

Emilia Andersson-Bakken, Ingvill Krogstad Svanes og Tuva Bjørkvold

Hvordan kan vi forstå lærerrollen når skolen foregår hjemme?

Abstract

[English Title: When school is home based, how can the teacher role be understood?]

During the Covid-19 outbreak in March 2020, all Norwegian primary schools were closed, and both pupils and teachers were enforced to homeschooling. This special situation challenged the established role of the teacher and provided new conditions for teaching. The purpose of this article is to examine the role of the teacher in this new situation, based on interviews with teachers and texts from pupils in primary school collected during the period of home schooling. Considering this material as well as Gert Biesta's three functional areas for education and his two different approaches to teaching, we discuss how the teacher's role and teaching in home schooling can be understood.

Keywords

Home schooling, homeschool, teacher role, educational practice

Innledning

Det mange forbinder med ordet skole, er et skolebygg, et klasserom med en lærer og et mangfold av elever på hver sin pult. Da den verdensomspennende pandemien Covid-19 rammet Norge i mars 2020 og skolene stengte, ble dette endret. Skolen var ikke lenger i et bygg, men hjemme hos den enkelte elev og den enkelte lærer. Elever og lærere hadde ikke fysisk kontakt med hverandre, samtidig skulle undervisning foregå, på nye premisser, og lærerens rolle og arbeidssituasjon ble endret fra den ene dagen til den andre. Læreren måtte redefinere rammer, i stor grad i digitale omgivelser. Med dette som bakteppe har vi som formål å undersøke lærerens rolle under hjemmeskolen, med bruk av pedagogisk teori utviklet for den fysiske skolen, som linse.

Emilia Andersson-Bakken, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

e-post: emanb@oslomet.no

Ingvill Krogstad Svanes, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

e-post: inksva@oslomet.no

Tuva Bjørkvold, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

e-post: tuvbj@oslomet.no

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 10 | Nr. 1 | 2021 | side 21-37

For å se nærmere på lærerrollen i ukene med hjemmeskole ønsker vi å bruke Gert Biestas teori om utdanningens formål, og hans to perspektiver på undervisning.¹ Biesta er toneangivende innen pedagogisk filosofi, hans begreper *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*, og i den forbindelse lærerens rolle, er derfor relevante å trekke inn når skole blir noe grunnleggende annerledes enn det vi ellers er vant med. I følge Biesta blir elevene enten *undervist av læreren*, 'being taught', der læreren presenterer elevene for noe radikalt nytt, eller *de lærer av læreren*, 'learning from', der læreren fungerer som en tilrettelegger for læring.² Vårt bidrag i denne artikkelen er å se hvordan Biestas tanker og teorier kan belyse lærernes konkrete opplevde rolle og praksis i en spesiell situasjon, i dette tilfellet hjemmeskolen våren 2020.

Problemstillingen vi arbeider etter er derfor: *Hva kjennetegner lærerrollen under hjemmeskolen, og hvordan kan den forstås i lys av Biestas teori om utdanningens formål?* For å undersøke dette har vi samlet empirisk materiale, nærmere bestemt 18 intervjuer av lærere på barnetrinnet i Norge, gjennomført i hjemmeskoleperioden. Vi har også samlet inn 203 elevtekster der lærerens rolle i en endret skolekontekst blir belyst fra elevenes ståsted.³

Lærerrollen

Lærerrollen kan defineres som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid».⁴ Rollen har alltid vært i endring og den har endret seg historisk og i nær sammenheng med samfunnet for øvrig⁵, noe hjemmeskolesituasjonen under pandemien er et konkret eksempel på. I litteraturen blir lærerrollen sett på fra tre ulike posisjoner.⁶ Den første er lærerrollen som sosial posisjon, der karakteristiske kjennetegn ved læreryrket eller lærere undersøkes, og spørsmål rundt rekruttering og status er sentrale. Den andre posisjonen er å se lærerrollen som summen av krav og forventninger til arbeidet læreren utfører. Dette er krav som blir stilt fra ulike aktører både i og utenfor skolen, som rektorer, elever, foreldre og politikere. Det er særlig den tredje posisjoneringen av lærerrollen, å se på karakteristisk atferd i utøvelsen av yrket, som er den sentrale for denne artikkelen. Dette viser til læreres praksis slik den blir identifisert innenfor skolen og klasserommet⁷, i denne sammenheng

1 Gert Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko," (Bergen: Fagbokforlaget, 2014).

2 Gert Biesta, "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By,'" *Studies in Philosophy and Education* 32, no. 5 (June 22, 2012): 457. doi:10.1007/s11217-012-9312-9.

3 Elevtekstene er beskrevet og analysert i denne artikkelen: Bjørkvold, Tuva, Anne Kristine Øgreid, og Ingvill Krogstad Svanes. "Hvordan skriver barnetrinnselever om og fra hjemmeskolen sin?" *Nordic Journal of Literacy Research* 8, no. 1 (2022): 65-105.

4 Meld. St. 11 "Læreren, rollen og utdanningen" (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009): 12. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

5 Fredrik W Thue, "Lærerrollen Lag På Lag: et Historisk Perspektiv," *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 101, no. 01 (February 27, 2017): 92-116. doi:10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09.

6 Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrovset, S. og Thue, F.W. "Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag". (Bergen: Fagbokforlaget, 2016): 30.

7 Dahl et.al, "Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag", 30.

lærerens arbeid i en situasjon der de strukturelle rammene er endret. Den nye situeringen av skolen under pandemien påvirket det daglige arbeidet på mikronivå, men er et resultat av samfunnsmessige endringer og avgjørelser tatt på makronivå.

Innholdet i lærerrollen er tett knyttet til synet på hva skole er og formålet med utdanning. I følge Biesta har skolen og utdanningen ikke bare én funksjon, men tre ulike funksjonsområder, som han benevner som *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektivering*.⁸ Kvalifisering handler om hvordan elevene anskaffer seg kunnskap og utvikler ferdigheter og, avhengig av læringssyn, om hvordan kunnskapen overføres eller blir gjort tilgjengelig for elevene. I dette arbeidet har læreren en sentral rolle, og læreren skal undervise elevene slik at de blir kvalifisert til å delta i samfunnet. Et annet funksjonsområde i utdanningen er sosialisering. Skolen presenterer og representerer ulike kulturer, tradisjoner og praksiser, og sosialiseringsdimensjonen handler om hvordan skolen organiseres for å bringe elevene inn i disse. Lærerens rolle innebærer å innlemme elevene i normer, verdier og handlingsmønstre som er gyldige i disse ulike felleskapene. Til sist er Biesta opptatt av subjektet og subjektets plass i utdanningen, det han kaller subjektivering. Læreren har her en rolle i å legge til rette for at elevene blir aktivt handlende subjekter, og å gjøre dem i stand til å bringe sine ideer og tanker ut i verden. Veien til å bli et handlende, ansvarlig, kritisk og medfølende menneske handler ifølge Biesta om hvordan vi plasserer oss i verden.⁹ Elevene blir sett som subjekter, med frihet til å handle og velge. En naturlig del av å leve, men også av læringsprosesser, er å møte ulike former for motstand, som uvante perspektiver eller krav om å ta valg og begrunne disse. Læreren vil ofte være den som gir elevene denne formen for motstand. Hvordan elevene nærmer seg dette, er avgjørende. Elevene kan som to ytterpunkter enten prøve å overvinne det som gir motstand, eller dra seg vekk fra det. Mer heldig vil det imidlertid være hvis elevene kan møte denne motstanden i dialog og kommunikasjon med andre. Her er lærerens rolle viktig. Læreren kan yte motstand, men samtidig være en støtte i dialog med elevene i disse prosessene, noe som krever at læreren investerer i det mellommenneskelige.¹⁰

Som vist ovenfor, influerer de ulike funksjonsområdene av utdanning lærerrollen på forskjellige måter. Læreren er sentral for å realisere funksjonene, samtidig som det ifølge Biesta finnes en «risiko» i all utdanning. Denne risikoen er knyttet til elevene som subjekter og deres frihet til å handle. De tar inn undervisningen på sin egen måte og gjør sine valg. Hvis vi ikke lar denne risikoen finnes, så undergraver vi ifølge Biesta poenget med utdanning. Da blir utdanning redusert til enten å gi etter for barnets ønsker, altså total frihet, eller på den andre siden å ikke gi barnet noen frihet, altså total kontroll. Det handler altså om å balansere i en verden av risiko, og i dette arbeidet er læreren sentral. Vi skal nå se nærmere på Biestas tanker rundt rollen til den som underviser.

8 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 26.

9 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 27.

10 Gert Biesta, "The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world," *Other education* 1, no. 1 (October 16, 2012): 92-103.

Undervises av eller lære av?

Nært knyttet til undervisningens formål er Biestas to syn på hva undervisning er og hvordan fagstoff kan presenteres for elever, der han skiller mellom om eleven blir *undervist av* eller *lærer av* læreren.¹¹ Når eleven blir *undervist av*, har læreren en formidlingsrolle, mens læreren i større grad har en veilederrolle når eleven *lærer av*. Biesta går langt i å argumentere for en lærerrolle som ligger nært å bli *undervist av*, der lærerens oppgave er å undervise elevene i noe som er radikalt nytt for dem.¹² Undervisning blir sett på som en gave, der læreren gir eleven noe nytt han eller hun ikke hadde fra før. Her tar Biesta utgangspunkt i begrepet transcendens, altså at undervisning må forstås som noe som kommer utenifra og tilføyer noe, heller enn å bekrefte noe som allerede ligger der. Det handler altså om å presentere elevene for noe som ikke kan utledes eller bekrefte gjennom det de allerede vet. Det å kunne kalle noen for en lærer handler om å anerkjenne at noen virkelig har lært oss dette nye, at noe er avdekket for oss, at vi har blitt undervist.¹³ Denne erkjennelsen og opplevelsen av å motta undervisning kan ikke produseres av læreren. Dette avhenger av samspillet i undervisningen og hvorvidt elevene vil bli undervist i det læreren underviser i, noe som ligger utenfor lærerens kontroll. Dette fører oss tilbake til Biestas begrep subjektivering fordi eleven selv velger hva som skal mottas av læreren, og hvilken autoritet som skal tillegges innholdet læreren underviser. Gjennom å gi eleven rollen som et aktivt subjekt skapes det også rom for at andre kommer inn og forstyrrer eleven og yter motstand. I dette perspektivet har ikke læreren kontroll over hvordan eleven tar imot undervisningen, men frihet til å velge undervisningens innhold.

Dette synet på undervisning står i motsetning til å *lære av*, som Biesta kobler til et sokratiske syn på læring der læringen ligger latent i eleven. Lærerens oppgave er derfor å legge til rette for at læringen skal forløses og gjøres bevisst. Dette perspektivet knytter Biesta til konstruktivismen og teoretikere som Piaget, Vygotskij og Dewey, som har fått et godt fotfeste i skolen. Felles for konstruktivistiske tilnærminger er troen på elevaktivitet og at eleven selv bidrar i å skape egen innsikt og forståelse. Biesta er kritisk til det konstruktivistiske synet på undervisning og mener læreren kan bli redusert til en læringsressurs, på lik linje med en bok eller internett.¹⁴ Videre hevder han at konstruktivisme innebærer at elevene trekker læreren inn i sin egen forståelseskrets og sin egen konstruksjon av kunnskap. På denne måten styrer elevene hva de lærer av læreren og definerer selv læringens innhold. Elevene blir i dette perspektivet kunder som handler kunnskap og forståelse av læreren, og læreren i sin tur blir en selger som ønsker å ha tilfredse og fornøyde kunder. Noe av hovedgrunnen til at Biesta er skeptisk til en lærerrolle der elevene skal lære av læreren, er at fokuset blir på elevene som

11 Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*, 67-80.

12 Gert Biesta, "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By,'" *Studies in Philosophy and Education* 32, no. 5 (June 22, 2012): 457, doi:10.1007/s11217-012-9312-9.

13 Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*, 78.

14 Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*, 77.

lærende. Han er skeptisk til at læringsbegrepet har blitt såpass fremtredende i skolen, og at læring ofte i dagens skolekontekster knyttes til noe som kan måles og vurderes.¹⁵

Biesta hevder at den konstruktivistiske tankegangen har svekket tilliten til den overføringsbaserte læringsmodellen, og dermed stilt undervisning som formidling i dårlig lys. Konstruktivismen har ifølge Biesta gitt opp tanken om at lærere har noe å undervise i, og at elever har noe å lære av sine lærere.¹⁶ Han er med dette bekymret for at konstruktivismen gjør læreren til en ren tilrettelegger for elevenes læring, ikke en lærer som underviser elevene. Biesta hevder at konstruktivismens syn på læreren i siste instans har konsekvenser for lærerrollen og lærerens autoritet, og han ønsker å gi læreren tilbake rollen som kunnskapsformidler, ikke en tilrettelegger for læring. I dette perspektivet har læreren kontroll over hvordan eleven tar imot undervisningen, siden den er tilrettelagt for eleven, men læreren har også en frihet i den forstand at han eller hun velger innhold og metode utfra en begrunnelse om hva som er formålet med undervisningen.

Med bakgrunn i Biestas syn på utdanningens formål og de ulike perspektivene på lærerens rolle som underviser, ønsker vi å se nærmere på hvordan lærere og elever beskriver lærernes undervisningspraksis under hjemmeskolen. Før vi går inn på dette, vil vi redegjøre for det empiriske materialet som artikkelen bygger på.

Metode

For å undersøke hvordan lærerrollen artet seg under hjemmeskolen, valgte vi å gjennomføre en kasusstudie med hjemmeskolen som kasus. En kasusstudie har fordelen at den kan kaste empirisk lys på teori,¹⁷ i denne forbindelse en forståelse av hva lærerrollen kan være når skolen er situert hjemme. Da vi ville studere lærerrollen ved å se på læreres praksis, valgte vi å gjennomføre intervjuer med lærere mens hjemmeskolen pågikk. Vi gjennomførte 18 intervjuer med lærere fra alle trinn på barneskolen, 1-7 (6-13 år), fra alle landsdeler i Norge. Vi spurte om hvordan de opplevde å være lærer når skolearenaen var flyttet til elevenes og lærernes egne hjem. Vi ba lærerne sette ord på hvordan de hadde kontakt med elevene, organisering av og innholdet i hjemmeskolen. I tillegg samlet vi inn 203 elevtekster fra lærernes elever, samt noen elevtekster fra lærere som ikke ble intervjuet. Elevene fikk oppgaven:

Hvordan er din hjemmeskoledag?

Hvordan arbeider du med lesing og skriving? Skriv eller tegn.

15 Biesta, Gert J. J., "Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education." *Studies in Philosophy and Education* 29, no. 5 (July 9, 2010): 491-503, doi:10.1007/s11217-010-9191-x.

16 Biesta, *Utdanningens vidunderlige risiko*, 70.

17 Robert. K. Yin, *Case study research. Design and methods*. 5. utg. (Los Angeles: SAGE, 2014).

Elevene skrev for hånd eller digitalt, på ulike plattformer. Tekstene ble formidlet enten direkte til forskerne, eller via læreren. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og vi har fulgt deres retningslinjer for innsamling og lagring av data. Vi samlet også inn informert samtykke fra lærerne som ble intervjuet, og foreldrene til elevene som leverte tekster.

Intervjuene ble transkribert. Deretter ble alt materialet analysert i det kvalitative programmet NVivo12. Vi gjorde først en sortering av materialet for å samle det som tematiserte lærerrollen, konkretisert i undervisning og organisering av skoledagen, formidling, veiledning og kontakt mellom læreren og elevene. Deretter arbeidet vi induktivt med dette materialet for å finne funksjonelle kategorier som kunne beskrive materialet. De fem kategoriene som framsto, var:

- Læreren som sosial støtte
- Læreren som veileder
- Læreren som kunnskapsformidler
- Læreren som overvåker
- Læreren som bindeledd mellom skole og hjem.

Kategoriene er drøftet og samkjørt av de tre forfatterne. Nedenfor gir vi eksempler fra datamaterialet sortert etter de fem kategoriene.

Lærerrollen – forstått gjennom fem kategorier utledet fra lærere og elevers tanker om hjemmeskolen

Læreren som sosial støtte

Læreres rolle som sosial støtte for elevene er noe lærere generelt er opptatt av.¹⁸ Dette kom også tydelig fram under hjemmeskoleperioden. Flere lærere uttrykte det relasjonelle aspektet som den største utfordringen ved hjemmeskolen. De savnet elevene og var bekymret for noen av dem. Bekymringene gjaldt både elever som strever faglig, flerspråklige elever og elever som ikke har det godt hjemme. Som en lærer uttrykte det: «Den største ulempen [med hjemmeskolen] er jo at jeg vet at det er mange elever som ikke har det så bra hjemme og savner skolen». En lærer oppsummerte hjemmeskolen slik:

Jeg savnet dem jo veldig, jeg må si det. Jeg ble helt rørt hver morgen når de logget seg på morgenmøtet. Og noen ganger så logget jeg meg på et kvarter-tjue minutter før, og da satt de der allerede. Da hadde de logget seg på, noen logget seg jo på kvart over åtte på morgenen og satt bare og slurva sammen og pratet om løst og fast, fra klokka kvart over åtte til ni. De trengte det der.

«De sårbare elevene» var også et sentralt tema i samfunnsdebatten i denne perioden. Da skolen ble flyttet hjem, forsvant den nære kontakten mange av lærerne og elevene hadde

18 Roger Federici og Einar M. Skaalvik, "Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses," *International Education Studies* 7, no. 1 (December 15, 2013), doi:10.5539/ies.v7n1p21.

med hverandre. Imidlertid sa flere lærere at de fikk en annen type kontakt med elevene på hjemmeskolen enn de hadde hatt tidligere. En lærer hadde digitale samtaler med hver elev 10 minutter hver dag. Hun fortalte:

Jeg har blitt kjent med elevene på en helt annen måte. Nå kan jeg navn på alle kjæledyrene, de har jo kjæledyr nesten alle sammen. Jeg kan navnet på hunder, jeg kan navn på katter, jeg har fått sett rommet deres. De viser jo rommet sitt, ikke at jeg har bedt om det, men de sier "Vil du se? Jeg kan vise deg", og så tar de med seg iPaden og viser rommet sitt og hva de er mest stolt av på rommet. Jeg får frysninger jeg når jeg tenker på hva de ti minuttene har gjort hver dag.

Det var ikke bare læreren som savnet elevene, savnet var gjensidig: «Jeg savner skolen, lærere, klassekamerater, venner utenfor klassen og sist men ikke minst KLEMMING!» skrev en elev. En annen uttrykte seg slik: «Jeg synes hjemmeskole går greit. Men jeg ønsker heller å gå på skolen. Det er fordi jeg føler jeg lærer bedre da. Da får jeg også vært med venner». Læreren så ut til å representere en trygg og stabil voksenrolle for elevene, og er en som hjelper dem både i den vanlige skolehverdagen og i den nye konteksten som hjemmeskolen representerte. Det gjensidige savnet hadde både hos lærere og elever nær sammenheng med faglig arbeid. Lærerne savnet å hjelpe, og elevene savnet å få hjelp.

Læreren som veileder

Lærerens rolle som veileder ble endret i hjemmeskolen. Veiledningen foregikk digitalt og besto ifølge lærerne i større grad av tilbakemeldinger på ferdige produkter enn i vanlig skole. Mange lærere brukte mye tid på å gi disse tilbakemeldingene, men flere uttrykte usikkerhet over hvorvidt elevene lærte mye av dem. Lærerne savnet å kunne veilede elevene ansikt til ansikt, der og da. Læreren framhevet at prosessen forsvant for dem i den digitale undervisningen. De så ofte bare elevenes sluttprodukt, eventuelt hvor det stoppet opp. Det å i mindre grad kunne veilede i prosessen, uten kroppsspråk å forholde seg til, gjorde ifølge lærerne veiledningssituasjonen fattigere og mer krevende. Samtidig ga digitale løsninger rom for private veiledningsstunder med enkeltelever som trengte det, og lærerne mente at disse elevene fikk god hjelp, blant annet fordi elevene fikk hjelp på sitt nivå, og at de ikke kunne sammenligne seg med de andre elevene i klasserommet, slik de pleide.

Hjemmeskolesituasjonen krevde at lærerne ga mye prosedural støtte, forstått som hjelp til å regulere arbeidsprosessen. Både lærerne og elevene uttrykte at det var nytt i hjemmeskolen å skulle strukturere arbeidsdagen sin i større grad selv. Det er også nærliggende å se dette som et resultat av at all undervisning og veiledning foregikk digitalt med de fri-stelsene det innebærer for elevene. Prosedural støtte har tidligere vist seg hyppig i læreres arbeid i teknologitette klasserom.¹⁹

19 Anniken Furberg, Jan Arild Dolonen og Line Ingulfsen, "Lærerrollen i teknologitette klasserom. En casestudie i prosjektet ARK&APP, naturfag 5. klasse", (Oslo: Universitetet i Oslo, 2015): 19.

På samme måte som under IKT-støttede læringsaktiviteter i det fysiske klasserommet²⁰ fortalte lærerne at de ga mye teknologistøtte. Mange læringsverktøy var nye for elevene, særlig bruken av kommunikasjonsverktøyer som Teams. Teknologistøtte fikk imidlertid en dobbel betydning under hjemmeskolen, fordi lærerne selv også var i rask teknologiutvikling, og opplevde at de både trengte og ga teknologistøtte, fortrinnsvis fra og til kolleger. Lærerne fortalte at de utviklet seg mye digitalt i hjemmeskoleperioden, en utvikling som i utgangspunktet skjedde fordi det var nødvendig, ikke fordi de selv ønsket det.

Læreren som kunnskapsformidler

Læreren tradisjonelle rolle som kunnskapsformidler ble utfordret under hjemmeskolen. Flere lærere uttrykte at det var utfordrende å undervise i et nytt faglig tema når skolen var hjemme. Dette knyttet både til de digitale læremidlene og det å ikke være i samme rom. To lærere fortalte:

Det å forklare over en iPad er ikke alltid det enkleste. Hvis det er noe de ikke skjønner, eller noe de lurer på, så kjenner man at man kommer litt til kort, når man skal prøve å forklare det via taleopptak eller video. Det er mange ganger jeg har kjent på det at det hadde vært enklere å være der og vise. Og så synes jeg det er utfordrende å ikke se arbeidsprosessen deres, at jeg ikke vet – ja, man kan jo selvfølgelig spørre de, men man får mye mer informasjon, når man kan følge arbeidsprosessen.

Det ene som jeg har erfart er om innlæring av ny kunnskap, den synes jeg er vanskelig. Det handler nok litt om at vi ikke er i interaksjon, sammen i rommet som vi er til vanlig, og der vi hele tiden kan fange opp signaler fra elevene, altså kroppsspråk, og om de får det med seg. For når vi prøver å instruere gjennom en videotjeneste, så vil ikke vi ha en kontroll på om de har skjønt det. Det viser seg at veldig mange faller litt av og mer enn de ville gjort om vi var fysisk til stede med dem.

Enkelte lærere tok en ny formidlingsrolle og laget instruksjonsvideoer til for eksempel eksperimenter i naturfag eller innføring av nye faglige temaer. Dette gjaldt spesielt for de eldste elevene på barnetrinnet. Lærerne uttrykte at det var nytt for dem å lage denne typen videoer, og det er derfor mulig å si at læreren formidlingsrolle ble fornyet i den digitale hjemmeskolen som en konsekvens av at helklassesamtalen fungerer dårlig digitalt.

Læreren som overvåker

Lærerne kom også inn på læreren rolle som «overvåker» i klasserommet ('monitoring'). Robin Alexander kaller 'monitoring' for «the invisible teaching method»,²¹ læreren som «skanner» over klasserommet for å se hvem som er i gang med arbeidet, tolker elevenes kroppsspråk og får overblikk over hvem som trenger hjelp. Lærerne uttrykte som sagt at det var utfordrende å ikke se kroppsspråket tydelig når nytt stoff skulle læres inn. Det

20 Furberg, Dolonen og Ingulfsen, "Lærerenrolle i teknologistøttede klasserom", 20.

21 Robin Alexander, "Culture and pedagogy: International comparisons in primary education," (Oxford: Blackwell, 2001): 407.

kunne være vanskelig å fange opp hvem som ikke forsto, eller hvilke elever som framsto som umotiverte.

Paradoksalt nok fortalte flere lærere at de hadde mer tid til faglig undervisning nettopp fordi elevene *ikke* var sammen. Tid som tidligere ble brukt på sosial regulering, for eksempel å løse konflikter, kunne nå bli brukt på arbeid med fag. Lærerne fortalte også at etter hvert som ukene gikk og både elever og lærere ble mer komfortable med de digitale verktøyene, ble mer tid brukt på faglige aktiviteter. Både lærerne og elevene sa at det var mer individuelt arbeid enn i vanlig skole, der læreren inntok en veilederrolle.

Læreren som bindeledd mellom skole og hjem

Lærerens rolle som bindeledd mellom hjem og skole ble forsterket under hjemmeskolen, og mange av lærerne sa at de hadde tettere kontakt med foresatte enn til vanlig. Foreldrenes ansvar for barnas opplæring ble svært synlig under hjemmeskolen, noe som tidligere nevnt kunne skape bekymring hos lærerne. Samtidig opplevde mange elever foreldre som var tett på skolearbeidet, og som overtok noe av læringsstøtten læreren eller andre elever ellers ville gitt. Lærerne tok også rollen som kontrollører både overfor elever og foreldre, særlig for å se at elevarbeider ble levert inn: «Jeg har blant annet hatt ett hjem som ikke har levert noen ting på de seks ukene som vi var hjemme» fortalte en av lærerne. Noen lærere var bekymret for at elever ville henge etter i det faglige arbeidet når de kom tilbake. Dette gjaldt elever som strever og som fikk liten hjelp hjemme, men det nevnes også av lærerne i førsteklasse. Elevene deres var inne i en svært viktig periode i leseutviklingen med en bratt læringskurve for mange av dem. Lærerne var bekymret for at de stagnerte i utviklingen, og at foreldrene ikke visste hvordan de skulle veilede i lesing på riktig måte

Oppsummert om lærerens rolle under hjemmeskolen

Intervjuene med lærere og elevtekstene vi samlet inn, har gitt oss et innblikk i hvordan lærerrollen artet seg under hjemmeskolen. Læreren skulle ivareta tradisjonelle oppgaver som å undervise i fag, og viste seg som kunnskapsformidler, veileder og overvåker. Noen dimensjoner i lærerens arbeid ble forsterket som et resultat av at skolen er hjemme. Dette gjaldt særlig veilederrollen, som omhandlet både fag, teknologi og hjelp med arbeidsprosessen. Læreren som teknologisk tilrettelegger fikk mye større plass enn til vanlig. Lærerens rolle som kunnskapsformidler var til stede, men i mindre grad enn i vanlig skole, og de svekkede forutsetningene for denne rollen skapte frustrasjoner hos en del lærere. Samtidig kom det relasjonelle aspektet ved lærerrollen tydelig fram. Lærerne var særlig opptatt av at elevene skulle ha det godt i denne perioden, og de bekymret seg for elever både faglig og sosialt. Den sosiale dimensjonen ble særlig synlig i denne situasjonen, som er å betegne som en krisesituasjon, og omsorgsdimensjonen ser ut til å ligge i ryggmargen hos lærerne vi intervjuet. Vi har også sett at samarbeidet med hjemmet ble enda mer avgjørende i denne perioden enn til vanlig, og lærerne viste bekymring for de elevene som fikk lite oppfølging hjemmefra.

Drøfting av lærerens rolle under hjemmeskolen

Vi vil nå drøfte hvordan lærerrollen under hjemmeskolen kan forstås i lys av Biestas teori om utdanningen formål, skissert ovenfor. I denne artikkelen vil teorien ha det han kaller en fortolkende funksjon, der den kan bidra til en dypere og bredere forståelse av mer praktiske erfaringer,²² slik lærerens rolle under hjemmeskolen er beskrevet gjennom intervjuer og elevtekster ovenfor. Biesta, Allan og Edwards kritiserer empirisk forskning ved at det er en frykt for at utdanning blir redusert til summen av personlige erfaringer og fortolkninger.²³ I vårt ønske om å forstå mer av lærerrollen i hjemmeskolen, mener vi at Biestas teori kan bidra til en dypere forståelse av lærerrollen slik at den nettopp *ikke* bare blir en sum av beskrivelser og erfaringer.

Vår tolkning er at lærerens rolle er noe underforstått, men samtidig sentral i Biestas arbeider. De tre formålsområdene, kvalifisering, sosialisering og subjektivering, er ikke fra Biestas hold ment som noen form for kategorier. De går over i hverandre og beveger seg på et mer overordnet nivå enn lærerens undervisning i klasserommet eller i hjemmeskolen. Vi mener likevel at disse områdene kaster lys over lærerrollen i hjemmeskolen, og har valgt dem som strukturerende element i drøftingen som følger. Biesta er noe mer konkret om lærerens arbeid når han diskuterer de to perspektivene på undervisning, å *undervises av* eller å *lære av*, og disse perspektivene inkluderes også i drøftingen. For å belyse og drøfte Biestas synspunkter drar vi veksler på andre teoretikere, deriblant John Dewey.

Kvalifisering

Mange vil hevde at kvalifisering er skolens hovedformål; å gi elevene den fagkunnskapen og de ferdighetene de trenger for et videre liv.²⁴ I denne sammenhengen er undervisning og overføring av kunnskap helt sentralt, vi vil starte med å drøfte Biestas skille mellom å undervises av og å lære av. Å *undervises av* kan ses i sammenheng læreren som en direkte underviser og kunnskapsformidler, mens perspektivet *lære av* innebærer en mer veiledende lærerrolle der læreren i større grad baserer undervisningen på samspill med elevene. Hjemmeskolen, der lærere og elever måtte samhandle og kommunisere via digitale plattformer, utfordret begge disse perspektivene på undervisning og dermed også lærerrollen, på ulike måter. Undervisningspraksis som bygger på at elevene *undervises av* læreren, kan knyttes til kategorien vi fant i materialet vårt som vi har kalt *læreren som kunnskapsformidler*. Denne rollen møtte noen grunnleggende utfordringer når det gjelder selve formidlingskanalen, siden de heldigitale omgivelsene var nye for både lærere og elever.

22 Gert Biesta, Julie Allan, and Richard Edwards, "The Theory Question in Research Capacity Building in Education: Towards an Agenda for Research and Practice," *British Journal of Educational Studies* 59, no. 3 (September 2011): 225-239, doi:10.1080/00071005.2011.599793.

23 Biesta, Allan, and Edwards, "The Theory Question in Research", 226.

24 Gert Biesta, "Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited," *Educational Theory* 70, no. 1 (February 2020): 92, doi:10.1111/edth.12411.

I følge Biesta er lærerens oppgave å bringe noe radikalt nytt til elevene, de skal *undervises av* læreren, og dette legitimerer lærerens arbeid og rolle.²⁵ I hjemmeskolen uttrykte imidlertid både lærere og elever som vi har sett, frustrasjoner over å lære bort eller å lære nytt fagstoff. Det radikalt nye som ble brakt elevene, var selve situasjonen med hjemmeskole. Å håndtere de nye omgivelsene og forstå hva som var forventet, hva de skulle gjøre og hvordan de kunne be om hjelp, overskygget i stor grad det tradisjonelt faglige elevene ellers ville ha jobbet med, særlig i begynnelsen av hjemmeskoleperioden. Å beherske det digitale ble i denne perioden en overlevelsestrategi mer enn et ledd i en strukturert opplæring med planlagt progresjon. Mange vil hevde at i en slik krisesituasjon var dette nok. Dette skiller seg fra vanlig skole der det faglige får enda større plass, og læreren lettere kan presentere ny kunnskap eller bringe inn nye perspektiver for eksempel i en diskusjon.

I vanlig skole følges formidlingssituasjoner ofte opp av konsolideringssituasjoner som (individuell) oppgaveløsning for at det nye fagstoffet skal internaliseres i elevene.²⁶ Dette kan knyttes til lærerrollen vi har funnet, som vi har kalt *læreren som overvåker*. I hjemmeskolen uttrykte lærerne vi intervjuet at de savnet å se elevenes kroppsspråk, som de ofte bruker for å se om elevene har forstått og om de virker motiverte. Lærerne uttrykte også frustrasjon over at de mistet kontroll på elevenes arbeidsinnsats. Elevene jobbet selv, uten at læreren kunne se dem eller på annen måte overvåke dem.

I individuelt arbeid, men også i mange andre arbeidsformer, har læreren en rolle som veileder i vanlig skole. Denne rollen var også så viktig i hjemmeskolen at den utgjør en kategori i det empiriske materialet vårt. Lærerens rolle som veileder kan knyttes til Biestas syn på undervisning som å *lære av* læreren. Som vi har sett tidligere, er Biesta kritisk innstilt til perspektivet å *lære av*. Han mener det legger til rette for at elevene bruker læreren som et redskap, at læreren er en ressurs som eleven styrer. Vi har sett at lærerens rolle som veileder i hjemmeskolen i stor grad dreide seg om å tilrettelegge praktisk og organisatorisk for læring. Også her kommer det faglige innholdet noe i bakgrunnen. Med faglig innhold mener vi i denne forbindelsen arbeid knyttet opp mot kompetansemål i læreplanen i det enkelte skolefag. Vi inkluderer ikke mer overordnede dannelsesperspektiver. At en del faglige perspektiver ble overskygget av det å takle en ny hverdag, kan ha vært typisk for hjemmeskoleperioden, men det kan også ha metodiske årsaker. Lærere og elever ble spurt av oss om hjemmeskolehverdagen, og de svarte ofte ved å beskrive hva som var annerledes med hjemmeskolen sammenliknet med vanlig skole. De ble også spurt om arbeid med lesing, skriving og muntlige ferdigheter, men det er mulig dette forsvant noe i fokuset på den spesielle situasjonen elevene og lærerne var oppi. Det kan være at bildet av det faglige innholdets plass hadde vært mer nyansert dersom vi hadde gjort dette på en annen måte, for eksempel ved å samle inn ukeplaner og oppgaver som ble gitt. Som vi har sett, er det også

25 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 71-76.

26 Kirsti Klette, "Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen," i *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* red. R. J. Krumsvik & R. Säljö (Bergen: Fagbokforlaget, 2013): 173-200.

tegn på at det faglige fokuset ble større i løpet av ukene med hjemmeskole hos lærerne vi intervjuet.

Biesta tegner opp de to perspektivene på undervisning som dikotomier.²⁷ De fleste lærerne vi snakket med i forbindelse med hjemmeskolen, ga imidlertid uttrykk for at de vanligvis både underviste elevene i nytt fagstoff, og la til rette for oppgaver og aktiviteter der læreren i større grad hadde en veilederrolle. Dette gjorde de til tross for at skolen var hjemme, men altså med en noe annen vektlegging enn til vanlig. Etter hvert som elevene ble vant med hjemmeskolen, uttrykte flere av lærerne at det ble mer organisert og spontant gruppearbeid, på digitale plattformer. Dewey problematiserer bruken av dikotomier i utdanningsforskning.²⁸ Han hevder at dikotomier fremhever et perspektiv på bekostning av et annet og gjør dem til motsetninger. I stedet bør man ifølge Dewey utforske hvert perspektiv for seg og se hva de inneholder og hva de mangler, samt på hvilken måte de kan tenkes å kombineres for å utfylle hverandre. Trolig vil læreres undervisning ofte ligge et sted imellom disse to posisjonene der det beste fra hver posisjon kan utnyttes.

Subjektivering

Formålsområdet Biesta kaller subjektivering, må ikke forveksles med identitet. Identitet handler om *hvem* jeg er, mens subjektivering handler om *hvordan* jeg er.²⁹ I vår sammenheng vil det være sentralt hvordan elevene svarer på og engasjerer seg i møte med lærerens undervisning. Det finnes aldri noen garanti for at elevene faktisk tar imot det læreren underviser, og det er dette Biesta kaller en «risiko» ved all utdanning. Her kan vi se til tysk didaktikkteori som understreker at elevene er autonome og selv skaper mening i møtet med et innhold. Læreren på sin side kan imidlertid tilrettelegge for læring slik at elevenes forutsetninger for å ta imot, øker. I en undervisningssituasjon må læreren ta hensyn til innholdet, elevene og konteksten. Læreren må hele tiden være bevisst på elevenes ulike forutsetninger og muligheter for å møte det innholdet som læreren presenterer.³⁰ Elevrollen og lærerrollen står på denne måten i et komplimentært forhold til hverandre, og elevrollen påvirker hva lærerrollen blir.³¹

Gjennom å tilrettelegge for de forskjellige elevene i klassen, har læreren en mulighet å bringe inn noe som er radikalt nytt for den enkelte, som vi har sett Biesta mener er en forutsetning for perspektivet *undervises av*. Denne tilretteleggingen opplevde lærerne som ekstra utfordrende i hjemmeskolen, der konteksten var fundamentalt endret. Utfordringene ble

27 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 67-82.

28 John Dewey, "Barnet og læreplanen," i *Om Utdanning, Klassiske tekster*, red. Erling Lars Dale (Oslo: Gyldendal, 2001): 23-24.

29 Biesta, "Risking Ourselves in Education", 99.

30 Stefan Hopmann, "Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik," *European Educational Research Journal* 6, no. 2 (June 2007): 109-124, doi:10.2304/eej.2007.6.2.109.

31 Dahl, et.al, "Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag", 30.

knyttet til at skolen var heldigital, og lærerne uttrykte at dette reduserte muligheten for å variere i metoder og innfallsvinkler. Et eksempel er en matematikklærer som var frustrert over at det var vanskelig å bruke konkreter i den digitale matematikkundervisningen for de yngste elevene. Hun jobbet på en norsk skole i utlandet der det var portforbud, og hun beskrev at hun snek seg ut i hagen for å hente en kvist hun kunne bruke som meterstokk og vise elevene på skjermen. Andre lærere fant kreative løsninger der de igangsatte en oppgave digitalt før elevene gjorde oppgavene praktisk og kom tilbake til en digital oppsummering. Blant annet utfordret en lærer beboerne i nabolaget til å sette kosebamsen i vinduene slik at de yngste elevene kunne ha i oppgave å gå rundt og telle hvor mange bamsen de så, for så å komme tilbake og rapportere til læreren. Disse eksemplene på tilrettelegging er i tråd med Dewey, som hevder at skolen bør bygge videre på aktiviteter som elevene kjenner hjemmefra.³² Undervisningen bør gå fra det kjente til det ukjente, som gjør at barnet litt etter litt forstår meningen med aktivitetene. Å tilpasse undervisningen i lys av hverdagsobjekter kan være en måte å komme nærmere det elevene er fortrolige med. Dette kan også relateres til Lars Løvlie når han sier at læreren må ha en evne til å mentalisere og fantasere for å forstå eleven.³³ Læreren må spørre seg selv hvor dette barnet kommer ifra, hvilke erfaringer barnet besitter og hva barnet ønsker og trenger av læreren.

Dewey skriver at utdanning bør ta utgangspunkt i barnets egne instinkter og evner.³⁴ Hvis ikke læreren klarer å legge til rette for aktiviteter som barnet utfører på eget initiativ, vil utdanning reduseres til noe som presses på utenfra. Med utgangspunkt i dette kan det se ut som om Dewey står frem som en motsetning til det Biesta omtaler som *undervises av* og en formidlende lærerrolle som bringer noe radikalt nytt til eleven. For Dewey handler imidlertid utdanning og lærerens rolle ikke kun om at elevene *lærer av*, men om å bygge på det som er kjent for barnet. Dette er ikke nødvendigvis det samme som å ta utgangspunkt i noe barnet allerede kan, der barnet kun trenger læreren som et redskap for å navigere. Undervisning basert på det kjente innebærer at læreren bygger på elevenes erfaringer, evner og forutsetninger, og hjelper dem gjennom å gi dem motstand. Motstanden oppstår når læreren er aktiv i utforskningen av nytt fagstoff sammen med elevene, stiller spørsmål og hjelper eleven til å se ting fra forskjellige vinkler. Dette gir læreren en viktig veilederrolle overfor elevene. Hvis læreren klarer å formidle kunnskapen gjennom å knytte det til elevenes erfaringsverden, slik som i eksemplet med å telle kosebamsen, og bruke ulike metoder for å tilrettelegge for elevenes forståelse, vil elevene forhåpentligvis føle mestring. Denne mestringsfølelsen er en forutsetning for at de vil fortsette å tilegne seg kunnskap³⁵ og den opparbeides ofte i et fellesskap med andre.

32 Dewey, "Utdanning til demokrati", 60-61.

33 Lars Løvlie, "Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis", (Bergen: Fagbokforlaget, 2021): 120.

34 Dewey, "Utdanning til demokrati", 60-61.

35 Federici, og Skaalvik, "Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support", 21-36.

Det kan se ut som at Dewey³⁶ ønsker læreren i en rolle der han eller hun balanserer mellom ytterpunktene i det som ofte kalles det pedagogiske paradokset, mellom barnets individuelle frihet og skolens begrensninger eller kontroll. Michael Uljens beskriver også dette når han sier at: "Då vi vil fastställa förhållandet mellan den växandes och pedagogens handlande söker vi, tradisjonellt uttryckt, et punkt mellan pedagogikkens allmakt och dess vanmakt. Pedagogiken vore allsmäktig om barnet kunde formas enligt pedagogens önskan och vanmäktig i fall individen blev en kulturvarelse av sig själv".³⁷ Biesta trekker frem dette pedagogiske paradokset som en risiko ved utdanning.³⁸ Risikoen ligger mellom lærerens kontroll og elevenes frihet, og hvis vi ikke lar denne risikoen finnes, så undergraver vi poenget med utdanning. For å klare å balansere risikoen må vi ta utgangspunkt i de subjektene vi møter i skolen. Hvis vi ønsker at elevene skal bli selvstendige subjekter i møtet med verden, er det viktig at de møter voksne som ser det som sin rolle å hjelpe dem inn i denne verden. Hvis læreren klarer å ta utgangspunkt i elevenes instinkter og erfaringer, samtidig som læreren bringer inn nye erfaringer og kunnskap i undervisningen, kan vi forstå lærerrollen i lys av både en som elevene blir *undervist av* og *lærer av*.

Uansett hvilket syn man har på undervisning, vil kommunikasjon mellom lærer og elev være sentralt. Noen lærere uttrykte at de syntes det var vanskelig å utnytte samtalen som redskap i hjemmeskoleundervisningen. Det var mindre rom enn vanlig for innspill fra klassen, ofte av tekniske og praktiske grunner, og lærerne fortalte at de satt med en følelse av enveiskommunikasjon. Dette er interessant med tanke på at språket blir sett på som et essensielt redskap for læring, blant annet i sosiokulturell teori,³⁹ men også hos Dewey.⁴⁰ I følge Dewey er all erfaring sosial og innebærer kommunikasjon, og kommunikasjon er en viktig del av undervisningen i et arbeid mot felles forståelse. For at erfaringer skal gi mening, eller læring, må de deles av flere, og denne meningen skapes gjennom språk. I følge Dewey skjer altså læring i et fellesskap, og han kaller kommunikasjonen broen mellom eksistens og essens. Deweys syn på kommunikasjon kan knyttes til det som etter hvert kjennetegner det konstruktivistiske læringssynet og aktivitetspedagogikken, og det han kaller «Vektlegging av aktivitet til forskjell fra passivitet.»⁴¹ Læring krever aktivitet og deltakelse fra elevens side. Gjennom kommunikasjonen kan mennesker komme frem til en felles forståelse, men det krever da at begge parter er aktive i kommunikasjonen.

Biesta kritiserer Deweys kommunikasjonsteori fordi den forutsetter at mening og forståelse skapes i møtet mellom subjekter.⁴² Å basere forståelse på dette møtet vil innebære en risiko fordi vi ikke kan styre om og hva slags mening som skapes. I hjemmeskolen ble

36 Dewey, "Barnet og læreplanen", 23-27.

37 Michael Uljens, "Den pedagogiska paradoxens utmaningar element til en teori", i *Utmaningar i filosofisk pedagogik*, red. Jan Bengtsson (Lund: Studentlitteratur, 2004): 47.

38 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 25.

39 Lev Vygotsky, "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes", (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

40 Dewey, "Utdanning til demokrati", 56-57.

41 Dewey, "Utdanning til demokrati", 190.

42 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 47-64.

denne risikoen konkretisert ved at kommunikasjonen foregikk på en helt ny måte, gjennom digitale verktøy. Møtene var også sjeldnere enn i vanlig skole, noe som innebar en økt risiko for at deltakerne ikke utviklet den felles forståelsen som Dewey fremhever. Dette er i tråd med Løvlie som basert på Humboldt skriver at «Det å forstå andres utsagn i sosiale sammenhenger er i neste omgang en forutsetning for overhodet å kunne gjøre seg selv forstått og bli innforstått med den andre».⁴³ Kommunikasjonen mellom mennesker blir med andre ord vanskelig hvis det ikke ligger en felles forståelse til grunn. Løvlie knytter dette videre til selvrefleksivitet, som innebærer at vi forstår oss selv, ved å avgrense oss i forhold til andre. Løvlie understreker empati og medfølelse som egenskaper som er viktig for at kommunikasjonen skal fungere mellom to subjekter. I det øyeblikket vi går over til å se på den andre som et objekt, er kommunikasjonen borte. Videre beskriver Løvlie at læreren trenger den selvrefleksiviteten som barnet kanskje ikke enda har lært. Læreren erfarer eleven og elevens følelser gjennom å være i kommunikasjon. I hjemmeskolen har vi sett at lærerens rolle, og selvsagt også elevenes rolle, i denne kommunikasjonen ble utfordret. Lærerens rolle som formidler og bindeledd til elevenes forståelse av innhold, ble særlig utfordret. En mer konkret følge av dette var som nevnt at innføringen av nytt fagstoff, som krever en felles forståelse, var vanskelig. På den andre siden har vi sett at lærerens rolle som omsorgsperson ble mer fremtredende, noe som samsvarer med Løvlie når han fremhever at læreren er forpliktet til å være både fagperson og omsorgsperson.⁴⁴

Sosialisering

Hjemmeskolen var et resultat av store endringer på samfunnsnivå knyttet til en global pandemi. Skolen ble synlig som samfunnsaktør og måtte ta sin del av ansvaret for å unngå økt smitte. Intervjuene og tekstene vi har vist i denne artikkelen, har vist at skolens formål er mer omfattende enn kvalifisering og faglig arbeid, som kanskje er det formålsområdet som får mest oppmerksomhet til vanlig. I samfunnsdebatten har det i og etter perioden med hjemmeskole vært stort fokus på lærerens og skolens rolle for de såkalte «sårbare» barna. For mange foreldre ble også lærerens arbeid og profesjonalitet synliggjort på en ny måte i hjemmeskoleperioden. Lærerens rolle som sosial støtte og læreren som bindeledd mellom skolen og hjemmet fikk en fornyet betydning, slik vi også har sett i denne artikkelen. Lærerens rolle som omsorgsperson og sosial støtte formidler et verdisyn som mange vil hevde er grunnleggende i norsk skolekultur.⁴⁵ Sosialiseringdimensjonen innebærer likevel mer enn dette. I følge Biesta handler sosialiseringdimensjonen i utdanning heller ikke bare om hvordan tradisjoner og kulturer kan opprettholdes og reproduseres, men i enda større grad om å gjøre elevene i stand til å møte det og dem som kommer mot oss i framtida. I

43 Løvlie, "Politisering og pedagogisk motstand", 119.

44 Løvlie, "Politisering og pedagogisk motstand", 120-121.

45 Federici og Skaalvik, "Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support," 22.

dette arbeidet har utdanningen og de som jobber innen utdanning, et ansvar.⁴⁶ Utdanning handler dermed om hva det er å være menneske og hvordan vi lever sammen med andre, noe som er knyttet til Biestas tanker om demokrati, som ikke har fått plass i denne artikkelen.⁴⁷ Dewey ser også på skolen som en sosial institusjon som kan gi barnet del i en felles arv og bruke evnene sine til sosiale formål.⁴⁸ Han skriver at det er skolens oppgave å utdype og utvide barnets forståelse av verdiene det kjenner fra hjemmet. Hvis den sosiale dimensjonen ved skolen blir neglisjert, vil utdanningen komme til kort, mener Dewey. Skolen kan ikke kun oppfattes som et sted der en viss informasjon skal formidles, visse ting skal læres og vaner dannes. Han ser på læreren som et medlem i det sosiale felleskapet som skolen utgjør, og læreren må ut fra sin dømmekraft forstå hvordan barnet kan støttes og hjelpes til å reagere hensiktsmessig. I perioden med hjemmeskole ble det å håndtere hjemmeskolesituasjonen, som noe ukjent som oppsto, sentralt både for lærere og elever. Lærerne fikk en rolle i å modellere hvordan denne krisen kunne håndteres, hvordan undervisning kunne skje i en ny kontekst, og hvordan de, ofte sammen med elevene, kunne finne løsninger på utfordringer som oppsto.

På et mer konkret nivå ble det tydelig at skolen er en del av et digitalisert samfunn og en digital kultur. I Norge var digitalt utstyr og infrastruktur stort sett tilgjengelig og kunne tas i bruk. Lærerne ble utsatt for en påtvunget digital kompetanseheving og gikk inn i en ny heldigital lærerrolle. Den tradisjonelle lærerrollen utfordres i den digitale skolen generelt, og lærere går inn i den digitale skolekonteksten med ulike grad av selvtillit og motivasjon.⁴⁹ Dette påvirker lærerens handlinger og det Biesta og kolleger kaller 'agency',⁵⁰ altså lærernes aktive bidrag for å skape innholdet i sitt eget arbeid og arbeidsforhold.⁵¹ Til tross for at bruk av digitale redskaper ikke er nytt, uttrykte lærerne i vår studie ulike tilnærminger til den heldigitale hjemmeskolen og ulike grader av eierskap til den nye rollen. Samtidig bidro det nye og usikre i lærerrollen til at lærerne i større grad enn ellers ba om innspill fra elevene på hvordan struktur på dagen, oppgavetyper og kommunikasjonsformer fungerte. Usikkerheten har dermed overført agency også til elevene, som fikk et medansvar i opplæringen denne perioden.

46 Gert Biesta, "The education-socialisation conundrum or 'Who is afraid of education?'," *Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 16, no. 3 (2007): 25-36. <https://doi.org/10.48059/uod.v16i3.861>

47 Gert Biesta, "Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education," *Teachers college record*, 109, no 3 (2007): 740-769.

48 Dewey, "Utdanning til demokrati", 57-58.

49 Fransson, G., J. Holmberg, O.J. Lindberg, and A.D. Olofsson. "Digitalise and Capitalise? Teachers' Self-Understanding in 21st-Century Teaching Contexts," *Oxford Review of Education* 45, no. 1 (August 22, 2018): 102-118, doi:10.1080/03054985.2018.1500357.

50 Gert Biesta, Mark Priestley and Sarah Robinson, "The Role of Beliefs in Teacher Agency," *Teachers and Teaching* 21, no. 6 (June 15, 2015): 624-640, doi:10.1080/13540602.2015.1044325.

51 Gert Biesta and Michael Tedder, "Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective," *Studies in the Education of Adults* 39, no. 2 (September, 2007): 132-149, doi:10.1080/02660830.2007.11661545.

Avslutning

Lærerens rolle under hjemmeskolen ble dramatisk endret på noen områder, særlig med tanke på individualisert elevkontakt i motsetning til et klassefelleskap og at innføring av nytt fagstoff opplevdes som utfordrende, for mange i så stor grad at nye emner ble utsatt til skolen igjen foregikk i en skolebygning. Rollen de intervjuede lærerne beskrev, kan knyttes til alle Biestas tre funksjonsområder for utdanning, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Selve undervisningspraksisen kan delvis beskrives ved hjelp av Biestas to tilnærminger, at elevene *undervises av læreren* eller *lærer av læreren*.⁵² Vi har også sett nødvendigheten av å inkludere en sosial dimensjon i drøftingene våre, som inkluderer læreren som omsorgsperson for elevene læreren og som fasilitator for kommunikasjon og samtaler i klasserommet. Dette er aspekter som ligger til grunn for god undervisning og læring, og som ble kraftig utfordret i hjemmeskoleperioden, men som mange av lærerne var opptatt av.

Mange av perspektivene som er diskutert i denne artikkelen, kan være interessante å ha med seg videre i en skole som blir mer og mer digital. Det er særlig når kommunikasjonen blir digitalisert at lærerens rolle i undervisningen endres og utfordres. Skolen som sosial aktør og sosial arena ble tydeliggjort i den digitale hjemmeskolen, mest som et savn og en lite tilfredsstillende erstatning for den fysiske skolen. I denne konteksten klarte lærere og elever å opprettholde skole i en kritisk og annerledes situasjon.

52 Biesta, "Utdanningens vidunderlige risiko", 67-82.