å produsere stereotyper om mangler i bestemte grupper i befolkningen (kvinner, eller minoriteter), mangler som alltid blir definert med referanse til en særskilt forestilling om hva som er normalt (Grillo, 1998: 197). Sjøsidas læreromsorg representerte, sett utenfra, en partikularistisk tilnærming grunnet i en forståelse av at elevene – som gruppe – kom til skolen med noen vesentlige mangler som skolen måtte kompensere for. En potensiell fare ved å idealisere en skolekultur som fokuserer mest på omsorg og mindre på fag, og gjøre dette til et redskap for utjevning på skoler med mange minoritetselever (og elever med vanskelige hjemmeforhold), er likevel at elever som slett ikke trenger «ekstra omsorg» kan få et faglig dårligere utdanningstilbud enn de ville ha fått på en annen skole.

Et spørsmål som også er verdt å stille er i hvilken grad læreres ulike blikk på elever ikke bare formes gjennom erfaringer i en lokal kontekst, men også av personlig biografi og erfaringer som ligger utenfor skolen. Min studie gir ikke noe godt svar på dette spørsmålet, fordi jeg i liten grad har materiale om hvilke oppfatninger og erfaringer lærerne hadde med seg til skolen – generell verdiorientering, livsform og oppveksterfaringer. Neumann (2009) viser i sin studie at helsesøstre beveger seg mellom det profesjonelle og det personlige, og at denne bevegelsen er utgangspunkt for profesjonell praksis. Det er rimelig å tenke seg at en tilsvarende bevegelse trolig også gjelder for lærere. Det min studie viser er imidlertid at lærere kommer til og virker i skoler som har en institusjonalisert forståelse av hvilke elever og familier de har med å gjøre. Det er derfor ikke urimelig å tenke seg at ulike lærere – med ulike personlige preferanser og holdninger – i ulik grad kan komme til å trives med en skoles pedagogiske praksis og mer eller mindre uttalte idealer og kultur for lærer–elev-relasjoner. Videre forskning trengs for å få mer kunnskap om hvordan læreres omsorgspraksiser utvikles med bakgrunn i deres personlige biografi, profesjonelle kunnskapsbase og erfaringer med å bli sosialisert inn i profesjonelle fellesskap.

2. For en mer detaljert diskusjon av dilemmaer rundt lærerpraksisene ved Skoglia, se Smette (2015).

KONKLUSJON

En hensikt med denne artikkelen har vært å utforske hva begrepet profesjonsblikk kan tilføre en analyse av læreres omsorgspraksiser. Jeg har brukt begrepet lærerblikk om et profesjonelt blikk som er lokalt og personlig forankret, men som også knytter an til diskurser om problemer – i skolen og for elever – som igjen har konsekvenser for læreres profesjonelle praksis. Gjennom å anvende begrepet blikk som metafor for hvordan lærere konstruerer og fortolker sine elever, har analysen bidratt til en dypere forståelse for hvorfor omsorgspraksiser ved skoler som i utgangspunktet forholder seg til de samme utdanningspolitiske målene blir ulike. Analysen av ulike omsorgspraksiser har også vist at konstruksjonen av blikk er en toveis prosess, der eksisterende diskurser om elever danner grunnlag for læreres omsorgspraksiser, men der relasjonene til elever bidrar til å forme selve blikket. Artikkelen viser dermed at profesjonsblikk må studeres som noe som ikke er statisk og gitt – ut fra utdanning og en bestemt type profesjonsutøvelse – men som noe som også tar form i møte med ulike sosiale situasjoner.

OM ARTIKKELEN:

Artikkelen bygger på materiale og analyser fra prosjektet *Educational Pathways of Minority Youth: Intersections of gender, class and ethnicity*, finansiert av Norges forskningsråd (prosjektnummer 178114).

Jeg vil takke de to anonyme fagfellene, redaktørene for temanummeret samt migrasjonsgruppa ved NOVA, HiOA for gode og kritiske innspill til artikkelen.

REFERANSER

- Anttonen, A., Häikiö, L., Stefánsson, K. & Sipilä, J. (2012). Universalism and the challenge of diversity. I A. Anttonen, L. Häikiö & K. Stefánsson (red.), *Welfare State, Universalism And Diversity*. Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Finstad, L. (2000). *Politiblikket*. Oslo: Pax.
- Granlund, L., Mausethagen, S. & Munthe, E. (2011). Lærernes profesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon. *HiO-rapport* (Vol. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Grillo, R. D. (1998). *Pluralism and the politics of difference: State, culture, and ethnicity in comparative perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(02), 217-232.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546. DOI: 10.1080/02680930210158302
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimization discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 14(4), 423-444. DOI: 10.1007/s10833-013-9212-y

- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 231-243.
- Meld. S. 22 (2010-2011) *Motivasjon – mestring – muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moos, L., Krejsler, J. & Fibæk Laursen, P. (2008). *Relationsprofesjoner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemlidende* (2. udg.). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Neumann, C. E. B. (2009). *Det bekymrede blikket: En studie av helsesøstres handlingsbetingelser*. Oslo: Novus forlag.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- O'Connor, K. E. (2008). «You choose to care»: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 117-126. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.008
- Rojas, L. & Liou, D. D. (2017). Social justice teaching through the sympathetic touch of caring and high expectations for students of color. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 28-40. doi: 10.1177/0022487116676314
- Smette, I. (2015). *The final year: An anthropological study of community in two secondary schools in Oslo, Norway* (no. 505). Oslo: Department of Social Anthropology, Faculty of Social Sciences, University of Oslo.
- Smette, I., Stefansen, K. & Silseth, K. (2017). Å koble seg på elevers livsverden. Betragtninger fra lærere. I O. Erstad & I. Smette (red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stefansen, K. (2008). Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen. I B. R. Olsen & B. P. Bø (red.), *Utfordrende foreldreskap* (s. 27-50). Oslo: Gyldendal.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. SUNY series, social context of education. Albany: State University of New York Press.
- Vassenden, A. (2010). Untangling the different components of Norwegianness. *Nations and Nationalism*, 16(4), 734-752. DOI: 10.1111/j.1469-8129.2009.00438.x
- Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation? *Formation emploi*, 76(1), 11-34.
- Verdier, É. (2013). Lifelong learning regimes versus vocational education and training systems in Europe: The growing hybridisation of national models. *The dynamics and social outcomes of education systems*. J.G. Janmaat et al (red). (s. 70-93). Palgrave MacMillan UK. DOI:10.1057/9781137025692_4
- Walford, G. (2008). *How to do educational ethnography*. London: Tufnell press.