

Aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule

Ein sosiokulturell intervjustudie

Øyvind Wiik Halvorsen

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
Universitetet i Bergen
2021

UNIVERSITETET I BERGEN



Aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule

Ein sosiokulturell intervjustudie

Øyvind Wiik Halvorsen



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

Disputasdato: 22.04.2021

© Copyright Øyvind Wiik Halvorsen

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2021

Tittel: Aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule

Navn: Øyvind Wiik Halvorsen

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

Eg har skrive doktorgradsavhandlinga som stipendiat ved Institutt for pedagogikk, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. Eg har vore medlem av forskargruppa Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk samt assosiert medlem av forskargruppa Grunnlagsproblem i pedagogikk. I stipendiatperioden har eg delteke i forskarskule Nasjonal forskarskule for lærarutdanning (NAFOL).

Føreord

Gjennom dei fire åra som doktorgradsstipendiat, er det mange som har gitt råd, innspel, og støtte som har vore avgjerande for arbeidet mitt. Fyrst og fremst vil eg takke hovudrettleiar Marit Ulvik og medrettleiar Liv Eide for nyttige tilbakemeldingar, gode diskusjonar og framifrå oppfølging gjennom heile stipendiatperioden. Eg set stor pris på at de begge har hatt tru på prosjektet i alle fasar, gitt meg rom til å utvikle arbeidet og alltid hjelpt meg med å kome meg vidare.

Takk til medlemene i forskargruppene Undervisningsprofesjonalitet og pedagogikk og Grunnlagsproblem i pedagogikk, i tillegg til alle kollegaer ved Institutt for pedagogikk for at de gjer instituttet til ein god stad å vere stipendiat ved.

Vidare vil eg gi ei stor takk til alle mine medstipendiatar ved Institutt for pedagogikk for eit fagleg fruktbart og sosialt triveleg miljø å skrive avhandlinga i. Særleg takk til Frida Haram Klykken og Kari Hagatun for mange, mange økter med skrivetvang – og alle dei hyggjelege pausane frå skrivinga. Ingunn Johanne Ness skal ha takk for givande diskusjonar om sosiokulturell teori og ei generell positiv haldning til akademisk arbeid, og Kjetil Egelandstal for samtaler om Gadamer og hermeneutikk.

Eg vil også takke mine medstipendiatar i NAFOL-kull 8 samt alle de andre som bidreg til å halde forskarskulen gåande.

Takk til Kjersti Lea og Hanne Riese for tilbakemeldingar og hjelp med å gjere viktige avgjersler under midtvegsevalueringa, og takk til Henning Fjærtøft for grundige tilbakemeldingar under prosesseminar for avhandlinga.

Også ei takk til mine gode venar Jon Anders Hvoslef Lothe, Jan Jacob Hoffmann, Sunniva Petersen Johansen og Øystein Andreas Johanesen. Og sist, men ikkje minst, takk til Hanne.

ØWH

Bergen, november 2020

English summary

This thesis is an interview study with the aim of exploring upper secondary school teachers' experiences with giving direction to their own practice. These experiences can be understood and explored as expressions of *teacher agency*, a phenomenon at the core of teacher professionalism. As a phenomenon, teacher agency has received increased attention in recent years, but research in the Norwegian context is lacking. Aided by the concept of teacher agency as a theoretical lens, this thesis contributes with insight on teachers' experiences with influencing, making choices, and taking stances in their pedagogical practice and in questions of what kind of teacher they want to be.

In the thesis, however, teacher agency is not understood as an isolated capacity of the individual, but as a phenomenon *shaped* in interplay between teacher and sociocultural resources and constraints in the teachers' *context*. The thesis is therefore taking a sociocultural approach to teacher agency, founded on the works of Lev Vygotsky and Mikhail Bakhtin.

Because the thesis aims for a deep and holistic understanding of teacher agency, one type of teachers, Norwegian language arts teachers, and one specific school level, upper secondary school, is chosen as an empirical example. The thesis is exploring the following overall question:

How is teacher agency among Norwegian language arts teachers in upper secondary school shaped?

The thesis explores three contextual resources and constraints that shape teacher agency. These are: *perceived professional space*, *teachers' subject visions*, and *teachers' subject identities*.

The empirical material in the thesis is based on interviews with 10 Norwegian language arts teachers, recruited from eight different upper secondary schools. The material is analysed both thematic and interpretative.

The thesis' article 1 explores how teacher agency is socioculturally shaped by analysing how different conditions mediates the Norwegian language arts teachers' perceived professional space. Article 2 explores how the phenomenon of subject visions, meaning conceptions and images of ideal practices can contribute to giving teachers direction in their own pedagogical practice, and thus be a resource or exercising agency. Article 3 uses a dialogical perspective to analyse the relationship between subject identity and teacher agency through investigating an example of a Norwegian language arts teacher's identity negotiations.

Samandrag

Denne doktorgradsavhandlinga er ein intervjustudie med mål om å undersøkje lærarar i vidaregåande skule sine erfaringar med å gi retning til eiga yrkesutøving. Desse erfaringane vert forståtte og utforska som uttrykk for *lærarakterskap* (*teacher agency*), eit fenomen som ligg i kjernen av lærarprofesjonalitet. Som fenomen har lærarakterskap fått auka merksemd dei siste åra, men det er lite undersøkt i ein norsk kontekst. Ved hjelp av omgrepet lærarakterskap som teoretisk linse, vil avhandlinga bidrage med innsikt i lærarar sine erfaringar med å påverke, gjere val og ta standpunkt i eiga pedagogisk verksemd og i samband med kva type lærar dei ynskjer å vere.

I avhandlinga vert lærarakterskap likevel ikkje forstått som ein isolert kapasitet hjå einskildpersonen, men derimot som eit fenomen som vert *forma* i samspel mellom lærarar og sosiokulturelle ressursar og avgrensingar i læraren sin *kontekst*. Avhandlinga gjer difor bruk av ei sosiokulturell tilnærming til lærarakterskap, bygt på bidrag frå Lev Vygotskij og Mikhail Bakhtin.

Då eg med avhandlinga ynskjer ei djup og heilskapleg forståing av lærarakterskap, har eg valt éin bestemt type lærarar, norsklærarar, og eitt bestemt skuleslag, vidaregåande skule, som empirisk døme. Avhandlinga tek føre seg følgjande overordna problemstilling i undersøkinga av dette dømet:

Korleis vert aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule forma?

I avhandlinga undersøker eg tre kontekstuelle ressursar og avgrensingar som formar lærarakterskap, nemleg *erfart profesjonelt handlingsrom*, *faglege visjonar* og *fagleg identitet*.

Det empiriske materialet i avhandlinga er basert på intervju med 10 norsklærarar fordelte på 8 ulike vidaregåande skular. Materialet er vorte analysert gjennom tematisk og fortolkande analyse.

Avhandlinga sin artikkel 1, undersøker korleis læraraktørskap vert forma gjennom ei analyse av korleis ulike vilkår medierer norsklærarar sitt erfarte profesjonelle handlingsrom. Artikkel 2 undersøker korleis fenomenet faglege visjonar, tydande førestillingar og bilete av ideelle praksisar, kan bidrage til å gi lærarar retning i eiga pedagogisk verksemd, og slik verte ein ressurs for utøving av læraraktørskap. Avhandlinga sin tredje artikkel, legg eit dialogisk perspektiv til grunn for å undersøkje tilhøvet mellom fagleg identitet og læraraktørskap gjennom å analysere eit døme på identitetsforhandlingar hjå ein norsklærar.

Publikasjonsliste

Artikkel 1:

Halvorsen, Ø.W., Eide, L., Ulvik, M. (2019): «Extension and remodelling of teachers' perceived professional space», *Teachers and teaching: theory and practice*, 25:8, 1030-1042.

Artikkel 2:

Halvorsen, Ø.W. (2020): «Faglege visjonar og læraraktorskap» (akseptert, under publisering), *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.

Artikkel 3:

Halvorsen, Ø.W.: «Faglege identitetsforhandlingar i ein fleirstemmig norsklærarrøyndom» (sendt inn 16. april 2020, under fagfelle vurdering i *Acta Didactica Norden*).

Artikkel 1 er lagt ved med løyve frå utgivar, Taylor & Francis.

Artikkel 2 er under publisering i eit tidsskrift med Open Access-tilgang.

Innhald

Fagmiljø	iii
Føreord	iv
English summary	v
Samandrag	vii
Publikasjonsliste	ix
Innhald	x
1. Introduksjon	13
1.1 Mål og problemstilling.....	13
1.2 Bakgrunn for å undersøke lærarakterskap.....	14
1.3 Norsk lærarar i vidaregåande skule som empirisk døme.....	16
1.3.1 <i>Norsk lærarar: bakgrunn, praksis og oppfatningar</i>	16
1.3.2 <i>Norsk faget: utdanningspolitisk kontekst og fagtradisjonar</i>	18
1.4 Oppbygging av avhandlinga.....	22
2. Litteraturgjennomgang	25
2.1 Lærarakterskap som forskingsfelt.....	25
2.1.1 <i>Lærarakterskap og læraridentitet</i>	26
2.1.2 <i>Lærarakterskap og kontekst: ressursar, økologi og profesjonelt handlingsrom</i>	27
2.1.3 <i>Lærarakterskap og profesjonell utvikling</i>	30
2.2 Samanfating.....	30
3. Teoretisk tilnærming til lærarakterskap	32
3.1 Ei sosiokulturell forståing av lærarakterskap.....	32
3.1.1 <i>Subjekt-sentrert sosiokulturell tilnærming til aktørskap</i>	33
3.1.2 <i>Medierande sosiale språk</i>	35
3.2 Analytiske nøkkelomgrep.....	36
3.2.1 <i>Erfart profesjonelt handlingsrom</i>	36
3.2.2 <i>Faglege visjonar</i>	37
3.2.3 <i>Fagleg identitet</i>	39
4. Metodologisk drøfting	42
4.1 Vitskapsteoretisk plassering.....	42
4.2 Empirisk døme og prosjektdeltakarar.....	44
4.2.1 <i>Val av empirisk døme</i>	44
4.2.2 <i>Utval av prosjektdeltakarar</i>	45
4.3 Konstruksjon av empiri gjennom kvalitative intervju.....	46
4.3.1 <i>Transkripsjonsprosessen</i>	47
4.4 Analysestrategi.....	47
4.4.1 <i>Abduktiv tilnærming</i>	47
4.4.2 <i>Tematisk analyse</i>	48
4.4.3 <i>Fortolkande analyse</i>	48
4.5 Refleksivitet.....	49
4.6 Gyldigheit og transparens.....	51
4.7 Etikk.....	53
4.7.1 <i>Kvar skal intervjuet gjennomførast?</i>	53
4.7.2 <i>Makt i intervjusituasjonen</i>	54
4.7.3 <i>Intervju som samtale?</i>	54
4.7.4 <i>Objektivering og framstilling av prosjektdeltakarane</i>	55
4.8 Kunnskapsbidrag og avgrensingar.....	56
5. Hovudfunna i artiklane	58

5.1.1	Artikkel 1: Extension and remodelling of teachers' perceived professional space.....	58
5.1.2	Artikkel 2: Faglege visjonar og læraraktørskap.....	59
5.1.3	Artikkel 3: Faglege identitetsforhandlingar i ein fleirstemmig norsk lærarøynndom ..	61
5.1.4	Samanfatting	62
6.	Diskusjon	64
6.1	Rom for læraraktørskap.....	64
6.2	Fagtradisjonar som ressursar for læraraktørskap	67
6.3	Læraraktørskap og profesjonalitet: Sterke vurderingar og kunstnarskap	69
6.4	Makt og profesjonelt ansvar	70
6.5	Implikasjonar og avslutting	72
7.	Litteratur	76

Artiklar:

Artikkel 1:

Halvorsen, Ø.W., Eide, L., Ulvik, M. (2019): «Extension and remodelling of teachers' perceived professional space», *Teachers and teaching: theory and practice*, 25:8, 1030-1042.

Artikkel 2:

Halvorsen, Ø.W. (2020): «Faglege visjonar og læraraktørskap» (akseptert, under publisering), *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.

Artikkel 3:

Halvorsen, Ø.W.: «Faglege identitetsforhandlingar i ein fleirstemmig norsk lærarøynndom» (sendt inn 16. april 2020, under fagfelle vurdering i *Acta Didactica Norden*).

Vedlegg:

Vedlegg 1: Invitasjon til norsk lærarar i vidaregåande skule

Vedlegg 2: Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Vedlegg 3: Temaliste til intervju

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Kvittering frå NSD

1. Introduksjon

1.1 Mål og problemstilling

Denne doktorgradsavhandlinga er ein intervjustudie med mål om å undersøkje lærarar i vidaregåande skule sine erfaringar med å gi retning til eiga yrkesutøving. Desse erfaringane vert forståtte og utforska som uttrykk for *lærarakterskap* (*teacher agency*), eit fenomen somme argumenterer for høyrer til kjernen av lærarprofesjonalitet (Molla & Nolan, 2020; Rajala & Kumpulainen, 2017). Ved hjelp av omgrepet lærarakterskap som teoretisk linse, vil avhandlinga bidrage med innsikt i lærarar sine erfaringar med å påverke, gjere val og ta standpunkt i eiga pedagogisk verksemd og i spørsmål om kva type lærar dei ynskjer å vere (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Lærarakterskap rører slik ved grunnleggjande spørsmål om føremål, innhald og verkemiddel i pedagogisk verksemd, og om korleis læraren som ein profesjonell aktør står i ein engasjert relasjon til sin eigen identitet og til verksemda si.

Lærarar arbeider innanfor domenet for det skiftande (Eisner, 2002), som fordrar førestellingsevne, skjønn, praktisk dømmekraft og aksept for uvisse (Biesta, 2013; Kelchtermans, 2009). Deira pedagogiske verksemd er følgeleg særmerkt ved å vere *open* for eit mangfald av føremål, innhald og verkemiddel, samstundes som verksemda er *bunden* ved at ho alltid går føre seg innan institusjonelle og politiske rammer og forventingar. I vekselverknaden mellom det opne og det bundne, kjem spørsmål om kva bør eg gjere og kven bør eg vere som lærar. Desse spørsmåla handlar om å gi retning og ta eigarskap, og difor om moglegheiter for å utøve lærarakterskap.

Til grunn i avhandlinga ligg ei forståing av at lærarakterskap ikkje kan verte forstått som ein isolert kapasitet hjå einskildpersonen, men heller som eit fenomen som vert *forma* i samspel mellom lærar og sosiokulturelle ressursar og avgrensingar i læraren

sin *kontekst*. Då eg med avhandlinga ynskjer ei djup og heilskapleg forståing av læraraktørskap, har eg valt éin bestemt type lærarar, norsklærarar, og eitt bestemt skuleslag, vidaregåande skule, som empirisk døme. Avhandlinga tek føre seg følgjande overordna problemstilling i undersøkinga av dette dømet:

Korleis vert aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule forma?

Ei vidare målsetting er at analysen av norsklærarane sine erfaringar, vil kunne gi innsikt i læraraktørskap som fenomen og i samanheng med lærarprofesjonalitet generelt.

I avhandlinga undersøker eg tre kontekstuelle ressursar og avgrensingar som formar læraraktørskap, nemleg *erfart profesjonelt handlingsrom*, *faglege visjonar* og *faglege identitetsforhandlingar*.

1.2 Bakgrunn for å undersøkje læraraktørskap

Som fenomen har *teacher agency* fått auka merksemd dei siste åra. Det engelske omgrepet *agency* er krevjande å omsetje til norsk. *Agens* er eit alternativ som ligg tett opp til den latinske rota av det engelske omgrepet, medan det norske *handlekraft* fangar inn ein del av tydingsinnhaldet. I avhandlinga har eg derimot valt å følge Jølbo (2016) i å bruke *aktørskap* som ei høveleg norsk omsetjing av *agency*. Slik vert fenomenet *teacher agency* i norsk språkdrakt kalla *læraraktørskap*.

Det er også sentralt å presisere at aktørskap ikkje er det same som *autonomi*, sjølv om desse omgrepa ofte vert gitt liketydande innhald (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Autonomi, tydande sjølvlovgiving utan inngripen, kan verte forstått som noko ein har over eit område, men ein slik rett inneber ikkje nødvendigvis at ein har *moglegheiter* til å utøve aktørskap. Ved å undersøkje aktørskap går avhandlinga på eit vis bakom det formale autonomi-omgrepet for å analysere korleis læraren påverkar og tek eigarskap over verksemd og identitet i samspel med kontekst.

Interessa for læraraktørskap spring ut av fleire aktuelle spenningar som grip inn i spørsmål om kva læraren er, bør vere og gjere i yrkesutøvinga si. Ei spenning skriv

seg frå utviklinga sidan 2000-talet i retning av sterkare *ansvars- og målstyring* av utdanningsfeltet, i Noreg og internasjonalt (Dovemark et al., 2018; Lundahl, 2016), i tillegg til framveksten av globale testar, målingar og samanlikningar av elevresultat, der den mest kjende er *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Denne utdanningspolitikken, som legg vekt på målbare resultat som prov på kvalitet ved nasjonale utdanningssystem, har vorte karakterisert som uttrykk for ein *målingstidsalder* der berre det som let seg måle, vert verdsett (Biesta, 2009). Politikken har også vorte forstått som døme på *performativitet* (Ball, 2003) og som gjenspeglende for eit *mekanistisk* syn på pedagogiske prosessar, der læraren vert redusert til ein «faktor» som effektivt tryggjar ynskt læringsutbytte (Biesta, 2013, 2015). Ei anna spenning er forholdet mellom forventingar til auka *evidensbasert praksis* (Slavin, 2002) og behov for *profesjonelt skjønn* (Skrefsrud, 2010) i lærarar si yrkesutøving, der *standardisering* av praksis er eit særleg omdiskutert tema (Kvernbekk, 2018). Det er også vorte peikt på ei spenning mellom ei *prestasjonsbasert ansvarleggjering* av skular og lærarprofesjon «ovanifrå» og eit *fagleg-profesjonelt ansvar* skapt «nedanifrå» av profesjonsutøvarar, som konkretiserer seg i strid om sjølve omgrepet *profesjonalitet* (Sachs, 2016; Skedsmo & Mausethagen, 2017).

Eitt aspekt ved dei ulike spenningane nemnt her, er at dei handlar om styring av lærarar sin praksis, nærare bestemt kven eller kva som styrer han. Med dette som bakteppe, vert det aktuelt å vende blikket mot spørsmål om kva type lærar som er mogleg og ynskjeleg å vere i norsk skule – og korleis lærarar sjølve erfarer dette. Dette inneber å skifte fokus frå epistemologiske perspektiv, som har mål om å identifisere og vurdere lærarar sine kunnskapar og ferdigheiter, til eit holistisk perspektiv som framhevar retning, føremål og vilkår som grunnlagsspørsmål lærarar står overfor. Det er i ljøs av slike spørsmål at avhandlinga si utforsking av læraraktørskap kan gi auka innsikt i føresetnader for lærarar sin profesjonalitet, og bidrage med alternativ til bilete av lærarar som fyrst og fremst engasjerte i å implementere ytre forventingar (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen & Zlatanovic, 2018). I rapporten *Om lærerrollen* peiker også Dahl et al. (2016, s. 173) på at det er skrive mykje *om* lærarprofesjonen, men ikkje *om* lærarprofesjonen si sjølvforståing

og egne erfaringar. Avhandlinga er eit bidrag til å auke kunnskapsgrunnlaget på desse områda.

Bak problemstillinga ligg også ein personleg motivasjon for å forstå tilhøva mellom høvesvis lærarar sine ynske og intensjonar med yrket og vilkår og forventingar i vidaregåande skule. Dette byrja medan eg var student ved praktisk-pedagogisk utdanning, med undervisningsfaga norsk og historie. I praksis møtte eg både lærarar som kjende seg ufrie og erfarte at arbeidet ikkje samsvarte med slik dei ynskte å vere, og lærarar som kjende seg frie til å sette sin personlege signatur på utforminga av lærararbeidet. På bakgrunn av desse tidlege erfaringane, reflekterte eg mykje over kva det ville seie å vere ein handlande lærar og over korleis lærarar erfarte tilhøvet mellom å vere læraren dei *ynskte* å vere og læraren dei fekk *moglegheit* til å vere. Dette var også problemstillingar som indirekte var framme i offentlegheita og i faglitteraturen, som i diskusjonar om avprofesjonalisering av læraryrket og målstyring i skulen. Etter kvart leidde desse erfaringane meg til ei fagleg interesse for lærarar sitt handlingsrom, og til sist fenomenet læraraktørskap som denne avhandlinga undersøker.

I neste delkapittel vil eg presentere og kontekstualisere avhandlinga sitt empiriske døme, som baserer seg på erfaringane til norsklærarar i vidaregåande skule.

1.3 Norsklærarar i vidaregåande skule som empirisk døme

I dette delkapittelet vil eg presentere kunnskapsgrunnlaget for å forstå norsklærarar i vidaregåande skule sin situasjon, og kva utdanningspolitisk kontekst og fagtradisjonar som kjenneteiknar norskfaget.

1.3.1 Norsklærarar: bakgrunn, praksis og oppfatningar

I Noreg har lærarar som underviser i norskfaget i vidaregåande skule, som hovudsak bakgrunn frå studiar i nordisk språk og litteratur ved eit universitet eller studiar i norsk ved ein høgskole. Disiplinfaget er prega av eit skilje mellom språk- og litteraturvitskap, der studentane som hovudregel vel anten språkleg eller litterær fordjuping. Ei tredje retning er norrøn filologi, som står i ein mellomposisjon ved at

fordjupinga i større grad enn dei to andre kombinerer språk- og litteraturvitskaplege perspektiv.

Ifølgje tal frå Statistisk sentralbyrå sin rapport om lærarkompetanse i vidaregåande skule (Ekren, Holgersen & Steffensen, 2018, s. 27ff), har 86,9 prosent av lærarar som underviser i fellesfaget norsk, formell fagkompetanse og pedagogisk utdanning. 48 prosent har lang høgare utdanning med pedagogikk, medan 44,5 prosent har kort høgare utdanning med pedagogikk. 97,3 prosent av norsklærarane som underviser på studieførebuande program har 60 studiepoeng eller meir i faget, medan talet er 79 prosent for norsklærarane på yrkesfaglege program. For lærarar som underviser både på studieførebuande og yrkesfaglege program, er talet 96,4 prosent. Samla gir tala ein indikasjon på norsklærarar i vidaregåande skule som ei høgt utdanna og velkvalifisert gruppe.

Trass i høgt utdanningsnivå og gode kvalifikasjonar hjå norsklærarar i vidaregåande skule, har nyare forskingsbidrag framheva utfordringar for lærarane med å legitimere og samordne dei ulike delane av norskfaget. Den komparative studien *Nordfag* (Elf & Kaspersen, 2012) undersøkte situasjonen til nordiske morsmålslærarar i vidaregåande skule, med vekt på lærarane sine oppfatningar av ulike disiplinær innan morsmålsfaget, danning, profesjonell identitet og forhandlingar mellom ulike morsmålsfaglege paradigme. Eit overordna funn i studien er at lærarane erfarer spenningar mellom høvesvis det faglege innhaldet og orienteringa mot elevar og tilpassing av opplæringa. I tillegg opplever lærarane utfordringar med å kombinere ulike faglege paradigme, og ender opp med å nøye seg med praktiske løysingar for å få skulekvardagen til å gå rundt (Elf & Kaspersen, 2012, s. 250-254). Studien gir i mindre grad inntrykk av norsklærarane som myndige profesjonsutøvarar, men heller som styrde av behova i dei konkrete situasjonane dei skal handtere. I tillegg til særskilde utfordringar som kjem av eit polyparadigmatisk skulefag (Ulfgard, 2012), peiker studien også på generelle endringar i lærarrolle og profesjonell identitet frå ei forankring i didaktikktradisjonen, med vekt på læraren som autonom skjønnsutøvar, til påverknad frå angloamerikansk *curriculum*-tradisjon, der læraren implementerer

målsettingar i læreplanen (Krogh, Penne & Ulfgard, 2012; Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000).

Når det gjeld norsklærarar sin praksis, har funn i nyare klasseromstudiar av litteraturundervisning i ungdomsskulen synt eit sterkt sjangerfokus, hyppig bruk av tekstutdrag framføre heile verk, og val styrde etter læreboka (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019). Mykje bruk av tekstutdrag og lærebokstyring vert også støtta av funn i ei spørjeundersøking hjå 153 norsklærarar i vidaregåande skule, som i tillegg peiker på at lærarar i stor grad vel den same litteraturen på tvers av skular (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Det er lite informasjon om norsklærarar sine intensjonar bak vala dei gjer, men funna i studiane kan verte lesne som uttrykk for at norsklærarar til dømes let læringsmateriale gjere sentrale didaktiske val for deira undervisning.

Oversynet gir eit bilete av norsklærarar med utfordringar knytt til innhaldet i lærarrolla, skjønnsutøving, legitimering av faget og balanse mellom fagtradisjonar. Det finst derimot få analyser av spesifikke lærartypar i profesjonsforskninga, og det er difor etterlyst forskning på korleis norsklærarar bruker det profesjonelle skjønnnet som vert fordra av læreplanen Kunnskapsløftet, og korleis handlingsrommet for skjønnsutøving vert erfart (Brumo, Dahl & Fodstad, 2017, s. 74). Det er på bakgrunn av dette avhandlinga nærmar seg norsklærarar sine erfaringar med blick for korleis læraraktørskap vert forma. Sjølve norskfaget er her sentralt som del av lærarane sin kontekst, og under vil eg gi eit oversyn over faget sin utdanningspolitiske kontekst og fagtradisjonar.

1.3.2 Norskfaget: utdanningspolitisk kontekst og fagtradisjonar

Norskfaget sine historiske røter går attende til 1700-talet, i form av leseopplæring i allmugeskulane, med vekt ein kristen moralsk oppsedingstradisjon, borgarskulane sin tradisjon for orientering mot nytte og latinskulane si forvaltning av ein klassisk kulturell danningstradisjon (Aase, 2002). Førestillingar om nytte, danning og kulturell oppseding eller sosialisering har slik vore med frå byrjinga av faget si historie, i ulike styrkeforhold (Fjørtoft, 2014, s. 43). Dette syner seg også i den mykje brukte

nemninga på norskfaget som eit *reiskaps- og danningsfag* (Grimstad & Hamre, 2017). Grunna spenningane mellom dei ulike fagtradisjonane, er norskfaget vorte omtalt som eit fag i strid med seg sjølv, og striden har skapt både fagleg dynamikk og konflikt (Aase, 2019).

Den utdanningspolitiske konteksten som er relevant for denne avhandlinga, har sin bakgrunn i skulereformene på 1990- og 2000-talet, og det norskfaget dei har bidrage til å skape. I løpet av 1990-talet vart det gjennomført reformar av grunnskulen (L97) og vidaregåande skule (R94), der norskfaget si rolle som nasjonsbyggjar og identitetsskapar vart framheva. I denne perioden har læreplanen i norsk vorte skildra som prega av rekanonisering og rehistorisering med mål om å skape felles referanserammer for alle norske borgarar (Hamre, 2014; Steinfeld, 2009). Læreplanen innehaldt til dømes lister med forslag til litterære periodar og norske forfattarar undervisninga kunne ta utgangspunkt i (Hamre, 2014, s. 421). Dette førte til eit fag med sterk vekt på å formidle ein kanonisert skjønnlitterær tradisjon. Samstundes vart nye emne som prosessorientert skrivepedagogikk og medie- og informasjonsteknologi gradvis del av faget i løpet av perioden fram mot årtusensskiftet (Fjørtoft, 2014, s. 54).

Med innføringa av Kunnskapsløftet som læreplan i skulen (2006, revidert 2013), vart forslaga til innhald i undervisninga erstatta med målstyrte læreplanar organiserte kring kompetanssmål, lokal handlefridom og ulike kvalitetstryggingssystem (Thuen, 2017, s. 204-205). I norskfaget vart vekta på nasjonsbygging og kanon tona ned til fordel for eit utvida tekstomgrep (Rogne, 2008) samt ei forståing av tekst- og mediekultur som eit globalt fenomen (Fjørtoft, 2014, s. 56). Kva som vart rekna som norskfaglege tekstar, vart slik kopla laus både frå tradisjonelle definisjonar baserte på verbalspråk, og frå dei nasjonalstatlege rammene. Kunnskapsløftet er vorte karakterisert som ei *literacy*-reform (Berge, 2005) og gjenoppliving av ein klassisk retorisk tradisjon (Berge, 2016) som følgje av orienteringa mot dei grunnleggjande ferdigheitene skrivning, lesing, rekning, munnleg kompetanse og digital kompetanse, med mål om å gjere elevar til kunnige deltakarar i den moderne skrift- og tekstkulturen. Samstundes er reforma kritisert for å ha skapt eit «innhaldstap» i

norskfaget, der både faginnhald og danningperspektiv er erstatta av «instrumentalistisk tenking» (Nordstoga, 2014, s. 9-10).

Utover 2000-talet har spørsmålet om kva retning norskfaget bør ta og kva innhald det bør byggje på, vorte aktualisert på bakgrunn av reformar som har gjort skrivning og lesing til oppgåver for alle fag i skulen, aukande globalisering og erkjenning av mangfald i samfunnet. Dagens norskfag kan verte forstått som tre tradisjonar i forhandling med kvarandre (Askeland, 2008, s. 13). For det fyrste inneheld faget ein tradisjon for å vere eit *tekstfag*, orientert mot å gi elevar reiskapar for å handtere ulike tekst- og kommunikasjonsformer. For det andre har det ein tradisjon som eit *nasjonsbyggjande danningfag*, med vekt på å formidle ein skjønnlitterær kanon til nye generasjonar. Til sist er det ein tradisjon som framhevar faget som eit *kulturhistoriefag*, retta mot språk- og litteraturhistorie, namnegransking og dialektkunnskap. Det er rimeleg å seie at tekstfag-tradisjonen har fått fornya drivkraft dei siste tiåra gjennom den auka bruken av *literacy* som ei heilskapleg tilnærming til undervisning og læring i skulen (Blikstad-Balas, 2016). Denne tilnærminga vert også styrkt og vidareført gjennom Fagfornyinga, ei reform av Kunnskapsløftet-læreplanane, som vert gradvis innført frå hausten 2020.

Det må også verte nemnd at det ikkje er ukontroversielt å kople danningssomgrepet i norskfaget korkje til nasjonsbygging eller kanon. Danning har til dømes vorte knytt til å forstå, meistre og delta i «vanlege, oppvurderte kulturformer» (Aase, 2005), noko som inneber ei form for variert sosialiseringssprosess, men ikkje føreset eit uttalt nasjonsbyggingsprosjekt. Kanon i norskfaget er på si side eit omstridt tema (Steinfeld, 2009). Skjønnlitteraturen sin posisjon og legitimering som slik, har også vore omdiskutert i faget si nyare historie, til dømes i møte med eit utvida tekstomgrep, samfunnsforventingar om å syne nytteverdi og nye vilkår som følgje av eit digitalt mediasamfunn (Hamre, 2014; Penne, 2012; Skaftun, 2011).

Hausten 2016 gjekk det føre seg debatt i offentlegheita om norskfaget, der fleire historiske spenningar mellom ulike fagtradisjonar og utdanningspolitiske førestillingar kom til syne. Debatten byrja med ein kronikk av litteraturkritikar Knut

Hoem som retta kritikk mot vektlegginga av lesestrategiar i læreverket *Kontekst*, som vart brukt i undervisninga i ungdomsskulen (Hoem, 2016b). Kronikkforfattaren meinte strategiar og ferdigheiter fortrenkte skjønnlitteratur og kulturarv, og følgde opp med ein kritikk av læreplanen for å vere innhaldslaus (Hoem, 2016a).

Kronikk svar frå tre norsklærarar kritiserte Hoem for ikkje å sjå føremonen med medvit om lesestrategiar og valfridomen lærarar har utan ein fastsett litterær kanon (Nyhus, Øvern & Talsethagen, 2016). Den vidare diskusjonen dreidde seg i stor grad om tilhøvet mellom *literacy* og skjønnlitteratur i læreplanen, rolla til ein litterær kanon og vilkåra for norskfagleg danning i ein målstyrt skule (for eit oversyn, sjå Brumo et al., 2017; Eyde & Skovholt, 2017). Debatten kom også innom norsklæraren si rolle, der ein norsklærer ga eit forsvar for profesjonelt skjønn:

Jeg er norsklærer. Jeg har makt. Norskfaget finnes ikke i læreplanen eller i læreverket. Det blir ikke realisert før jeg utøver det sammen med elevene i klasserommet. Jeg velger ut tekstene vi skal lese (som regel i samarbeid med kollegene mine). Disse valgene er ikke tilfeldige, men henger sammen med utdanninga mi, elevgruppa jeg skal ha, temaet vi skal undersøke, respekten for kulturarven, nysgjerrigheten på samtida: kort og god mitt profesjonelle skjønn (Solbu, 2016).

Eit perspektiv på dette sitatet er at det skildrar ei sterk erfaring av læraraktørskap i verksemda som norsklærer. I kontrast til denne skildringa av ein myndig norsklærer, vart det hevda i eit innlegg at «den jamne norsklærarar veit ikkje si arme råd og konsentrerer seg difor om dei enklaste «læringsmåla», dei som gjer norskfaget til eit nyttfag i enklaste forstand» (Karlsen, 2016). Dette sitatet gir eit svært annleis bilete av norsklærarar sin situasjon, då det gir ei framstilling av ein lærar utan høve til å gjere val og påverke eige arbeid.

Som ein understrøm i debatten, bakom tematikkar som kanon, skjønn, læreplan og målstyring, går ein interesse for aktørskap hjå norsklærarar, både frå lærarar sjølve og andre deltakarar. Det at norsklærarar si verksemd er så omstridd og samansett som ho er, gjer erfaringane deira til eit aktuelt døme for å utforske læraraktørskap og korleis denne vert sosiokulturelt forma.

1.4 Oppbygging av avhandlinga

Avhandlinga er bygd opp på følgjande vis. Kapittel 2 er ein gjennomgang av relevant forskingslitteratur med mål om å posisjonere avhandlinga og klårgjere korleis ho bidreg til forskingsfeltet. I kapittel 3 vil eg utdjupe den teoretiske tilnærminga som er gjort bruk av i avhandlinga, medan kapittel 4 drøftar og grunngir metodiske val, inkludert avhandlinga si vitskapsteoretiske plassering. Kapittel 5 gir eit oversyn og samanfatting av hovudfunna i dei tre artikkane, og i kapittel 6 diskuterer eg funna med utgangspunkt i avhandlinga si overordna problemstilling. Her vil eg også skissere implikasjonar for utdanningspolitikk, lærarprofesjonen og vidare forskning.

På neste side er det ein tabell (tabell 1) som gir eit oversyn over forskingsdesignet til avhandlinga.

Tabell 1

Problemstilling	Korleis vert aktørskap hjå norklærarar i vidaregåande skule forma?		
	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Tittel	Extension and remodelling of teachers' perceived professional space	Faglege visjonar og læraraktørskap	Faglege identitetsforhandlingar i ein fleirstemmig norklærararøyndom
Forskingsspørsmål	How is teachers' perceived professional space mediated? [Korleis vert lærarar sitt erfarte profesjonelle handlingsrom mediert?]	Kva faglege visjonar let seg identifisere hjå norklærarar i vidaregåande skule? Kva funksjon har dei faglege visjonane som ressurs for aktørskap i norklærarane si pedagogiske verksemd?	Korleis forhandlar ein norklærar fagleg identitet?
Empiri: Erfaringane til 10 norklærarar i vidaregåande skule, konstruerte gjennom individuelle, kvalitative intervju	10 norklærarar i vidaregåande skule	3 norklærarar i vidaregåande skule	1 norklærar i vidaregåande skule
Analyseeining	Norklærarar sine erfaringar		
Overordna teoretisk tilnærming	Sosiokulturell tilnærming basert på Vygotskij og Bakhtin Subjekt-sentrert sosiokulturell tilnærming til aktørskap		
Analytiske omgrep	Mediert aktørskap Erfart profesjonelt handlingsrom	Mediert aktørskap Lærarvisjonar Sosiale språk	Mediert aktørskap Dialogisk tilnærming til læraridentitet Sosiale språk Talesjangrar

2. Litteraturgjennomgang

Dette kapittelet er ein litteraturgjennomgang med mål om å posisjonere avhandlinga i læraraktørskap som forskingsfelt. Strukturen i litteraturgjennomgangen følger ei tradisjonell eller narrativ oppbygging (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 58). Denne oppbygginga inneber at eg vil presentere og diskutere sentrale tematiske tendensar i forskingsfeltet, men utan ambisjon om å dekke alt som er vorte publisert. *Relevans*, ikkje totalitet, er slik eit hovudkriterium for utval av litteratur for denne gjennomgangen (Maxwell, 2006). Eg har i tillegg lagt til grunn eit knippe andre kriterium for inklusjon og eksklusjon av litteratur. Eg har valt å inkludere *empiriske studiar* som eksplisitt fokuserer på læraraktørskap. Vidare har eg fokusert på *nyare studiar* i forskingsfeltet, det vil seie studiar hovudsakeleg frå 2010 og seinare. Eg har derimot ekskludert reint teoretiske forskingsbidrag om læraraktørskap som omgrep, til dømes spørsmål om korleis det skal verte definert eller modellar som forklarar fenomenet. Avhandlinga si teoretiske forståing av læraraktørskap vert utdjupa i kapittel 3. Til sist har eg valt berre å inkludere studiar med fokus på *lærarar*, og då ekskludert studiar som tek føre seg til dømes lærarorganisasjonar eller lærarstudentar.

Litteraturen er funne gjennom søk i databasane Google Scholar, ERIC, Oria og Idunn, i tillegg til manuelle søk som resultat av lesing av litteraturlister. Søkjeord har vore den engelske nemninga ‘teacher agency’, norske omsetjingar ‘aktørskap’ og ‘agens’, og relaterte omgrep ‘autonomi’ og ‘handlingsrom’.

2.1 Læraraktørskap som forskingsfelt

Læraraktørskap (*teacher agency*) er eit relativt nytt omgrep i pedagogikk og utdanningsforskning, då det tidlegare i hovudsak har vore interesse for elevlar sin aktørskap (*learner agency*) (Deters, Gao, Miller & Vitanova, 2015; Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty, 2015). Ein inngang til å forstå interessa for læraraktørskap på, er som del av ei vending frå autonomi, som er noko ein *har*, til aktørskap, som er noko ein *oppnår* eller *utøver* ved hjelp av og i forhandling med omgivnadene (Priestley, Biesta & Robinson, 2015; Simpson, Sang, Wood, Wang & Ye, 2018). Det

er få eksisterande forsøk på å samanfatte litteraturen om læraraktørskap. Det har vorte argumentert for at læraraktørskap ofte ligg implisitt i studiar som tek føre seg tema som lærarprofesjonalitet (*teacher professionalism*), ansvarsstyring og institusjonell endring samt at omgrepet gjerne vert fremja som lekk i reformar og innovasjon i skulen, eller ikkje omgrepsgjort i det heile (Priestley, Biesta & Robinson, 2015, s. 26-27).

Studiar av læraraktørskap er også vorte karakteriserte som orienterte mot dialektikken mellom profesjonell identitet og politikk, medan dialektikken mellom person og praksis har fått mindre merksemd (Edwards, 2015). Det er difor behov for eit analytisk skifte frå å granske relasjonen mellom lærar og ny utdanningspolitikk til å undersøkje korleis lærarar er engasjerte i å fortolke og respondere på ulike forventingar i sin profesjonelle praksis (Edwards, 2015, s. 781). Ein inngang som synleggjer forventingar, krav og vilkår ved lærarar sin praksis, tillèt også ei vidare forståing av kva som formar læraraktørskap enn ei avgrensing til samspelet mellom lærar og utdanningspolitikk. Det er i tillegg streka under behovet for forskning som er medviten om den kontekstuelle karakteren til læraraktørskap (Simpson et al., 2018), noko denne avhandlinga vil bidra til å auke kunnskapsgrunnet om ved fordjuping i norsklærarar sine erfaringar som eit empirisk døme.

Under vil eg samanfatte nokre hovudtendensar i litteraturen om læraraktørskap. Eg har gruppert bidraga under tre tema, nemleg *læraraktørskap og læraridentitet*, *læraraktørskap og kontekst* og *læraraktørskap og profesjonell utvikling*.

2.1.1 Læraraktørskap og læraridentitet

Koplingar mellom læraraktørskap og læraridentitet, finn støtte i fleire studiar (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 183; Buchanan, 2015; Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006; Sisson, 2016). Læraridentitet er særleg vorte utarbeidd i sosiokulturelle studiar av læraraktørskap i møte med politiske reformer, høvesvis som eit *medierande system* for læraraktørskap (Lasky, 2005), som kompass som mogleggjer *appropriasjon* av policy-instrument (Stillman & Anderson, 2015) og både som ein *ressurs for* og *eit resultat av* læraraktørskap (Vähäsantanen, 2015). På tvers

av studiane syner funna korleis lærarar sitt medvit om eigen identitet, påverkar deira moglegheiter for å utøve aktørskap i yrket. Dette er sentralt for denne avhandlinga, då det peiker mot korleis identitet kan verte operasjonalisert analytisk som ein ressurs for læraraktørskap. Studiane har derimot i liten grad femna om skulefaget som ein dimensjon ved læraridentitet, då dei har vektlagt ulike reformar som den mest sentrale konteksten for studiane. Studiane er også avgrensa til Nord-Amerika, Finland og Storbritannia.

Også frå eit sosiokulturelt perspektiv, har ei rekkje finske longitudinelle studiar framheva korleis *sjølv aktiviteten* med å utforme og forhandle identitet kan verte forstått som ein måte lærarar utøver aktørskap på (Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty & Eteläpelto, 2017; Ruohotie-Lyhty, 2013, 2018; Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Denne prosessen vert omtala som identitetsaktørskap (*identity-agency*). Desse studiane fangar opp alternative sider ved læraraktørskap til dei som handlar om val, avgjersler og påverknad i arbeidet, og bidreg slik med nye perspektiv på relasjonen mellom identitet og læraraktørskap. Studiane avgrensar seg til finske lærarar sine erfaringar. I avhandlinga vil eg dimed bidrage med auka kunnskap om denne relasjonen frå ein norsk kontekst.

Når det gjeld bestemte faglærarar, finst det studiar av identitetsutvikling og læraraktørskap hjå amerikanske framandspråkslærarar (Kayi-Aydar, 2015, 2019), ein australsk kunstfaglærar (Chapman, Wright & Pascoe, 2019) og tidlegare engelsklærarar i Hongkong (Trent, 2017). Etter beste evne har eg ikkje funne studiar som undersøker relasjonen mellom læraraktørskap og læraridentitet i Noreg eller andre skandinaviske land.

2.1.2 Læraraktørskap og kontekst: ressursar, økologi og profesjonelt handlingsrom

Rolla kontekst spelar for lærarar si utøving av aktørskap, har vore ein sentral tematikk i forskingsfeltet. Forståinga av kontekstomgrepet har derimot vorte operasjonalisert på ulikt vis. Kontekst har vorte forstått som *ressursar for læraraktørskap*, til dømes organisasjonskultur, profesjonelle relasjonar og samarbeid (Vähäsantanen, 2015). Studiar peiker også på korleis kontekstuelle vilkår kan spele ei dobbelrolle som både

ressurs og avgrensing for aktørskap, til dømes i lærarar si erfaring av skuleleiing (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015). Operasjonaliseringa av kontekst har følgjeleg vore både som ressursar og avgrensingar for utøving av læraraktørskap.

Kontekst er også vorte operasjonalisert som *økologi*, og læraraktørskap som oppnådd ved hjelp av dei særskilde «økologiske» omgivingane i skulen, i samspel med læraren sine personlege erfaringar og orientering mot framtida (Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Denne tilnærminga analyserer slik læraraktørskap som eit *emergerande fenomen* mogleggjort av omgivingar og temporale relasjonar, i motsetnad til ein kapasitet individ har. Aktørskap vert slik ein kvalitet ved måten læraren orienterer seg overfor konkrete situasjonar som oppstår.

Ei tredje operasjonalisering av kontekst, er i form av lærarar sitt *erfarte profesjonelle handlingsrom* (Helleve, Ulvik & Smith, 2018; Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve & Ulvik, 2017). Ein komparativ studie av norske, israelske og nederlandske lærarar i vidaregåande skule, peiker på to kjenneteikn ved relasjonen mellom aktørskap og lærar sitt erfarte profesjonelle rom. Det fyrste er *bunden aktørskap*, som kjem av at læraren gradvis utnyttar eit større handlingsrom enn kva dei opphavleg har, og slik vert erfaringa av aktørskap styrkt. Det andre kjenneteiknet, *omstridd aktørskap*, syner til variasjon i tid med omsyn til storleiken til det erfarte handlingsrommet og moglegheitene for å utnytte det. Studien framhevar korleis støtte frå skuleleiinga og pedagogiske oppfatningar spelar ei avgjerande rolle for korleis lærarane erfarer og utnyttar det profesjonelle handlingsrommet sitt.

Når det gjeld dei norske lærarane i den komparative studien, peiker funna i retning av at dei i større grad handlar etter eigne pedagogiske oppfatningar og opplever lite innblanding frå skuleleiinga, i motsetnad til israelske og nederlandske lærarar (Oolbekkink-Marchand et al., 2017, s. 44). Funn syner også eit generasjonsskilje, der erfarne lærarar i større grad handlar etter eigne mål om kva type lærar dei ynskjer å vere, medan nyare lærarar tilpassar seg eksisterande ytre forventingar (Helleve et al., 2018).

Dei ulike operasjoniseringane av kontekst framhevar alle korleis læraraktørskap vert fremja og hemma i samspel med vilkår, anten det er med blick på tilgjengelege ressursar, økologiske omgivnader eller storleik på erfart handlingsrom. Dei strekar også under korleis læraraktørskap vert prega av lokale, sosiale og kulturelle vilkår, noko som fordrar fleire studiar som tek føre seg norsk kontekst. På tvers av studiane er fokus på lærarar generelt, og lærarane sin faglege identitet eller relasjon til skulefaget er difor ikkje ein dimensjon i forståinga av kontekst. Det er dimed mangel på studiar som utforskar tilhøvet til skulefaget som del av dei kontekstuelle vilkåra som fremjar eller hemmar læraraktørskap. Dette kan også gi ei djupare forståing av kva som strukturerer lærarar sitt erfarte profesjonelle rom og kva ressursar og avgrensingar som finst der. Denne avhandlinga vil slik bidrage til skifte frå å fokusere på ferdigheiter ved einskildlæraren til samspelet med kontekstuelle vilkår som mogleggjer ulike måtar å vere lærar på.

Studiar har også undersøkt utvalde sider ved konteksten til lærarar og korleis desse påverkar eller mogleggjer utøving av læraraktørskap. Tema for studiane femner om *læreroppfatningar (teacher beliefs)* (Biesta, Priestley & Robinson, 2015), *språk og vokabular* (Biesta, Priestley & Robinson, 2017; Priestley, Biesta & Robinson, 2013), *internaliserte bilete* (Feryok, 2012), *visjonar* (Vaughn, 2013), *relasjonar* (Edwards, 2005; Edwards & D'Arcy, 2004), *standardar og styringssystem* (Simpson et al., 2018) og innføring av nye *policy-forventingar* (Robinson, 2012). Læraraktørskap i *arbeid med læreplanar* er vorte undersøkt i Skottland og Kypros (Priestley, Biesta, Philippou & Robinson, 2015; Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012), Sverige (Bergh & Wahlström, 2018) og Estland, Finland og Tyskland (Erss, 2018; Rajala & Kumpulainen, 2017). Éi studie har undersøkt norske lærarar sine erfaringar med å *slutte i læraryrket*, og om dette kan verte tolka som utøving av aktørskap (Smith & Ulvik, 2017). Det er dimed relativt få studiar som har undersøkt særskilde delar av lærarar sin kontekst og korleis desse former læraraktørskap, særleg i ein norsk samanheng.

2.1.3 Lærarakterskap og profesjonell utvikling

Lærarakterskap har vorte utforska i litteratur om profesjonell utvikling hjå lærarar. Her har lærarakterskap ofte vorte omgrepsgjort som *lærarar som endringsagentar (teachers-as-agents-of-change)*, med vekt på å knyte lærarakterskap til livslang læring, innovasjon og entreprenørskap (van der Heijden, Geldens, Beijgaard & Popeijus, 2015). Med sikte mot profesjonell utvikling, har studiar også undersøkt lærarakterskap i samband med *profesjonell læring* (Lai, Li & Gong, 2016; Pyhäntö, Pietarinen & Soini, 2014, 2015; Soini, Pietarinen & Pyhäntö, 2016), *profesjonelle læringsfelleskap* (Brodie, 2019; Juutilainen, Metsäpelto & Poikkeus, 2018; Philpott & Oates, 2017) samt *institusjonell endring* (Bridwell-Mitchell, 2015; Datnow, 2012; Imants & Van der Wal, 2019) og *implementering og design av læreplanar* (Severance, Penuel, Sumner & Leary, 2016; van Oers, 2015).

Omgrepsgjeringa lærarar som endringsagentar er samstundes vorte kritisert for å vere eindimensjonal og for å knyte lærarakterskap til å følgje opp andre sine målsettingar (Biesta et al., 2015, s. 27). Denne kritikken gjer merksam på at litteraturen om profesjonell utvikling ofte legg mindre vekt på ei forståing av lærarakterskap som tek høgde for at lærarar kan utforme eigne mål og prosjekt, eller at lærarakterskap kan ta form som motstand mot reform- og endringsynskje frå andre aktørar. Som følgje av denne kritikken, har eg i avhandlinga ikkje lagt til grunn ei slik endringsagent-forståing av lærarakterskap.

2.2 Samanfating

Ein hovudtendens i studiane er utforsking av relasjonen mellom profesjonell identitet og ny utdanningspolitikk. Studiane har i hovudsak undersøkt lærarakterskap på bakgrunn av ei reform eller innføring av ei ny politisk forventing. Det er dimed lite forskning som framhevar lærarar sine erfaringar sett frå andre dimensjonar enn overfor iverksetjing av politikk. Det er slik lite kunnskap om kva forventingar, føremål og vilkår som formar lærarakterskap utanfor ein reformkontekst. Denne avhandlinga vil bidrage med å auke kunnskapsgrunnlaget om dette.

Litteraturgjennomgangen peiker også på lærarakterskap som forma av identitet, men med få studiar som inkluderer skulefaget og fagtradisjonar som del av denne relasjonen. Skulefaget som del av lærarar sin kontekst for utøving av aktørskap, er også lite utforska. I tillegg er det få studiar gjennomførte med empiri frå ein norsk samanheng.

I neste kapittel vil eg utdjupe avhandlinga si teoretiske tilnærming, som er ei sosiokulturell forståing av lærarakterskap.

3. Teoretisk tilnærming til læraraktørskap

I dette kapittelet vil eg utdjupe den teoretiske tilnærminga avhandlinga byggjer på. Fyrst vil eg diskutere ei forståing av læraraktørskap frå eit sosiokulturelt perspektiv. Deretter vil eg presentere analytiske nøkkelomgrep som er vorte nytta i avhandlinga.

3.1 Ei sosiokulturell forståing av læraraktørskap

Aktørskap er eit omgrep med omfattande historie og bruk innan forskjellige disiplinar. Det har vorte tematisert mellom anna som del av aktør-strukturproblematikken innan samfunnsvitskapleg forskning (Block, 2013; Hitlin & Elder, 2007), som eit psykologisk omgrep (Bandura, 2006), i antropologiske studiar (Holland, Lachicotte jr., Skinner & Cain, 1998) og frå eit posthumanistisk perspektiv (Barad, 2003). Når det gjeld teori om *læraraktørskap*, har ei Dewey-inspirert økologisk tilnærming (Priestley, Biesta & Robinson, 2015) prega forskingsfeltet (sjå også Emirbayer & Mische, 1998). Eg har valt ei sosiokulturell tilnærming til læraraktørskap framføre ei økologisk, og under vil eg kort grunngi kvifor.

Den økologiske tilnærminga omgrepsgjør omgivnadene til læraren – kulturar, strukturar og relasjonar – som ein økologi læraren *oppnår* aktørskap ved hjelp av. I tillegg er det eit temporalt aspekt konkretisert i samspelet mellom personlege erfaringar (fortid) og orientering mot framtida, som saman med dei særskilde omgivnadene (samtid) spelar ei avgjerande rolle i korleis læraraktørskap vert oppnådd.

Det er fleire gode sider ved den økologiske tilnærminga, men ho inneheld få analytiske ressursar til å omgrepsgjere eit fenomen som læraridentitet. Som ei Dewey-inspirert tilnærming, byggjer ho også grunnleggjande sett på biletet av ein organisme si eksperimenterande problemløysing i relasjon med omgivnader. Ei innvending kan difor vere at eit slikt naturalistisk utgangspunkt for tilnærminga, manglar eit språk for korleis historisk forma kulturprodukt fungerer som reiskapar (Miettinen, 2006), til dømes som støtte for å utøve aktørskap. Det er på bakgrunn av slike spørsmål at eg i avhandlinga har valt ei sosiokulturell tilnærming til aktørskap.

3.1.1 Subjekt-sentrert sosiokulturell tilnærming til aktørskap

Med ei sosiokulturell tilnærming som overordna teoretisk utgangspunkt, har eg basert meg på bidrag frå Vygotskij (1978, 1986), Bakhtin (1981, 1986) og Wertsch sine arbeid med å syntetisere deira bidrag (1993, 1998). Meir presist har eg nytta ei *subjekt-sentrert sosiokulturell tilnærming til aktørskap* (Eteläpelto et al., 2013) for å ramme inn og fortolke fenomenet læraraktørskap. Nemninga *sosiokulturell* syner her til korleis personar må verte forståtte som vove inn i sosiale og kulturelle kontekstar, medan *subjekt-sentrert* syner til at personane ikkje er passive berarar av sine kontekstuelle tilhøve, men bruker og omskaper desse for å nå mål og verkeleggjere motiv (Eteläpelto et al., 2013, s. 47). Relasjonen mellom person og sosiokulturell kontekst vert dimed forstått som samanvove, men likevel mogleg å skilje analytisk. Slik unngår dette perspektivet høvesvis eit strengt individualistisk fokus, som utelet sosial kontekst, og ein radikal anti-individualisme der personar vert reduserte til sosiale prosessar som handlar for dei. Fenomenet *aktørskap* vert i denne tilnærminga forstått som:

Practiced when professional subjects and/or communities exert influence, make choices and take stances in ways that affect their work and/or their professional identities (Eteläpelto et al., 2013, s. 61).

Denne definisjonen kan verte samanfatta ved å seie at aktørskap, på eit overordna plan, inneber handlingar kjenneteikna ved *appropriasjon* (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1998).

Appropriasjon syner til handlingar der ein person gjer noko til sitt eige, til dømes ei språkleg uttrykksform som fyrst vert eigd av talaren når «the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention» (Bakhtin, 1981, s. 293). Bakhtin skriv om språklege uttrykksformer, men appropriasjon kan vere eit fruktbart omgrep å nytte om andre kulturelle fenomen. Personar kan til dømes appropriere virket dei arbeider med eller identitetar dei vert forventa å fylle. Med utgangspunkt i Bakhtin, skil difor Wertsch (1998, s. 46ff) analytisk mellom appropriasjon og meistring som to grunnleggjande relasjonar mellom person og kontekst. Meistring vil seie at ein kan oppfylle mål eller gjere bruk av middel på ein korrekt og forventa måte, men utan at

ein nødvendigvis gjer mål eller middel til sine egne. Gjennom å påverke, gjere val og gi ynskeleg retning for verksemda ein er engasjert i, bidreg ein derimot til å gjere verksemda til si eiga. Når ein tek standpunkt i spørsmål om, til dømes kva type lærar ein ynskjer å vere, bidreg ein på same vis til å gjere identiteten til sin eigen.

Grunnleggjande sett kan difor personar si utøving av aktørskap verte kjenneteikna ved appropriasjon som ein kvalitet ved handlingane deira, særleg overfor verksemd og identitet.

Personar eller fellesskap utøver slik aktørskap gjennom approprierande handlingar, men den sosiokulturelle konteksten ein lev i tilbyr både ressursar og avgrensingar som bidreg til å *forme* korleis aktørskap kan verte utøvd:

Professional agency is always exercised for certain purposes and within certain (historically formed) socio-cultural and material circumstances, and it is constrained and resourced by these circumstances (Eteläpelto et al., 2013, s. 62).

Aktørskap er slik eit grensefenomen som vert gitt form i samspel mellom person og «Andre» (Bakhtin, 1981), tydande sosiale relasjonar og kulturelle omstende som utgjer personen sin sosiokulturelle kontekst. Difor er ikkje aktørskap ei evne personar *har*, men kan heller verte karakterisert som eit *mediert* fenomen som strekker seg utover personar sin kroppslege eksistens (Wertsch, Tulviste & Hagstrom, 1993).

Mediering er eit hovudomgrep innan ei sosiokulturell tilnærming, og kan verte karakterisert som «the process through which the social and the individual mutually shape each other» (Daniels, 2015). Med andre ord inneber mediering ei formidling mellom person og kontekst, der kontekst tilbyr ressursar og avgrensingar for personar, medan personar fortolkar og bruker kontekstane i virket sitt.

Læraraktsørskap, forstått som å påverke, gjere val og ta standpunkt om kva type lærar ein vil vere og korleis ein utformar arbeidet sitt, vert forma i dette gjensidige samspelet. Det er her i hovudsak tale om *implisitt* mediering, tydande mediering som «does not need to be artificially and intentionally introduced into ongoing action» (Wertsch, 2007, s. 180-181). Det kan til dømes vere bestemte språklege ressursar som formar læraraktsørskap, men utan at personen er klår over deira innverknad.

Språk spelar i det heile ei sentral rolle som medierande psykologisk reiskap innanfor ei sosiokulturelt tilnærming (Kozulin, 1998), og i denne avhandlinga har språklege ressursar og avgrensingar ein framheva plass i forståinga av læraraktørskap som eit mediert fenomen. Eg vil difor utdjupe korleis eg i avhandlinga omgrepsgjær språk i eit sosiokulturelt perspektiv, forankra i Bakhtin (1981, 1986).

3.1.2 Medierande sosiale språk

Bakhtin (1981) tek utgangspunkt i ein dialogisk språksituasjon han kallar *heteroglossia* ('annleisspråkheit'), og som følge av denne situasjonen finst det ingen nøytrale språk eller former for språkbruk då «language has been completely taken over, shot through with intentions and accents» (Bakhtin, 1981, s. 293). Personar står difor overfor val av språk blant eit mangfald av alternativ (Bakhtin, 1981, s. 295), som alle inneheld bestemte moglegheiter og avgrensingar for brukaren. Bakhtin kallar språka med utspring i heteroglossia for *sosiale språk*, og desse må verte forståtte som berarar av bestemte verdsbilete, verdiar og nettverk av meiningar:

All languages of heteroglossia, whatever the principle underlying them and making each unique, are specific points of view on the world, forms for conceptualizing the world in words, specific world views, each characterized by its own objects, meanings and values (Bakhtin, 1981, s. 291-292).

Sosiale språk tilbyr følgeleg ulike måtar å omgrepsgjere verda på gjennom å peike ut kva som er ynskjeleg og meiningsfullt ved ho. For lærarar vil val av sosiale språk innebere å knyte seg til eit verdsbilete som posisjonerer læraren som ein bestemt type lærar og framhevar særskilde sider ved røyndomen som verdifulle. Ulike sosiale språk medierer dimed forskjellige måtar å forstå røyndomen på. Språka kan difor verte ressursar (eller avgrensingar) i å vurdere tilsynelatande fastsette verksemder og identitetar som alternativ blant fleire moglege, eller i å skape nye og annleis verksemder og identitetar. Det er slik nære koplingar mellom sosiale språk og personar si førestellingsevne (Vygotzky, 2004), noko som er sentralt for utøving av aktørskap. Vekta på språk, i denne breie, bakhtinske tydinga, har difor vore gjennomgåande i avhandlinga for å forstå korleis aktørskap vert forma av kva språklege ressursar og avgrensingar som er tilgjengelege for lærarar.

Eg strekar også under at sjølv om sosiale språk har fått ein slik framskoten plass i avhandlinga si teoretiske tilnærming, har også andre sosiokulturelle ressursar og avgrensingar, som relasjonar og bestemte strukturar i skulen, vore del av analysen av læraraktørskap som eit mediert fenomen.

3.2 Analytiske nøkkelomgrep

Den subjekt-sentrerte sosiokulturelle tilnærminga til aktørskap har fungert som eit sensitiverande omgrep (Blumer, 1954) som peikar ut det samanvove tilhøvet mellom person og sosiokulturell kontekst for å forstå læraraktørskap som eit mediert fenomen. I definisjonen over vart aktørskap forstått som utøvd ved å påverke verksemda og eigen identitet, forma av tilgjengelege ressursar og avgrensingar. Denne forståinga har danna bakgrunnen for dei analytiske nøkkelomgrepa eg har nytta i artiklane som inngår i avhandlinga. Desse omgrepa er høvesvis *erfart profesjonelt handlingsrom*, *faglege visjonar* og *fagleg identitet*.

3.2.1 Erfart profesjonelt handlingsrom

Som følgje av den sosiokulturelle tilnærminga, undersøker avhandlinga læraraktørskap som forma av lærarar sitt *profesjonelle handlingsrom*. I bruken av rom-omgrepet hentar eg inspirasjon frå vendinga mot å undersøkje produksjon av 'pedagogiske rom' (Kostogriz, 2006; Kostogriz & Peeler, 2007), bruk av romlege metaforar som 'profesjonelt kunnskapslandskap', i studiar av lærarar sine kunnskapsformer (Clandinin & Connelly, 1998; Clandinin, Downey & Huber, 2009) og studiar av korleis ulike rammefaktorar pregar aktørar i skulen sitt handlingsrom (Jeppesen, Kelder & Ottesen, 2016). Profesjonelt handlingsrom må derimot ikkje verte forstått som synonymt med aktørskap. Relasjonen er heller slik at læraraktørskap vert utøvd i eit profesjonelt handlingsrom, og dimed forma av dette «rommet».

Det *formelle* handlingsrommet til lærarar er formalt definert i offisielle styringsdokument, men lærarar *erfarer* samstundes eit profesjonelt handlingsrom med «rikare» innhald og struktur, der den formelle utforminga berre utgjer ei side av ein

kompleks skulerøyndom. Dette *erfarte profesjonelle handlingsrommet* kan difor ha sterkare følgjer for kva som er mogleg og ikkje mogleg å gjere enn formelt fastsette reguleringar (Oolbekkink-Marchand et al., 2017). Sidan rommet er erfart, vert det strukturert og gitt innhald av ulike organisatoriske, relasjonelle og kulturelle vilkår, som pregar konteksten til lærararbeidet. Det erfarte profesjonelle handlingsrommet kan slik verte forstått som sosiokulturelt mediert. Samstundes bidreg det også til å mediere læraraktørskap gjennom to aspekt, nemleg kor *stort* handlingsrom lærarar erfarer å ha for å påverke og utforme eige arbeid og eigen identitet, og kva *kvalitetar* handlingsrommet tilbyr læraren i utøving av aktørskap.

Meir presist sagt har eg nytta eit fysisk rom som ein tankefigur og ein analogi for å undersøkje korleis det erfarte profesjonelle handlingsrommet si *utstrekning* (*extension*) og *møblering* (*modelling*), formar læraraktørskap. Desse to aspekta inneber høvesvis merksemd mot vilkår som utvidar eller innsnevrar storleiken til handlingsrommet, og vilkår som «møblerer» handlingsrommet på forskjellig vis og slik formar kva som let seg gjere og kva type lærar ein kan vere.

3.2.2 Faglege visjonar

Fenomenet *lærarvisjonar* (Hammerness, 2001, 2003) har vore eit sentralt analytisk omgrep i avhandlinga for å undersøkje korleis læraraktørskap vert forma av tilgjengelege normative og kulturelle rammeverk og verdsbilete. I avhandlinga har eg valt å spisse merksemda mot *faglege* visjonar, sidan avhandlinga tek utgangspunkt i erfaringane til norsk lærarar i vidaregåande skule. Relasjonen til skulefaget er difor sentral.

Hammerness definerer lærarvisjonar som «images of what teachers hope *could be* or *might be* in their classrooms, their schools, their community, and, in some cases, even society.» (Hammerness, 2001, s. 145). Fenomenet kan slik femne om ideelle bilete frå klasserommet til samfunnet som heilskap. Duffy (2002) karakteriserer lærarvisjonar som «a personal stance on teaching that rises from deep within the inner teacher and fuels independent thinking.» (s. 334). Sjølv om det her vert argumentert for at visjonar kjem frå «djupt inne» i læraren, har eg lagt til grunn ei sosiokulturell

forståing som løftar fram korleis lærarvisjonar både har individuelle og sosiokulturelle komponentar. Bileta som gir innhald til visjonane, har opphavet sitt i kultur og vert artikulerte ved hjelp av bestemte sosiale språk.

Omgrep som *læreroppfatningar* (Phipps & Borg, 2009; Skott, 2014) og *lærarkognisjonar* (Borg, 2003) har fellestrekk med visjonsomgrepet. Visjonar skil seg likevel frå desse nærliggande omgrepa ved i større grad å framheve læraren sine ideelle bilete for verksemda si, noko som vidare knyter omgrepet til ressursar og avgrensingar for utøving av aktørskap. Etter Hammerness sitt syn er nemleg visjonar «guide and measure» for lærarar, i tydinga at dei peikar ut retninga for læraren sin praksis og kan verte nytta som ein målestokk for å vurdere tilhøva mellom ideal og røyndom (Hammerness, 2001, s. 146). Visjonar gir slik læraren *føremål og standardar* for den pedagogiske verksemda ved å skape eit normativt rammeverk kring ho og synleggjere alternative mål og måtar å vere lærar på. Slik kan funksjonen til visjonane vere som ressursar for å påverke og utforme verksemda til læraren, samstundes som dei også skaper rammer kring verksemda for å skilje mellom kva som er innanfor visjonen og kva som fell utanfor.

Lærarvisjonar varierer langs tre dimensjonar, nemleg *fokus*, *rekkjevidde* og *avstand* (Hammerness, 2001, s. 145-146). Fokus syner til kva bilete, idear eller førestillingar som visjonen konsentrerer seg om samt kor klårt desse vert artikulerte. Rekkjevidde handlar om kor vidt eller spist fokuset i visjonen er, frå spesifikke aktivitetar i eit klasserom til ideal for utdanningssystemet eller samfunnet som heilskap. Avstand syner til kor nær eller fjern visjonen er samanlikna med kva som er læraren sin noverande praksis. I avhandlinga har eg konsentrert meg om fokus og rekkjevidde for visjonane, då dei aktuelle prosjektdeltakarane uttrykte erfaringar av relativt låg avstand mellom visjon og røynd.

I tillegg til dei tre dimensjonane, nemner Hammerness *kontekst*, som kan verte opplevd som fremjande eller hemmande for læraren sin visjon (Hammerness, 2001). I avhandlinga har eg lagt vekt på å forstå dette kontekst-omgrepet som bestemte sosiale språk, særleg knytt til fagtradisjonar i læraren sitt skulefag, som fyller dei faglege

visjonane med innhald og gir læraren verdsbilete og normative rammeverk. Dette strekar under dei faglege visjonane som kulturelt skapte, og vidare korleis læraraktørskap kan verte forstått som sosiokulturelt forma.

3.2.3 Fagleg identitet

Til liks med vekta på faglege visjonar har eg i avhandlinga valt å fokusere på lærarar sin *faglege identitet*, og korleis denne bidreg til å forme læraraktørskap. Relasjonen mellom læraridentitet og læraraktørskap er sentral innan ei subjekt-sentrert sosiokulturell tilnærming (Eteläpelto et al., 2013, s. 62; Vähäsantanen, 2015). Ei relevant forståing av denne relasjonen, er at læraraktørskap «forms professional identity and establishes its maintenance and transformation; however, professional identity can itself be viewed as a resource for agency» (Vähäsantanen, 2015, s. 10). Læraridentitet er slik både eit produkt av og ein ressurs for, utøving av læraraktørskap. Fenomenet krev difor ei omgrepsgjering som varetek begge desse sidene.

Eg har lagt til grunn ei bakhtinsk forståing av lærarar sin faglege identitet som eit *dialogisk* fenomen (Bakhtin, 1981; Hermans, 2001). Dette inneber at fagleg identitet her vert omgrepsgjort som:

An ongoing process of negotiating and interrelating multiple I-positions in such a way that a more or less coherent and consistent sense of self is maintained throughout various participations and self-investments in one's (working) life. (Akkerman & Meijer, 2011, s. 315).

Ei dialogisk identitetsforståing inneber forhandlingar mellom ulike eg-posisjonar og stadige forsøk på å skape ein heilskap mellom desse. Eg-posisjonane vert fremja av ulike røyster (Bakhtin, 1981) som ytrar seg frå forskjellige perspektiv, og med ulike sosiale språk, om kven læraren er eller bør vere. I denne polyfonien, eller fleirstemmigheita, av røyster og posisjonar, forhandlar læraren identitet. Ei sentral side ved identitetsforhandlingar kan slik verte synleggjort gjennom val av sosialt språk, som tilbyr ein lærar-posisjon og eit verdsbilete å skape identiteten sin utifrå. Sosiokulturell mediering, i form av sosiale språk og kva Bakhtin kallar talesjangrar

(Bakhtin, 1986), speler slik ei særskild rolle i å halde saman og skape kontinuitet i erfaringa av læraridentitet (Akkerman & Meijer, 2011, s. 313).

Den dialogiske forståinga av læraridentitet gjer det mogleg å utforske ulike sider ved korleis læraraktørskap vert forma. For det fyrste ved å rette merksemda mot identitetsforhandlingar, slik at aktiviteten med å forhandle identitet, å påverke og i større grad gjere identiteten til noko ein sjølv eig, er ein måte lærarar utøver aktørskap på. For det andre kan identiteten verte forstått som ein ressurs, i form av å vere eit kompass (Stillman & Anderson, 2015) eller ein praktisk reiskap (Mockler, 2011) for læraren til å orientere seg etter og påverke verksemda med, og slik utøve aktørskap.

For å samanfatte har dette kapittelet gitt eit oversyn over avhandlinga si teoretiske tilnærming, som er forankra i eit sosiokulturelt perspektiv. Erfart profesjonelt handlingsrom, faglege visjonar og fagleg identitet har tent som dei mest sentrale analytiske nøkkelomgrepa i avhandlinga for å undersøkje korleis læraraktørskap vert forma av sosiokulturelle ressursar og avgrensingar.

I neste kapittel vil eg drøfte dei metodologiske vala og vurderingane eg har gjort i avhandlingsarbeidet.

4. Metodologisk drøfting

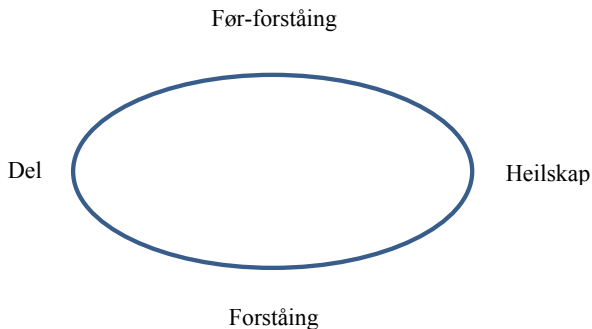
I dette kapittelet vil eg fyrst gjere greie for den vitskapsteoretiske plasseringa av avhandlinga, for så å drøfte metodiske val og utfordringar eg har erfart under arbeidet. Desse femnar om val av empirisk døme, intervju som metode for å konstruere empiri, analysestrategi, refleksivitet, gyldigheit og transparens og etiske utfordringar. Til sist vil eg kort klårgjere kva type kunnskapsbidrag avhandlinga produserer og drøfte avgrensingar ved avhandlinga.

4.1 Vitskapsteoretisk plassering

Vitskapsteoretisk plasserer avhandlinga seg i eit *konstruktivistisk paradigme* (Hatch, 2002). Ontologisk vert dette paradigmet særmerkt ved at kva ein kallar *røyndom* vert forstått som bilete konstruerte av menneskeleg aktivitet i lokale kontekstar og ved hjelp av utvalde perspektiv. Røyndomsbileta kan difor ikkje verte teke som universelle eller absolutte, sjølv om dei kan vere felles for og verdsette av mange (Hatch, 2002, s. 15). Epistemologiske følgjer av det konstruktivistiske paradigmet er dimed at kunnskapen forskaren søkjer, er individ eller grupper sine konstruksjonar av røynd (Hatch, 2002, s. 15). Individa eller gruppene sine konstruksjonar kan verte forståtte som *erfaringar*, og difor er dette den analytiske eininga i avhandlinga. Plasseringa i eit konstruktivistisk paradigme inneber også at storleikar som vert gitte nemningar som ‘empiri’, ‘meining’ ‘funn’ og ‘kunnskap’, må verte forståtte som konstruerte gjennom forskingsprosessen, til dømes ved bruk av metodar som forskingsintervju. Dette står i motsetnad til å rekne empiri eller funn som noko ein samlar inn eller oppdagar. Kunnskapsprodukt frå dette paradigmet kan dimed verte forståtte som fortolkingar som bidreg med eksemplarisk kunnskap (Flyvbjerg, 2006; Hatch, 2002, s. 15; Thomas, 2011).

Som følge av avhandlinga si vitskapsteoretiske plassering i konstruktivisme, har omgrep som *forståing*, *fortolking* og *refleksivitet* vorte nødvendige i forskingsprosessen. I avhandlingsarbeidet har eg difor trekt på ressursar frå tradisjonen for filosofisk hermeneutikk, til dømes Gadamer (2010), Taylor (1971)

samt Alvesson og Sköldbberg (2018), for å ha eit vokabular til å kunne reflektere over metodiske val og framgangsmåtar. *Den hermeneutiske sirkelen* (Gadamer, 2010, s. 302f) har vore nyttig som grunnfigur for å omgrepsgjere forskingsprosessen som rørsler frå før-forståing til forståing og frå del til heilskap (sjå Figur 1).



Figur 1: Den hermeneutiske sirkelen (etter Alvesson & Sköldbberg, 2018)

Utveljing, innramming og fortolking av forskningsemne vil byggje på forskaren si før-forståing, i form av produktive fordomar (Gadamer, 2010, s. 314f), som i løpet av prosessen skaper ei annleis forståing av emnet, som så vert del av forskaren si før-forståing og så vidare i stadig nye sirklar. På same vis vil ein del av eit forskningsemne verte forsøkt fortolka gjennom å plassere det i relasjon til ein heilskap, samstundes som heilskapen vert forståeleg i ljøs av delane. Ein del kan her vere ei ytring frå ein lærar under eit intervju, medan heilskapen kan vere det ferdige intervjuet, læraren sin kontekst eller verksame tradisjonar læraren står i. Dei einskilde forskingsspørsmåla i avhandlinga står også i eit tilhøve til heilskapen uttrykt i den overordna problemstillinga. Slik fungerer den hermeneutiske sirkelen som eit bilete på dei metodiske problemstillingane som følgjer av avhandlinga sitt vitenskapsteoretiske paradigme, der erfaring og kunnskap er storleikar som vert konstruerte, og der forskaren konstruerer fortolkingar av prosjektdeltakarane sine fortolkingar (Gilje, 2019; Taylor, 1971, s. 16-17). Under vil eg difor gjennomgåande gjere bruk av

perspektiv og omgrep frå filosofisk hermeneutikk i drøftinga av dei konkrete metodiske vala og utfordringane eg har møtt.

4.2 Empirisk døme og prosjektdeltakarar

I denne delen vil eg gjere greie for val av empirisk døme, som er norsklærarar i vidaregåande skule, og diskutere grunnar for dette valet. Eg vil også diskutere utval av prosjektdeltakarar.

4.2.1 Val av empirisk døme

Det empiriske dømet som vert undersøkt i avhandlinga er erfaringane til eit utval norsklærarar i vidaregåande skule. Norsklærarar er valt ut fordi dei er lærarar som underviser i eit stort skulefag som er felles for alle elevar i vidaregåande skule, og fordi tidlegare forskingsbidrag peikar på utfordringar ved deira lærarrolle og tilhøve til skulefaget (Elf & Kaspersen, 2012). Som det vart synt til i introduksjonskapitlet, har norskfaget historisk spelt ei sentral rolle i norsk nasjonsbygging og utforming av nasjonal identitet, og norsklærarane si verksemd vert difor gitt merksemd frå styresmakter og offentlegheita. Innhald og føremål i faget er derimot omstridd og prega av ulike fagtradisjonar, og det er difor aktuelt å undersøkje norsklærarar i eit læraraktørskapsperspektiv.

Det var også eit mål for avhandlinga å inkludere relasjonen til skulefaget som ein dimensjon i lærarar sine erfaringar. Eg vurderte det difor som føremålstenleg for avhandlinga si problemstilling å velje ut prosjektdeltakarar med same fagbakgrunn. Dette gjer det mogleg å samanlikne erfaringar der relasjonen til skulefaget, inkludert ulike fagtradisjonar og interne spenningar, spelar ei rolle. Eg valde å konsentrere studien om vidaregåande skule, då lærarane som arbeider på desse skuletrinna i større grad kan verte rekna som faglærarar enn lærarar på lågare skuletrinn.

Min eigen utdanningsbakgrunn som norsklærar vart også sett på som ei potensiell styrke for å forstå og analysere erfaringane til norsklærarar, og dette bidrog også til val av denne lærargruppa som empirisk døme.

4.2.2 Utval av prosjektdeltakarar

Kriteriet for å verte prosjektdeltakar var at ein underviste i norsk ved ein vidaregåande skule. Prosjektdeltakarane vart rekrutterte ved at praksiskoordinator ved fakultetet eg er tilsett ved, tok kontakt med dei vidaregåande skulane universitetet har eit samarbeid med. I tillegg tok ein kollega kontakt med to vidaregåande skular som ho har samarbeidd med. Skulane vart gitt eit kortfatta informasjonsskriv om forskingsprosjektet (sjå vedlegg 1) og kontaktinformasjonen min. Dette vart vidareformidla av skuleleiinga til norsklærarar ved skulen. Lærarar som var interesserte i å delta i prosjektet, tok så kontakt med meg via e-post. Dette vart 10 til saman, fordelt på 8 ulike vidaregåande skular. Blant deltakarane var det variasjon i kjønn, alder, arbeidserfaring, kva type vidaregåande skule dei arbeidde ved og om skulen låg sentralt eller ruralt til. Dette må derimot ikkje verte tolka som eit ynske om eit representativt utval, men kom heller som følge av tilfeldigeitar i rekrutteringsprosessen. Eg rekna 10 prosjektdeltakarar som tilstrekkeleg for forskingsprosjektet mitt. Dette basert på at variasjon i alder, kjønn, arbeidserfaring, skuletype og stad kunne bidrage til ulike erfaringar i læreryrket, og dimed eit fleirstemmig empirisk materiale.

Lærarane som ynskte å vere prosjektdeltakarar fekk tilsendt ytterlegare informasjon om prosjektet, skjema for samtykkje og ei temaliste for det planlagde intervjuet (sjå vedlegg 2 og 3). Temalista ga eit oversyn over tematikkane intervjuet ville dreie seg om. Denne fekk prosjektdeltakarane tilsendt for å kunne ha moglegheit til å førebu seg på intervjusituasjonen ved å reflektere over dei aktuelle temaa. Føremålet bak bruken av temalista var at ho kunne bidrage til å gjere prosjektdeltakarane meir budd og då også meir avslappa under intervjuet, samstundes som eg, som følge av moglegheita for å førebu seg, moglegvis ville få rikare skildringar av erfaringar og refleksjonar over desse. Uheldige sider ved å gi prosjektdeltakarane ei slik temaliste på førehand, er at det kan ha auka moglegheita for at somme taktisk tilpassa erfaringar til å passe med intervjuet og at spontaniteten i intervjusituasjonen vart svekt.

4.3 Konstruksjon av empiri gjennom kvalitative intervju

I samband med avhandlinga si vitskapsteoretiske plassering, nemnte eg at avhandlinga si analytiske eining er erfaringar, altså individ eller grupper sine konstruksjonar av røynd. For å få tilgang til norsklærarar sine erfaringar i ein forskingssamanheng, må dei verte konstruerte ved bruk av forskingsmetodar for slik å verte empiri. Det empiriske materialet i avhandlinga er vorte konstruert gjennom kvalitative forskingsintervju (Brinkmann & Kvale, 2015) med norsklærarane. Det er dimed tale om norsklærarar sine intervjukonstruerte erfaringar. Intervjua har vore individuelle, altså med éin og éin prosjektdeltakar om gongen, og hatt ei halvstrukturert organisering (Brinkmann & Kvale, 2015) etter ein intervjuguide (sjå vedlegg 4).

Intervjuguiden vart utarbeidd og diskutert i samarbeid med fagfellar. I tillegg ga ein norsklærarar tilbakemelding på korleis språket og formuleringa av spørsmål i intervjuguiden ville kommunisere med prosjektdeltakarane. Den halvstrukturerte forma vart valt for å gi intervjua ein fleksibel struktur (Hatch, 2002, s. 95), der det både er ein plan og rom til å følge relevante digresjonar. Spørsmåla i intervjuguiden tok sikte på å dekke norsklærarane sine erfaringar av sjølvforståing, forventingar og vilkår breitt. Det var fyrst seinare i arbeidet med å analysere materialet at eg spissa fokus inn mot erfart lærarakterskap og profesjonelt handlingsrom i ei sosiokulturell teoretisk innramming, og dei spesifikke forskingsspørsmåla som artiklane undersøker vart formulerte. Denne utviklinga kan verte rekna som mogleggjort av den hermeneutiske omgrepsgjeringa av forskingsprosessen, som open og refleksiv mellom før-forståing og forståing. Intervjuguiden vart også utforma slik at vi i intervjuet krinsa om liknande tema ved hjelp av ulike spørsmålsformuleringar. Dette var eit medvite val for å gi intervjuet ein struktur som skulle minne om den hermeneutiske sirkelen.

Intervjua med prosjektdeltakarane vart gjennomførte i løpet av våren 2017. Etter prosjektdeltakarane sine ynske, fann intervjua stad på mitt kontor eller på skulen prosjektdeltakar arbeidde ved. Varigheita på intervjua var frå 45 minutt til 80 minutt.

Før intervjuet gjorde eg deltakarane merksam på at eg ynskte å høyre deira perspektiv på temaa intervjuet ville krinse om. Under intervjuet stilte eg få og opne spørsmål, og forsøkte å ha ei tilsikta naiv haldning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 33). Brinkmann og Kvale karakteriserer ei tilsikta naiv haldning som å vere kritisk til eiga førforståing av intervjutematikken, og dimed open for nye og uventa skildringar av prosjektdeltakarane sine erfaringar og si livsverd.

4.3.1 Transkripsjonsprosessen

Alle intervjuet vart transkriberte i sin heilskap. For å få god kjennskap til materialet, har eg sjølv gjennomført dette arbeidet. Intervjuet vart transkriberte ordrett. Sidan språkbruk og ikkje-verbal kommunikasjon i intervjusituasjonen ikkje ville inngå i analysen av materialet, inkluderte eg ikkje slike detaljar som pausar, latter, gestar og liknande i transkripsjonane. Av tilsvarande grunnar, i tillegg til ynske om betre lesbarheit, har eg valt å normalisere transkripsjonane, i staden for å la dei ha ei munnleg form. Ei innvending her er at transkripsjonane då vert noko fjernare frå prosjektdeltakarane sitt opphavlege språk, men i dette spørsmålet let eg omsyn til lesbarheit vege tyngst.

4.4 Analysestrategi

I denne delen vil eg diskutere analysestrategien eg har valt i avhandlinga. Fyrst vil eg gjere greie for avhandlinga si overordna tilnærming til analyse av det empiriske materialet, for så å forklåre og diskutere bruken av tematisk og fortolkande analyse.

4.4.1 Abduktiv tilnærming

Overordna i avhandlinga har eg hatt ei *abduktiv* tilnærming til analysen av det empiriske materialet. Ei abduktiv tilnærming inneber kontinuerleg veksling mellom det empiriske materialet og teoretiske ressursar med, mål om å forstå mønstre og å fortolke begge i ljøs av kvarandre, og har slik fellestrekk med hermeneutiske framgangsmåtar (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 5). I praksis tydde dette lesing og gjenlesing av intervjumaterialet, teoretisk litteratur og publisert forskning for gradvis å utforme og spisse spørsmål til å forstå empirien ved hjelp av. Medan eg las det

empiriske materialet, utarbeidde eg også «profilar» for dei forskjellige prosjektdeltakarane ved å identifisere tydingsfulle tema i dei individuelle intervju. Dette var sentralt for å organisere materialet og verte grundig kjend med innhaldet, noko som igjen var ein føresetnad for å forstå det djupare. Eg finn støtte til denne framgangsmåten hjå Hatch (2002, s. 180-181), som argumenterer for å gjennomføre ein variant av deskriptiv eller tematisk analyse før ei eventuell fortolkande. Ifølgje Hatch kan dette gjere studiane «richer and findings more convincing» (2002, s. 181). Ei slik deskriptiv analyse, saman med ei abduktiv pendling mellom empirisk materiale og teori, førte til formuleringar og reformuleringar av meir presise forskingsspørsmål og identifisering av delar av materialet eigna til fortolkande analyse. Framgangsmåten eg nytta, kan slik verte inndelt i høvesvis tematisk og fortolkande analyse. I dei to neste avsnitta vil eg difor gå nærare inn i variantane av tematisk og fortolkande analyse som eg har gjort bruk av.

4.4.2 Tematisk analyse

Varianten av tematisk analyse som eg har nytta i avhandlinga, har vore ei datadriven tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Denne analysevarianten inneber at tema er vorte identifisert i det empiriske materialet utan at analysen har vore styrt av spesifikke forskingsspørsmål eller eksplisitte teoretiske kategoriar (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I staden har forskingsspørsmåla vorte gradvis meir og meir spist formulerte på bakgrunn av analysen. Den datadrivne tematiske analysen var hovudsakleg ein måte å organisere og få oversyn over tendensar i det empiriske materialet på. Til dømes har eg i artikkel 1 og artikkel 3 nytta tematisk analyse for å syne, høvesvis kva vilkår som medierer lærarane sitt profesjonelle handlingsrom og kva røyster som bidreg i norsklæraren si faglege identitetsforhandling.

4.4.3 Fortolkande analyse

På bakgrunn av den tematiske analysen har eg valt ut sitat som døme på dei ulike fenomena som artiklane tek føre seg. Dette oversynet har så vorte lagt til grunn for ei fortolkande analyse der målet har vore å samanfatte temaa for å konstruere ein meningsfull måte å forstå det empiriske materialet i ljøs av forskingsspørsmåla. Hatch omtaler målet med fortolkande analyser som «about giving meaning to data.

It's about making sense of social situations by generating explanations for what's going on within them» (2002, s. 180). Gode tolkingar er dimed tolkingar som vert aksepterte som overtydande eller sannsynlege, i tråd med ei abduktiv tilnærming. For å oppnå dette, må ein forsøke å *syne* tankegangen som ligg bak vala ein tek som forskar. For å oppnå dette, er det avgjerande å klårgjere kva som er relevant kontekstualisering av materialet.

I den fortolkande analysen har eg difor nytta ei forståing av kontekstualisering som *forankring* av materialet (Stenvoll & Svensson, 2011, s. 572). Ein strategi for å gjere forankring av material og kontekst eksplisitt, er såkalla «cued contextualization», altså korleis element i teksten kan gi hint om relevante kontekstar (Stenvoll & Svensson, 2011, s. 576). Stenvoll og Svensson nemner karakteristisk vokabular (*significant vocabulary*) som ein måte tekstlege hint kan verte nytta til å forankre material og kontekst, til dømes gjennom «words connoting other words, narratives, larger discourses and socio-historical context» (Stenvoll & Svensson, 2011, s. 576). I analysen har hint i form av karakteristisk vokabular vorte nytta for å forankre norsklærarane sine erfaringar i relevante kontekstar, og slik gi ei djupare fortolking av situasjonen deira. Dette er ein variant av del-heilskap-dimensjonen av den hermeneutiske sirkelen, der utsegn frå prosjektdeltakarar kan verte forstått som ein *del* som kan verte betre forstått i ein *heilskap*. Det har då vore eit sentralt prinsipp for analysen at det må vere tekstlege støtte for fortolkingane.

4.5 Refleksivitet

I denne delen vil eg diskutere spørsmål om refleksivitet hjå forskaren. Refleksivitet kan verte forstått som ein prosess der forskaren forsøker å verte medviten om føresetnadene for forskingsaktiviteten, og korleis teoretiske, kulturelle og politiske tilhøve påverkar han (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 326). Sagt annleis inneber det å verte medviten om og reflektere over kva ein reknar som *relevante* spørsmål og kontekstar, og kva *posisjon* ein fortolkar fenomen frå. Eit fyrste steg har vore å verte medviten om at også eg er historisk situert språkleg og i bestemte tradisjonar. Eg er utdanna norsklektor, noko som i denne samanhengen både kan vere ei styrke og ein

veikskap. Bakgrunnen min inneber at eg har arbeidd med å verte medviten om mi førforståing og mine fordomar (Gadamer, 2010), til dømes om norske skular, norsklærarar og norskfaget. I tillegg vil eg ha fordomar om korleis forskning vert gjennomført, korleis haldninga og identiteten min som forskar bør vere samt førestillingar som er vorte forma under studiane mine i nordisk språk og litteratur, vidare under praktisk-pedagogisk utdanning og til og med som elev i norsk skule på 1990- og 2000-talet. Frå eit hermeneutisk synspunkt er det difor avgjerande å utfordre ei oppfatning av forskaren som ein *tilskodar*, og heller utvikle ei sjølvforståing som *deltakar*, for å gjere bruk av Skjervheim sine omgrep (Skjervheim, 2002).

Nemninga deltakar om forskaren, tener til å minne om korleis *medværen* er ein grunnleggjande kategori i menneskelivet. Til liks med andre menneske, er også forskaren alltid allereie «kasta» inn i ei felles verd med ei historie. Dersom eg derimot forstod meg sjølv som ein tilskodar, ville eg ikkje kjend meg plikta til å ha eit refleksivt tilhøve til min eigen bakgrunn og posisjon, og innverknaden desse har i forskingsprosessen. Forskaren som tilskodar sit på utsida av forskingsfenomena for slik å observere og registrere dei, noko som i denne samanhengen inneber å plassere seg sjølv utanfor tradisjonar. Forskaren som deltakar er derimot medviten om korleis tradisjonar og historie påverkar forskingsprosessen, til dømes i form av innramming og formulering av spørsmål, og forsøker ikkje å gøyme dette bort. Gadamer gir ei høveleg skildring av korleis tradisjon og historie påverkar forskaren gjennom kva han kallar prinsippet om verknadshistorie:

Når vi forsøker å forstå en historisk fremtredelse ut fra den historiske avstanden som er bestemmende for vår hermeneutiske situasjon som helhet, ligger vi allerede under for virkningshistoriens virkninger. Virkningshistorien bestemmer på forhånd hva som fremtrer for oss som problematisk og som gjenstand for utforskning, og vi glemmer på sett og vis halvparten av virkeligheten [...] (Gadamer, 2010, s. 339).

Gadamer skriv hovudsakleg om historiske studiar, men sitatet kan verte lese som ei allmenn innsikt for forskarar av di det skildrar korleis val av forskingsfenomen og -spørsmål er styrde av fordomar og tradisjonar som gjeld innan vår eigen horisont. Når vi då rettar merksemda mot eit fenomen eller ei side ved eit fenomen, tilslører ho andre som kan vere like viktige. Dette minner oss om kompleksiteten forskarar står

overfor når forskingsprosessen vert forstått som deltaking i verda på eit bestemt tidspunkt i historia. Spørsmåla som eg har stilt og prøvd ut i løpet av forskingsprosessen, har vorte prega av ein kombinasjon av forskingslitteratur, eigen bakgrunn og kva ein kan kalle problemstillingar i tida, til dømes om lærarar sine føremål og vilkår under auka resultatstyring av skular både i Noreg og internasjonalt (Ball, 2003; Dovemark et al., 2018; Møller & Skedsmo, 2013). Dette illustrerer også korleis val forskaren gjer, gjer at bestemte perspektiv eller røyster vert synleggjorde. Slik ender forskning opp med å «velje side» (Becker, 1967), anten forskaren ynskjer det eller ikkje.

Problemstillingane knytte til refleksivitet har ikkje nødvendigvis klåre svar, men er meir om haldningar hjå forskaren som kan verte samanfatta som medvitet om at ein er ein deltakar, i staden for ein tilskodar.

4.6 Gyldigheit og transparens

Når det gjeld måtar å styrke gyldigheita til tolkingane eg gjer i avhandlinga, har to strategiar vore sentrale. For det fyrste å involvere andre horisontar i forskingsprosessen og for det andre å vektleggje transparens. Ein horisont vert av Gadamer skildra som «en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt» (Gadamer, 2010, s. 341). I hermeneutisk samanheng heng storleiken på horisonten saman med kva situasjon ein står i (Gadamer, 2010, s. 340). Å involvere andre horisontar inneber å la rettleiarar, kollegaer, forskingsgrupper og kritisk litteratur spele ei rolle i å utforme, analysere og evaluere forskingshandverk og slutningar. Dette kan også vere ei form for *peer debriefing* (Creswell, 2013) og ligg nært opp til ei kommunikativ forståing av validitet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 288), eller gyldigheit i denne avhandlinga sitt vokabular. Utdanningsbakgrunnen min bidreg til dømes til å gjere det mogleg å stille relevante spørsmål til prosjektdeltakarane og å forstå nyansar i språkbruken deira fordi vi har liknande horisontar skapte av erfaringar med felles fagtradisjonar. Her fungerer bakgrunnen min som eit sett produktive fordomar (Gadamer, 2010, s. 314) som stør meg i å forstå og fortolke prosjektdeltakarane sine ytringar og deira situasjon. Eg risikerer likevel å

verte blind for bestemte fenomen, perspektiv og praksisar, og ikkje minst mine egne fordomar. Det er også ein risiko for å «go native» (Creswell, 2013) og slik identifisere seg for sterkt med prosjektdeltakarane sitt perspektiv.

Som følge av desse problemstillingane, har det vore avgjerande å involvere andre horisontar i forskingsarbeidet, personar og litteratur, som kan utfordre mine egne fordomar og slutningar på ein produktiv måte. Det har difor vore eit mål å sørgje for at fagfellar med ulik bakgrunn og forskingsinteresser enn meg sjølv, som rettleiarar, kollegaer, forskargruppe og konferansedeltakarar har fått kommentere og gi tilbakemeldingar under ulike stadium i avhandlingsarbeidet. Å lese breitt i kritiske perspektiv frå forskingslitteraturen er også ein måte å gå i dialog med andre horisontar enn eins eigen. Slike dialogar har gjerne tatt form etter den hermeneutiske sirkelen, der eg har gått frå ein del av forskingsprosjektet, til dømes eit forskingsspørsmål, til heilskapen, den overordna problemstillinga, og drøfta desse kritisk i ljøs av kvarandre. Eg meiner dette kan verte forstått som ein måte å styrke gyldigheita til tolkingane i avhandlinga.

Transparens i forskingsprosessen gjer det mogleg for andre å evaluere kritisk framgangsmåte og resultat. Det inneber å syne korleis forskaren har kome fram til funn og fortolkingar, og at ein er interessert i dialog kring desse. I tillegg til å vere del av god forskingspraksis, er det også ei tydeleggjering av at forskingsfunna er del av samfunnet si diskuterande offentlegheit. Funna i avhandlinga er difor ikkje presenterte som endelege svar på tematikken dei utforskar. Eg har heller forsøkt å presentere desse på eit ope og spørjande vis. Denne framgangsmåten med vekt på forståing og dialog, ligg nærare opp til forståinga av forskaren som ein deltakar i verda. Eit medvite val har vore å inkludere fyldige sitat frå prosjektdeltakarane i alle artikkelane samt forsøke å skrive fram *korleis* mine tolkingar og analyser har støtte i empiri og teoretiske omgrep. Av same grunnar har eg omtalt og inkludert intervjuguiden som vedlegg til artikkelane når dei er vorte sendt til tidsskrift. Slik vil eg lettare synleggjere for lesarar korleis empirien er vorte konstruert. Ei utfordring i arbeidet var at ynske om transparens stod i motsetnad til omsyn til prosjektdeltakarane sitt personvern. Dette kjem av at funn og gyldigheit i kvalitativ

forskning ofte vert styrkt av transparente innsyn i lokal kontekst og prosjektdeltakarane sin bakgrunn. Dette aukar derimot risikoen for at prosjektdeltakarar eller arbeidsplassar vert moglege å identifisere. I desse tilfella har omsynet til prosjektdeltakarane sitt personvern kome føre moglege vinstar ved auka transparens.

4.7 Etikk

I denne delen vil eg diskutere eit utval etiske utfordringar og spørsmål som eg har erfart i arbeidet med avhandlinga. Desse er kva ein kan forstå som *etikk i praksis* (Guillemin & Gillam, 2004), og kjem i tillegg til dei prosedyreetiske sidene ved avhandlinga, omsyn til personvern og datalagring, som er vorte formelt handsama og godkjend av Norsk senter for forskingsdata (NSD) (sjå vedlegg 5).

4.7.1 Kvar skal intervjuja gjennomførast?

Eit tema med etiske følgjer var *kvar* intervjuja vart gjennomførte. På ei side har ikkje nødvendigvis alle skular passande fasilitetar for å gjennomføre intervju, og ein lærar vil kanskje ikkje alltid kjenne seg vel med å diskutere alle typar tema på arbeidsstaden sin. På den andre sida kan det å gjennomføre intervjuja på, til dømes kontoret mitt, bidrage til å auke maktasymmetriar mellom forskar og prosjektdeltakar ved a prosjektdeltakaren vert posisjonert som ein «gjest». Denne posisjonen kan gjere det ukomfortabelt å dele erfaringar i intervjuet. Med dette dilemmaet i mente, valte eg å gi prosjektdeltakarane moglegheita til å velje sjølv, ved å formidle tydeleg at intervjuet kunne finne stad der dei fann det ynskjeleg. Fem av deltakarane valte å gjennomføre intervjuet på mitt kontor, medan resten møtte eg på arbeidsplassen deira. Når eg ser tilbake på denne prosessen, kan ei metodisk innvending vere at det ikkje er ideelt å gjennomføre intervju på ulike stader. Likevel meiner eg at variasjonen i intervjustad kan verte legitimert ved å gi vekt til prosjektdeltakarane sine moglegheiter for å medverke i forskingsprosessen.

I organiseringa av intervjuja eg gjennomførte på kontoret mitt, var eg oppteken av å skape ei «demokratisk» sitjeordning, noko som innebar minimalt med

høgdeforskjellar mellom stolane, ha kaffi og te klårt og ha tid til å snakke med prosjektdeltakaren om intervjuet både før og etterpå, etter mønster av ei brief-/debrief-samtale (Brinkmann & Kvale, 2015). Dette var også ein måte å unngå å redusere prosjektdeltakarane til middel i forskingsprosessen.

4.7.2 Makt i intervjusituasjonen

Maktasymmetri kan verte synleg grunna ulikskap i tilhøvet mellom forskar og prosjektdeltakar. Prosjektdeltakaren kan til dømes oppleve forskaren som den med størst kunnskap om føremålet med intervjuet, og dimesd sterkare kontroll over situasjonen. Dette kan leie til at deltakarane ynskjer å fortelje kva dei trur forskaren ynskjer å høyre, i staden for å fortelje ope om deira erfaringar. Ei anna følgje av ikkje å vere medviten maktrelasjonar kan vere at deltakarar kvir seg for å trekkje seg frå forskingsprosjektet sjølv om dei opplever det som ukomfortabelt å delta. Creswell (2013) strekar under at det å skape tillit mellom forskar og deltakar, er ei sentral etisk oppgåve. Eg har forsøkt å gjere dette gjennom å informere deltakarane om tydinga av frivillig deltaking, samtykkje og føremålet med studien. Før intervjuet var det viktig for meg å streke under det utforskande ved studien min, og at eg difor var interessert i deltakarane sine erfaringar og korleis dei uttrykte dei. Dette er også ein måte å forsøke å ta høgde for asymmetrien i makttilhøva på, då det er prosjektdeltakarane, ikkje forskaren, som sit med kunnskap om erfaringane sine.

4.7.3 Intervju som samtale?

Fog peiker på at forskingsintervju ber preg av fleire element som kan få dei til å likne på ei konfidensiell samtale mellom venar, men skil seg frå denne ved høvesvis å ha eit formelt mål og at ansvaret for konfidensialitet ligg hjå forskaren aleine (Fog, 2004, s. 25). Likskapen mellom ei konfidensiell samtale kan derimot leie forskarar til å forfølge spørsmåla sine utover grensene som prosjektdeltakarar opplever som akseptable. Han kan også leie prosjektdeltakarar til å fortelje meir om dei sjølve enn kva dei i utgangspunktet ynskte. Som følgje av dette átvarar Fog om at samtalelikskapen kan verte ein «trojansk hest» som smuglar inn etisk problematiske element i intervjuet (Fog, 2004, s. 26). Dette er moglegvis særleg aktuelt dersom intervjuet utforskar personlege eller politisk vare emne. Tematikane som vart krinsa

om i intervjusituasjonane, til dømes korleis lærarar erfarer vilkår for å vere den typen lærarar som dei ynskjer å vere, går inn under slike vare emne. Det var difor ei sentral oppgåve for meg som forskar å vere medviten om moglege *etisk viktige augeblink* (Guillemin & Gillam, 2004) i samarbeidet med prosjektdeltakarane. I tillegg har intervjusituasjonen noko epistemisk kraftfullt ved seg som kan produsere innsikter som ikkje går an å føreseie, korkje for forskar eller prosjektdeltakar. Dette er også del av den etiske dimensjonen ved bruk av intervju.

Eit døme frå avhandlingsarbeidet kan tene til å illustrere etiske sider ved intervjusituasjonen. Under eit av intervjuja eg gjennomførte, fortalde ein eldre prosjektdeltakar med lang erfaring, at vedkomande ikkje ville valt å verte norsklærarar att dersom valet skulle verte tatt på nytt. I seg sjølv er dette ein tydingsfull del av prosjektdeltakaren sine erfaringar, men ikkje nødvendigvis etisk relevant. Seinare kom det derimot fram at dette var ei innsikt norsklæraren ikkje var klår over før intervjuet, til liks med ein del andre innsikter om eigen situasjon. Prosjektdeltakaren omtalte til slutt intervjuet som «reine psykologtimen», og verka prega av ei moglegvis annleis forståing av erfaringane sine. Etter at intervjuet var formelt avslutta, tok eg meg ekstra med tid til ei debrief-samtale med læraren for å kunne snakke saman om denne opplevinga. Eit spørsmål som har oppteke meg i etterkant er korleis intervjusituasjonen kan verte sagt å ha produsert desse nye innsiktene i prosjektdeltakaren si sjølvforståing, innsikter som vedkomande kanskje var uførebudd på.

Den epistemisk kraftfulle rolla intervjusituasjonen kan spele, kan nok vere eit resultat av likskapen med ei konfidensiell samtale, slik Fog argumenterer for. Bruk av intervjusituasjonar som metode for å produsere empiri, fordrar slik eit medvit kring kva etiske følgjer eit slikt «forskinginstrument» kan ha, også med omsyn til eventuell ny forståing frå prosjektdeltakar si side.

4.7.4 Objektivering og framstilling av prosjektdeltakarane

Ei siste etisk utfordring har handla om framstillinga av prosjektdeltakarane og kva forteljingar om norske lærarar som vert produserte gjennom avhandlinga sitt

forskningsbidrag. Utfordringa kjem som resultat av at forskar og prosjektdeltakar ofte har ulike interesser i forskingsprosessen. Til dømes kan forskarar ha mål med forskinga si som ikkje prosjektdeltakarane reknar som dei mest aktuelle for eigne problemstillingar. På same vis kan prosjektdeltakarar ynske å fremje perspektiv eller forteljingar som går utover kva som vert forstått som relevant for forskaren sitt prosjekt. Forskningsprosessen inneber likevel alltid ei form for objektivisering, der eit utval av erfaringane til prosjektdeltakarane vert analyserte og fortolka med mål om å svare på forskingsspørsmål og vitskapelege problemstillingar. I avhandlinga har eg samstundes vore oppteken av å forstå lærarane sitt perspektiv og har slik ikkje fjerna meg for langt frå prosjektdeltakarane sine interesser.

Refleksjonen kring sjølve framstillinga av prosjektdeltakarane, gjennom sitat og analyse, har tatt utgangspunkt i forståinga av den *double hermeneutikken* som kjenneteiknar samfunnsvitskapleg forskning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 354-355; Gilje, 2019). Dobbelleita syner til at vitskapelege omgrep som er utarbeidde gjennom empiriske studiar, ofte vender tilbake og vert sjølvforståinga til personane og samfunnet som dei er nytta til å forstå eller forklare (Gilje, 2019, s. 225). I arbeidet med avhandlinga har eg difor vore medviten om at mine analyser og tolkingar kan verte del av lærarar si sjølvforståing eller bidrage til samfunnet si oppfatning av lærarar. Dette har bidrage til at eg har etterstrevd framstillingar av prosjektdeltakarane som er nyanserande og drøftande, framføre kategoriske.

4.8 Kunnskapsbidrag og avgrensingar

I arbeid med artiklane, har eg lagt vinn på å forstå funna som *eksemplarisk kunnskap* (Flyvbjerg, 2006; Thomas, 2011). Dette inneber at kunnskapsbidraget desse artiklane kjem med, har særleg verdi som døme som kan verte brukte av lesarar i deira eigen kontekst. Som Thomas skriv:

The example is not taken to be representative, typical or standard, nor is it exemplary in being a model or an exemplar. [...] Rather it is taken to be a particular representation given in context and understood in that context. However, it is interpretable only in the context of one's own experience – in other words, of one's phronesis, rather than one's theory (Thomas, 2011, s. 31).

Thomas framhevar lesaren sin *fronesis*, altså praktiske dømekraft, som ein avgjerande bindelekk for å overføre funn frå studiekonteksten til å verte meiningsfull i lesaren sin kontekst. Dette kan vere lærarar og skuleleiarar som kjenner att erfaringar som kjem fram i studiane, og pedagogikk- og utdanningsforskarar som får annleis forståing av fenomen og prosessar som vert framheva og omgrepsgjorde. Ulike lesarar vil slik bruke funna til ulike føremål basert på deira praktiske dømekraft.

Når det gjeld avgrensingar ved avhandlinga, knyter desse seg til metodiske veikskapar ved intervju som einaste empiriske kjelde. Intervjustudiar rettar merksemda mot erfaringar som vert formidla i intervjusituasjonen, men gir til dømes ikkje tilgang til å observere eller samtale om prosjektdeltakarane sine handlingar i praktiske kontekstar.

5. Hovudfunna i artiklane

I denne delen vil eg presentere artiklane i avhandlinga og gi ei samanfating av hovudfunna.

5.1.1 Artikkel 1: Extension and remodelling of teachers' perceived professional space

Avhandlinga sin artikkel 1, undersøker korleis læraraktørskap vert forma gjennom ei analyse av korleis ulike vilkår medierer norsklærarar sitt erfarte profesjonelle handlingsrom. Forskingsspørsmålet i artikkelen er:

Korleis vert lærarar sitt erfarte profesjonelle handlingsrom mediert?

Læraraktørskap vert omgrepsgjort sosiokulturelt som utøvd i eit profesjonelt handlingsrom, og dimes forma av erfaringa av dette rommet. Artikkelen byggjer på tematisk og fortolkande analyse av intervju med 10 norsklærarar i vidaregåande skule. Funna identifiserer fleire vilkår som medierer lærarane sitt erfarte profesjonelle handlingsrom. Desse er *eksamen, læreplan, accountability-forventingar, skuleleiing, kollegaer, elevar, læremateriale og fagtradisjonar og føremål*. Vidare vert to aspekt ved medieringa identifisert, nemleg høvesvis *utstrekning og ommøblering*.

Utstrekning inneber korleis medierande vilkår tilbyr ressursar og avgrensingar som bidreg til å utvide eller innsnevre lærarane sitt erfarte profesjonelle handlingsrom. Ommøblering syner derimot til korleis medierande vilkår kvalitativt endrar karakteren til det erfarte profesjonelle handlingsrommet.

Funna i artikkelen framhevar korleis sosiokulturelle vilkår ved lærarar sitt erfarte profesjonelle handlingsrom, former utøvinga av læraraktørskap. Dette gjeld for det fyrste som følgje av det erfarte handlingsrommet si utstrekning, og korleis dei ulike vilkåra bidreg til å utvide eller innsnevre rommet. Eksamen har her ein særleg framskote plass i erfaringane til norsklærarane som eit organisatorisk vilkår som innsnevvar det erfarte handlingsrommet deira. Læreplanen i norsk, læremateriale samt relasjonar til kollegaer, skuleleiinga og elevar, vert derimot erfarte ulikt. Desse var både ressursar for utviding av handlingsrommet, og dimes moglegheiter for å utøve

lærarakterskap gjennom å påverke og gi retning, og avgrensingar som innsnevrar handlingsrommet. Funna framhevar slik korleis lærarakterskap vert forma i eit komplekst samspel med ei rekkje sosiokulturelle vilkår ved lærarane sitt erfarte profesjonelle handlingsrom.

For det andre, peiker artikkelen på eit kvalitativ aspekt ved korleis det erfarte handlingsrommet er «møblert» med føremål og tradisjonar. Denne dimensjonen ved handlingsrommet kan sjå ut til å bidrage til erfaring av meining eller framandgjerung hjå lærarane. I prosjektdeltakarane sine erfaringar vert det gitt uttrykk for at mål- og ansvarsstyring, dokumentasjonskrav og ei kjensle av å leve i ei målingstid (Biesta, 2009), fyller handlingsrommet med bestemte føremål og forventingar. Desse gjer at lærarane ikkje kjenner seg sjølve att i arbeidet sitt, og kan slik verte tolka som døme på framandgjerung. Tilgangen på bestemte fagtradisjonar, som norskfaget sin tradisjon for danning, gir derimot språklege ressursar lærarar kan «ommøblere» handlingsrommet sitt med, og slik gjere plass til kva dei reknar som meningsfulle føremål. På dette viset vert lærarakterskap også forma langs ein kvalitativ dimensjon, og ikkje berre gjennom erfaringa av å ha eit stort eller lite handlingsrom.

Artikkelen strekar også under skulefaget som sentral i å forme lærarakterskap, og denne relasjonen vert djupare undersøkt i dei to neste artiklane.

5.1.2 Artikkel 2: Faglege visjonar og lærarakterskap

Den andre artikkelen i avhandlinga undersøker korleis fenomenet faglege visjonar, tydande førestillingar og bilete av ideelle praksisar (Hammerness, 2001), kan bidrage til å gi lærarar retning i eiga pedagogisk verksemd. Forskingsspørsmåla for artikkelen er:

Kva faglege visjonar let seg identifisere hjå norsklærarar i vidaregåande skule?

Kva funksjon har dei faglege visjonane som ressurs for aktørskap i norsklærarane si pedagogiske verksemd?

Artikkelen tek utgangspunkt i Hammerness (Hammerness, 2001) sitt teoretiske perspektiv på lærarvisjonar, der ein visjon kan verte analysert utifrå kva *fokus* og *rekkevidde* han har, og korleis kontekstuelle tilhøve påverkar han. Basert på fortolkande analyser av intervju med tre norsklærarar i vidaregåande skule, argumenterer artikkelen for at faglege visjonar fungerer som ei kjelde til føremål og standardar for korleis lærarane arbeider med norskundervisning. Visjonane gir med andre ord handlingsalternativ til norsklærarane ved å peike ut føremål som ligg utover det å handtere praktiske problemstillingar på kort sikt, og dei gir eit normativt rammeverk til å forstå og vurdere den pedagogiske verksemda si på bakgrunn av. Funna syner slik korleis ein fagleg visjon etablerer retning for yrkesutøvinga, og gir læraren moglegheit til å påverke og gjere val om korleis lærararbeidet vert praktisert. Dei faglege visjonane kan slik verte forståtte som ressursar for lærarane si utøving av læraraktørskap.

Funna i artikkelen syner korleis faglege visjonar vert utgjort av bestemte samanstillingar av kunnskap, verdiar og eit 'verdsbilete' som let norsklærarane omgrepsgjere den pedagogiske verksemda si. Visjonane er derimot ikkje skapte av den einskilde læraren aleine, men er utforma i samspel med bestemte sosiale språk (Bakhtin, 1981) i norsklærarane sin sosiokulturelle kontekst. Av dei tre visjonane som vert analyserte, knyter dei seg til høvesvis prosessorientert skrivepedagogikk og eit *literacy*-perspektiv på norskfaget, danning gjennom lesing av kanonisk skjønnlitteratur og språkpolitisk engasjement for målrørsla og nynorsk identitet. Artikkelen er slik eit bidrag til å forstå korleis læraraktørskap vert forma i samspel med ressursar i lærarane sin sosiokulturelle kontekst, her i form av tilgjengelege sosiale språk.

Gjennom analysen av faglege visjonar, synleggjer artikkelen korleis dei som fenomen fungerer i samband med lærarar si utøving av aktørskap.

5.1.3 Artikkel 3: Faglege identitetsforhandlingar i ein fleirstemmig norsklærarrøyndom

Avhandlinga sin tredje artikkel, legg eit dialogisk (Bakhtin, 1981) perspektiv til grunn for å undersøkje tilhøvet mellom fagleg identitet og læraraktørskap gjennom å analysere eit døme på identitetsforhandlingar hjå ein norsklærer. Identitet vert forstått som ein sosial posisjon som vert skapt i dialog og gjennom forhandling med forventingar frå fleirstemmige omgivnader (Akkerman & Meijer, 2011; Hermans, 2001). Identitetsforhandling er difor ein aktivitet som inneber utøving av aktørskap (Ruohotie-Lyhty, 2018). Forskingsspørsmålet for artikkelen er:

Korleis forhandlar ein lærar fagleg identitet?

Eitt intervju med ein relativt ny norsklærarar i vidaregåande skule vart analysert som eit døme på korleis lærarar forhandlar fagleg identitet i spenninga mellom høvesvis personlege erfaringar og sosiale språk og talesjangrar (Bakhtin, 1981, 1986) som vert tilbydde av røyster i læraren sin sosiokulturelle kontekst. I norsklæraren sine erfaringar fremjar kollegarøystene eit sosialt språk som framhevar eit materialt danningssyn sentrert kring skjønnlitterær kanon og talesjangeren kronologisk gjennomgang av litteraturhistorie, som basis for norskundervisninga. Motsett trekkjer norsklæraren inn personlege erfaringar og elevrøyster som fremjar eit sosialt språk som framhevar eit formalt danningssyn og kulturell pluralisme.

Tilhøvet mellom dei ulike røystene kan verte forstått som ei produktiv spenning der læraren aktivt tek stilling til moglege norsklærer-posisjonar. Analysen syner korleis læraren utøver aktørskap ved å påverke eigen norsklæreridentitet, samstundes som læraren si gradvise erkjening av eigen fagleg identitet kan verte forstått som ein ressurs for å gi retning til yrkesverksemda. Dette syner seg gjennom læraren si erfaring av å ha nytta elevrøystene og personlege erfaringar til å tilpasse den dominerande talesjangeren til å samsvare betre med eigen norsklæreridentitet.

Funna i artikkelen indikerer korleis fagleg identitet og læraraktørskap spelar ei sentral rolle i å gi innhald til omgrepet lærarprofesjonalitet.

5.1.4 Samanfating

Dei tre studiane i avhandlinga framhevar alle sider ved samspelet mellom læraraktørskap og det sosiokulturelle rommet norsk vidaregåande skule er. Artikkel 1 plasserer norsklærarane i eit profesjonelt handlingsrom mediert av ulike vilkår, og trekkjer fram danning som ein norskfagleg tradisjon og eit føremål lærarane bruker som ein ressurs. Artikkel 2 går djupare inn i dette spørsmålet ved å undersøkje faglege visjonar hjå eit utval av norsklærarane, og knyter visjonane til læraraktørskap. I artikkel 3 vert faglege identitetsforhandlingar hjå ein norsklærar utforska med blikk på korleis denne prosessen både er eit resultat av og ein ressurs for, læraraktørskap.

Der den fyrste artikkelen gir eit oversyn over korleis vilkår medierer det erfarte profesjonelle handlingsrommet til norsklærarane, er dei to andre artiklane bidrag til å forstå korleis *fenomenet* faglege visjonar og *prosessen* fagleg identitetsforhandling formar læraraktørskap. Funna i avhandlinga syner korleis norsklærarane sine faglege visjonar gir føremål og standardar for å ta eigarskap over lærarverksemda, medan fagleg identitet peikar ut retning for læraren ved å gi ein posisjon og ei linse til å forstå lærarverksemda gjennom.

6. Diskusjon

I denne delen vil eg diskutere avhandlinga si problemstilling i ljøs av funna i artiklane og aktuelle perspektiv på læraraktørskap. Den overordna problemstillinga for avhandlinga har vore:

Korleis vert aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule forma?

Gjennom å undersøkje denne problemstillinga empirisk i ein intervjustudie, har eg ynskt å bidrage til kunnskapsfeltet læraraktørskap (*teacher agency*) og lærarprofesjonalitet (*teacher professionalism*), i tillegg til det norskfaglege kunnskapsfeltet.

I dei to fyrste delkapitla (6.1 og 6.2,) vil eg diskutere overordna perspektiv på hovudfunna i avhandlinga, medan dei to siste delkapitla (6.3 og 6.4) tek diskusjonen vidare til spørsmål om sambanda mellom læraraktørskap og lærarprofesjonalitet. Til sist skissere eg implikasjonar for utdanningspolitikk, lærarprofesjonen si sjølvforståing og vidare forskning.

6.1 Rom for læraraktørskap

Gjennom den overordna problemstillinga, har spørsmålet om rom for læraraktørskap vore ein hovudtematikk i avhandlinga. Ved å utforske erfart profesjonelt handlingsrom, faglege visjonar og identitetsforhandlingar, har avhandlinga utdjupa kunnskapen om læraraktørskap som fenomen, med utgangspunkt i kunnskapsstatus slik han vart skildra i litteraturgjennomgangen i kapittel 2. Avhandlinga har freista å kontekstualisere læraraktørskap gjennom å bruke eit sosiokulturelt perspektiv på erfaringane til norsklærarar i vidaregåande skule. Ei sentral innsikt som syner seg på bakgrunn av studiane i avhandlinga, er kor samanvevd aktørskap er med ressursar og avgrensingar i lærarane sin sosiokulturelle kontekst. Læraraktørskap kan difor verte karakterisert som eit grunnleggjande *heteronomt* fenomen, her forstått analytisk. Dette inneber eit gjensidig samspel der læraraktørskap er ope for å verte forma av

kontekstuelle tilhøve, samstundes som læraren si utøving av aktørskap påverkar og endrar sider ved dei same tilhøva.

Som nemnt innleiingsvis i avhandlinga, tek diskusjonar om lærarar si aktive rolle i skulen ofte utgangspunkt i omgrepet *autonomi*, henta frå profesjonsteori (Lundström, 2015). Bruken av autonomiomgrepet leier gjerne til formuleringar som til dømes kor mykje autonomi lærarar skal ha i yrkesutøvinga si, eller at lærarar har autonomi i spørsmål om val av undervisningsformer. Under slike utsegn ligg det også ei samanstilling av autonomi og aktørskap som to liketydande omgrep. Denne samanstillinga er vorte kritisert for å oversjå korleis omgrepa syner til ulike fenomen:

Autonomy (understood here as a comparative absence of regulation) does not necessarily equate to agency. Teachers granted autonomy may simply fail to achieve agency as they, for example, habitually reproduce past patterns of behaviour or as they lack cognitive and relational resources (Priestley, Biesta & Robinson, 2015, s. 142).

Sagt med denne avhandlinga sitt vokabular vil dette seie at læraraktørskap vert utøvd ved hjelp av sosiokulturelle ressursar, samstundes som han då alltid er avgrensa av *kva* som er tilgjengeleg frå konteksten, som her er norske vidaregåande skular. Aktørskap følgjer difor ikkje nødvendigvis av at lærarar (formelt sett) har vorte gitt autonomi over eit område av yrkesutøvinga si. Det er i denne samanhengen at avhandlinga si analyse av lærarar sitt erfarte profesjonelle handlingsrom har bidrege til å løfte fram samspelet mellom aktørskap og kontekst, og slik rørt seg forbi autonomiomgrepet. Korleis det erfarte profesjonelle handlingsrommet vert mediert, hemmar eller fremjar nemleg lærarar sine moglegheiter til å påverke og gi retning til den pedagogiske verksemda si.

Funna i avhandlinga syner korleis læraraktørskap vert forma hovudsakleg gjennom implisitt mediering (Wertsch, 2007), særleg frå tilgjengelege språklege, relasjonelle og organisatoriske ressursar og avgrensingar som utgjer det erfarte profesjonelle handlingsrommet. Som nemnt i teorikapittelet, kan mediering ikkje berre verte forstått som ein eksplisitt prosess, til dømes i form av introduksjon av artefaktar som tavle eller projektorar i undervisning. Mediering skjer også implisitt, særleg gjennom

bestemte språk vi nyttar utan nødvendigvis å vere klår over rolla dei spelar i å mogleggjere eller avgrense handlingar og situasjonar (Wertsch, 2007).

Avhandlinga sine funn indikerer at sosiale språk hjå lærarane, som til dømes å forstå og tale om verksemda si i ljøs av danning, er sentrale sosiokulturelle ressursar for utøving av aktørskap. Meir spesifikke sosiale språk, knytte til høvesvis prosessorientert skrivpedagogikk, danning gjennom skjønnlitteratur og engasjement for målrørsla utgjorde vidare dei tre døma på lærarar sine faglege visjonar analysert i artikkel 2. Slike sosiale språk kan difor verte tolka som ein ressurs for appropriasjon av sentrale sider ved lærararbeidet, og er dimed ei støtte for utøving av aktørskap. Eit aktuelt døme er ein av norsklærarane i artikkel 1 (Halvorsen, Eide & Ulvik, 2019), som bruker førestillingar om danning til å ommøblere handlingsrommet til eit

I tillegg til språklege ressursar, har relasjonar til skuleleiing, elevar og fyrst og fremst kollegaer ein framskote, men ambivalent posisjon både som ressurs og avgrensing for læraraktørskap. Funna indikerer på ei side at lærarar erfarer kollegafellesskapen som ein ressurs for å ta eigarskap over og saman gi retning til det pedagogiske arbeidet. Kollegafellesskapen bidreg slik til å forme utøvinga av aktørskap gjennom å utvide det erfarte handlingsrommet, som synt i artikkel 1 (Halvorsen et al., 2019, s. 1035-1036). På den andre sida, syner funn i artikkel 1 også korleis kollegafellesskapen kan verte erfart som innsnevrande for handlingsrommet og som ein sterk forhandlingspart med forventingar til kva læraridentitet ein utformar, slik artikkel 3 analyserer. Begge desse døma syner relasjonar si sentrale rolle i å forme læraraktørskap, og støttar slik Edwards sine argument om relasjonar si tyding for aktørskap (Edwards, 2005). Ambivalensen til kollegafellesskapen kan kome av avhandlinga sitt fokus på einskildlærarar, eller det kan vere eit resultat av utvalet av prosjektdeltakarar. Samstundes kan det også tyde på ein tendens hjå lærarar til å rekne arbeidet sitt i større grad som personleg og ikkje fullt ut som del av ein fellesskap.

Koplinga mellom erfart profesjonelt handlingsrom og læraraktørskap kjem moglegvis klårare til syne ved korleis følgjer av mål- og ansvarsstyring gir lærarane i studien eit annleis rom å arbeide i. Følgjeleg formar dette utøvinga av aktørskap ved å skape eit

erfart handlingsrom med mål og forventingar sette av ytre instansar. Dette innebar til dømes ulike krav til dokumentasjon, kalla «metaarbeid» av ein prosjektdeltakar, og auka vekt på målbare prestasjonar. I artikkel 1, Halvorsen et al. (2019) vart desse funna knytte til *performativitet* (*performativity*), forstått som ein styringsteknologi som reduserer verdsetjing til å gjelde målbare einingar, til dømes testresultat, rangeringar og andre prestasjonar (Ball, 2003). Prosjektdeltakarane sine erfaringar gir ein indikasjon på at performativitet også kjem til uttrykk som opplevingar av å leve i ei målingstid (Biesta, 2009), om mogleg meir enn som i relasjon til konkrete styringsinstrument. Performativitet i ulike variantar verkar å bidrage til å forme læraraktørskap gjennom å tilby lærarane eit framandgjerande handlingsrom. Det fremste dømet her, er læraren i artikkel 1 som fortel at det ikkje hadde vore ynskjeleg å vorte norsklærer att dersom yrkesvalet skulle verte tatt i dag. Desse erfaringane syner til ei framandgjerung som følgje av at handlingsrommet inneheld mål og forventingar som lærarane ikkje identifiserer seg med eller erfarer som meningsfulle. Grunna karakteren til det erfarte handlingsrommet, vert dimed utøving av læraraktørskap svært avgrensa. Desse funna gir kunnskap om kva type handlingsrom lærarar vert tilbydde i norsk vidaregåande skule, og kan verte tolka i retning av at læraraktørskap også heng saman med erfaring av skulerøyndomen som meningsfull.

Funna i artikkel 1 syner døme på sosiokulturelle ressursar og avgrensingar som medierer det erfarte profesjonelle handlingsrommet, og følgjeleg former læraraktørskap. Samstundes syner avhandlinga her føremon ved å bruke omgrepet aktørskap framføre omgrepet autonomi i slike analyser. Ei slutning basert på desse funna er at dersom læraraktørskap er ynskjeleg å støtte opp under, fordrar det at merksemda vert retta frå einskildlæraren sin kompetanse og over til vilkåra som lærarar arbeider under og kva føremål som er verdsette og moglege å artikulere ved hjelp av konteksten.

6.2 Fagtradisjonar som ressursar for læraraktørskap

Avhandlinga har løfta fram skulefaget og relasjonen mellom lærar og fag som ein sentral del av konteksten for å forstå korleis læraraktørskap vert sosiokulturelt forma.

Dette har særleg vorte gjort ved å undersøkje korleis ulike faglege visjonar og fagleg identitet fungerer som ressursar for læraraktørskap. Ei slutning som kan verte trekt her, er at norsklærarane ser ut til å bruke fleirstemmigheita (Bakhtin, 1981) skapt av dei ulike fagtradisjonane i norskfaget til å utforme egne prosjekt for verksemda si. Fagtradisjonane fungerer slik som ressursar, då i form av kva Bakhtin kalla sosiale språk (Bakhtin, 1986) som tilbyr bestemte verdsbilete og identitetar til dei som bruker dei.

Dei tre faglege visjonane som vert analysert i artikkel 2, krinsar om høvesvis prosessorientert skrivepedagogikk, skjønnlitterær kanon og danning og språkpolitikk og målsak. Desse plasserer seg til dels innanfor dei tre overordna fagtradisjonane som vart peikt på innleiingsvis, med rom for lærarane sin personlege vri: norskfaget som tekstfag, norskfaget som nasjonsbyggjande danningfag og norskfaget som kulturhistoriefag. Dei faglege identitetsforhandlingane hjå ein relativt ny lærar, vart i artikkel 3 undersøkt som ein dialogisk prosess mellom ulike røyster. Denne prosessen kan også verte karakterisert som ei forhandling mellom ulike fagtradisjonar, og då sosiale språk, i norskfaget. Identifisering av faglege visjonar hjå norsklærarar kan vere eit alternativ til funna i *Nordfag*-prosjektet (Elf & Kaspersen, 2012), som framheva utfordringar med å kombinere ulike fagtradisjonar og pragmatiske løysingar som kjenneteikn ved norsk- svensk- og danskfaget i skandinaviske skular. Det polyparadigmatiske (Ulfgard, 2012) ved norskfaget kan tvert om vere ein ressurs som gir rom til norsklærarar sine ulike visjonar og identitetar, og slik gi moglegheit til å utforme og påverke kva type norsklærar ein er og kva retning ein ynskjer å gi verksemda si.

Faglege visjonar og fagleg identitet slik desse er undersøkt, er døme på ressursar som spring ut av norskfaget sine ulike fagtradisjonar og sosiale språk. Til liks med det erfarte profesjonelle handlingsrommet, formar desse læraraktørskap gjennom relasjonen lærarar har til dei. Samstundes syner funna i avhandlinga korleis norsklærarane, som personar, aktivt skaper dei bestemte kombinasjonane av kunnskapar, verdiar og posisjonar som kan seiast å utgjere visjonar og identitetar.

6.3 Lærarakterskap og profesjonalitet: Sterke vurderingar og kunstnarskap

For å forstå den personlege komponenten av lærarakterskap, er det nyttig å trekkje inn omgrepet *sterke vurderingar*, henta frå Charles Taylor sin filosofi (Taylor, 1985). Taylor argumenterer for at menneskeleg aktørskap (*human agency*) er definert av moglegheita til å gjere sterke vurderingar, som inneber å vurdere den kvalitative verdien til ulike ynsker. Dette skil seg frå svake vurderingar som inneber å velje mellom ynsker (Taylor, 1985, s. 17), til dømes valet mellom kaffi eller te på lærarrommet. Ynske om kaffi eller te har ikkje noko kvalitativ ulik verdi, og er difor ikkje ei sterk vurdering. På liknande vis kan lærarar sin kontekst, handlingsrommet dei erfarer, helle mot at læraren berre gjer svake vurderingar knytte til organisering og gjennomføring av undervisning. Gjennom å utforme ein eigen fagleg identitet eller artikulere faglege visjonar, er derimot lærarar engasjerte i å gjere sterke vurderingar. Slike vurderingar seier noko om kva som er verdifullt i læraren si verksemd og kva type lærar som er verd å vere.

Desse kvalitative verdivurderingane er likevel ikkje moglege å artikulere utan støtte i «bakgrunnsbileta» som bestemte kulturelle rammeverk gir (Taylor, 1989). I avhandlinga sin samanheng, kan desse verte forståtte som tilgjengelege sosiokulturelle ressursar, særleg sosiale språk i bakhtinsk tyding. På bakgrunn av Taylor sine omgrep, argumenterer Edwards (2015, s. 783-784) for at relasjonar, frå profesjonskollektivet til personar sine samarbeidsevne, er kjernen i ei forståing av lærarakterskap kan mogleggjere sterke vurderingar. Eg vil argumentere for at dersom relasjonar skal mogleggjere sterke vurderingar, må dei verte skapte av eller byggje på sosiale språk som tillèt slike verdivurderingar og kvalitative distinksjonar.

Sterke vurderingar er slik eit hovudomgrep for ei djupare forståing av lærarakterskap. I tillegg til slike vurderingar, byggjer utøving av lærarakterskap også på *førestellingsevne*, som er avgjerande for å skape noko som er annleis eller ikkje eksisterer frå før (Vygotsky, 2004). Med Eisner (2002) kan ein skilje mellom lærarar sin praktiske kunnskap, knytt til den aristoteliske kunnskapsforma *fronesis*, og lærarar sin produktive kunnskap, knytt til å *skape* materielt eller immaterielt. Fronesis er

deliberativ, reflekterande og orientert mot å gjere gode val i praktiske kontekstar. Sterke vurderingar kan verte knytt til denne kunnskapsforma. Den produktive kunnskapen derimot, kallar Eisner for *kunstnarskap (artistry)*, som mellom anna femnar frå «the *crafting* of action, to the rhetorical features of language, to the skill displayed in guiding interactions, to the selection and description of an apt example» (Eisner, 2002, s. 382). Omgrepet kunstnarskap tilbyr eit perspektiv som gjer synleg korleis lærarar sitt arbeid, inneber å framstille og skape (*poesis*) noko gjennom bruk av førestellingsevne og «materialet» som er tilgjengeleg. I ljøs av denne kunnskapsforma, vert det mogleg å forstå dei faglege visjonane og identitetsforhandlingane hjå norsklærarane også som døme på produktiv kunnskap. Gjennom kunstnarskap er læraren her engasjert i å skape si pedagogiske verksemd, sin identitet og, i forlenginga, nye generasjonar av borgarar.

Fenomenet læraraktørskap vert slik mogleg å knyte til ei bestemt forståing av lærarprofesjonalitet, som gir rom for den produktive kunnskapsforma i kunstnarskap og refleksjonen som ligg bak sterke vurderingar. Samstundes må konteksten, det erfarte handlingsrommet og andre tilgjengelege sosiokulturelle ressursar, mogleggjere dette. I nyare forståingar av lærarprofesjonalitet, vert gjerne *yrkesprofesjonalitet* (occupational professionalism), *demokratisk profesjonalitet* (democratic professionalism) eller *aktivistisk profesjonalitet* (activist professionalism) framheva (Evetts, 2013; Sachs, 2016). Det er likevel fyrst og fremst læraren som «forskar» som vert fremja. Denne avhandlinga kan difor lesast som eit argument for at profesjonalitetsomgrepa kan verte styrkte ved å opne for ei breiare forståing av lærarar sitt virke, der ein erkjenner dei kunstnariske og skapande sidene ved ho.

6.4 Makt og profesjonelt ansvar

Ein problematikk som aktualiserer seg som følgje av avhandlinga sine funn, er den moglege spenninga som ligg mellom utøving av læraraktørskap og samfunnsmandatet lærarar forvaltar som profesjon. Eit moment som vert synleg på bakgrunn av funna i avhandlinga er at lærarar si retningsgiving, utforming og påverknad på lærararbeidet og faglege identitet, også gir makt. Makt er lite diskutert i

samband med læraraktørskap, men fenomenet reiser likevel spørsmål om korleis – og av kven – lærarar si makt bør verte forvalta. Dette er eit omfattande spørsmål, og eg vil her berre kunne løfte fram nokre sider ved saka på bakgrunn av funna i avhandlinga.

I avhandlinga sin artikkel 2, som tek føre seg faglege visjonar og læraraktørskap, kjem ein av lærarane med utsegn om at ingen av hennar elevar, sjølv ikkje dei med bokmål som hovudmål, får noko skriftleg på bokmål. I tillegg til ein fagleg visjon om nynorsk identitetsbygging, gir norsklæraren også uttrykk for erfaringar av at det ikkje er nokon som styrer eller kontrollerer den pedagogiske verksemda hennar. Også i artikkel 2, fortel ein annan norsklærar, med ein fagleg visjon om skjønnlitteratur og danning at kompetansemåla i læreplanen er noko ho ikkje ynskjer å ta så mykje stilling til. Dette er norsklærarar som, som følgje av sine faglege visjonar, verkar å opptre med stor grad av aktørskap i arbeidet sitt. Samstundes vert makta dei då forvaltar, overfor elevar og foreldre, synleg gjennom vala dei gjer, føremåla dei framhevar og standardane dei vurderer elevane etter. Spørsmålet om makt og læraraktørskap, femner slik om både kunnskapen lærarar bruker og verdset, og om normer og etikk som dei legg til grunn i yrkesutøvinga si.

Ifølgje Bøyum (2017) møtast nettopp spørsmål om profesjonar sitt forhold til kunnskap og til yrkesetikk i omgrepet *profesjonelt ansvar*. Den profesjonelle har ansvar for å utøve profesjonen med kompetanse og respekt for brukarane. Gjer ein det, opptre ein *ansvarleg* og etterlever dimed plikta til profesjonelt ansvar. Dette inneber både ein bestemt relasjon til og bruk av kunnskap og yrkesetikk. Feltet der kunnskap og yrkesetikk overlappar, kallar Bøyum for *kunnskapsetikk*: «dei moralske pliktene, normene og verdiane som styrer korleis ein stiller seg til kunnskap» (Bøyum, 2017, s. 35), og det er overfor dette feltet at spørsmåla kring læraraktørskap, makt og samfunnsmandat vert særleg aktuelle.

Når lærarar utøver aktørskap påverkar og utformar dei eige arbeid og eigen identitet, hjelpte av sosiokulturelle ressursar som visjonar, identitetar og relasjonelle tilhøve. Lærarar vil då gjere sterke vurderingar kring undervisning og sette sin personlege,

kunstnarlege signatur på lærararbeidet ut ifrå dei føremål som dei reknar som tenlege for sin kontekst. Problematikken oppstår når det finst kunnskapsomsyn eller normer i samfunnsmandatet som strir mot, til dømes, ein lærar sin faglege visjon eller identitet. Det kan dimed oppstå ei rekkje kunnskapsetiske spenningar mellom læraren sitt «prosjekt» og samfunnsmandatet slik det er nedfelt i lovar og læreplanar.

Bøyum skildrar eit døme som tydeleggjer ein liknande kunnskapsetisk problematikk, der ein forelder med eit barn med lesevanskar, les om ein undervisningsmetode med tilsynelatande solid forskingsdokumentasjon. Forelderen kontaktar difor læraren, og får til svar at «læraren, sjølv om ho ikkje veit så mykje om metoden, likevel har meir tru på den måten ho pleier å gjere det på» (Bøyum, 2017, s. 37). Dette dømet set på spissen den kunnskapsetiske spenninga som kan oppstå mellom lærar og foreldre, og tydeleggjer makta lærarar forvaltar overfor mellom anna elevar. På same vis kan norsklærarar sin aktørskap i eiga undervisning, ende opp med einsidig å framheve nokre fagtradisjonar eller føremål, medan elevar ikkje får tilgang til andre.

Løysinga er likevel ikkje såkalla «lærarsikre læreplanar» (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), med mål om å gjere den einskilde lærar utskiftbar, og slik redusere aktørskap til ein minimum. Løysingar som varetek den forma for lærarprofesjonalitet som eg i avhandlinga har argumentert for, knyter seg heller for det fyrste til lærarar sin eigen profesjonsfelleskap og korleis denne nasjonalt og lokalt på skular kan gi ulike lærarrøyster rom til å verte brote mot kvarandre i søken etter intersubjektive forankringar av skjønnsvurderingar. For det andre, er eg samd med Bøyum (2017, s. 40) som trekkjer fram openheit og nysgjerrigheit som intellektuelle dygder som må verte dyrka fram hjå profesjonsutøvarar gjennom utdanning og vidare i yrket. Desse dygdene kan bidrage til å skape rom for læraraktørskap samstundes som han ikkje stivnar og vert monologisk (Bakhtin, 1981).

6.5 Implikasjonar og avslutting

Eg vil peike på eit utval implikasjonar på bakgrunn av avhandlinga sine funn og diskusjonen over. Den fyrste er utdanningspolitisk, og dreier seg enkelt sagt om at

omgrep som autonomi og metodefridom, som synast å oppmode til læraraktørskap, kan risikere å verte tomme dersom lærarar ikkje har ressursar til å fylle fridomen med innhald, mål og handling. Avhandlinga har synt korleis tilgjengelege sosiale språk og produktive kollegarelasjonar bidreg til å skape handlingsrom, visjonar og identitetar og då vidare til å forme læraraktørskap.

Ei utdanningspolitisk følgje vil difor vere i større grad å rette merksemda frå einskildlærarar sine manglar på kompetanse og mot vilkår og rammer lærarar arbeider under. Slik kan politiske initiativ vareteke lærarperspektivet, og ha som mål å støtte lokale profesjonsutøvarar og -fellesskap sine særleine pedagogiske verksemdar. Politikk som er open for desse erfaringane, vil også kunne forsøke å motverkar uheldige følgjer av performativitet i utdanningssektoren.

I tillegg til det overordna utdanningspolitiske nivået, vil avhandlinga ha implikasjonar for norske vidaregåande skular. Ein slik implikasjon er å kunne skape diskusjon kring lærarprofesjonalitet, styring og lærarar sin innverknad på føremål med utdanning og pedagogisk verksemd hjå skuleeigar, leiing og i lærarkollegium. Avhandlinga sine analyser syner ulike eksemplariske døme og bilete som her kan tene som utgangspunkt for å vidareutvikle lærarprofesjonen si sjølvforståing.

Den tredje implikasjonen eg vil nemne, handlar om vidare forskning. Der peikar tilhøva mellom læraraktørskap og lærarprofesjonalitet og læraraktørskap og kunnskapsetikk seg ut som aktuelle felt der det er behov for meir kunnskap – både teoretisk og empirisk. Her vil det vere interessant med eit breiare empiritilfang, som samstundes er merksam om skulefaget som sentralt for lærarar i vidaregåande skule. Elevperspektivet har ikkje vore til stades i denne avhandlinga, men elevaktørskap i vidaregåande skule kunne også vore ein aktuell tematikk å undersøkje i ein norsk samanheng.

Denne avhandlinga har undersøkt fenomenet læraraktørskap gjennom å analysere intervju med norsklærarar i vidaregåande skule. Avhandlinga har tatt føre seg problemstillinga: Korleis vert aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule forma? Problemstillinga vart undersøkt frå eit sosiokulturelt perspektiv gjennom tre artiklar,

høvesvis om erfart profesjonelt handlingsrom, faglege visjonar og fagleg identitet. Gjennom dei ulike delane, har avhandlinga gitt eit bidrag til forståing av læraren som profesjonell fagperson i vekselverknaden mellom det opne og det bundne som kjenneteiknar yrkesutøvinga. Når det gjeld norsklærarar, syner deira rike fagtradisjonar seg som døme på ressursar som utgjer ein kvalitativ skilnad for lærarar sitt erfarte handlingsrom. Ei sentral oppgåve for både profesjonsfelleskapen og lærarutdanning vil vere å ruste profesjonsutøvarar til å verte medvitne om kva slags rom lærararbeidet går føre seg i, og gi reiskap og ressursar slik at dei sjølve kan vedlikehalde og ommøblere rommet når det trengst.

7. Litteratur

- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til : den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005). Norskfagets dannelsingspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon : Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverv i norsk for ungdomstrinnet 1997–99* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, DUO Research Archive. Henta frå <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-20888>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (1. utg.). Austin: University of Texas Press.
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
<https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Becker, H. S. (1967). Whose Side Are We On? *Social Problems*, 14(3), 239-247.
<https://doi.org/10.2307/799147>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2016). Skolen og humaniora: noen begrunnelser for gjenopprettelse av et ødelagt forhold. *Nytt norsk tidsskrift*, 33(1-02), 166-173.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-15>

-
- Bergh, A. & Wahlström, N. (2018). Conflicting goals of educational action: a study of teacher agency from a transactional realism perspective. *The Curriculum Journal*, 29(1), 134-149. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1400449>
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishing.
- Biesta, G. (2015). What Is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Block, D. (2013). The structure and agency dilemma in identity and intercultural communication research. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 126-147. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.770863>
- Blumer, H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3-10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing Teacher Agency and Reform: How Institutionalized Instructional Practices Change and Persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159. <https://doi.org/10.1177/0038040715575559>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brodie, K. (2019). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsk lærer – en egen profesjon? *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41(4), 70-81.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Chapman, S., Wright, P. & Pascoe, R. (2019). "I'm really worried for my teaching spirit": professional agency, curriculum change and the primary arts specialist teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 1-16.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1694074>
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
<https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- Clandinin, D. J., Downey, C. A. & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.
<https://doi.org/10.1080/13598660902806316>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3rd ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Daniels, H. (2015). Mediation: An expansion of the socio-cultural gaze. *History of the Human Sciences*, 28(2), 34-50. <https://doi.org/10.1177/0952695114559994>
- Datnow, A. (2012). Teacher Agency in Educational Reform: Lessons from Social Networks Research. *American Journal of Education*, 119(1), 193-201.
<https://doi.org/10.1086/667708>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
<https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Deters, P., Gao, X. A., Miller, E. R. & Vitanova, G. (Red.). (2015). *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning. Interdisciplinary Approaches*. Bristol-Tonawanda-Ontario: Multilingual Matters.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. & Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122-141. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Duffy, G. G. (2002). Visioning and the development of outstanding teachers. *Reading Research and Instruction*, 41(4), 331-343.
<https://doi.org/10.1080/19388070209558375>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168-182.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779-784.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Edwards, A. & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155.
<https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Eisner, E. W. (2002). From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00004-5)

-
- Ekren, R., Holgersen, H. & Steffensen, K. (2018). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole. Hovedresultater* (Rapporter 2018/2019). Oslo-Kongsvinger. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kompetanseprofil-for-laerere-i-videregaende-skole>
- Elf, N. F. & Kaspersen, P. (2012). *Den nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Erss, M. (2018). ‘Complete freedom to choose within limits’ – teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). Debatten i norskfaget – en oppsummering. *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41(1), 10-14.
- Feryok, A. (2012). Activity Theory and Language Teacher Agency. *The Modern Language Journal*, 96(1), 95-107. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01279.x>
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. udg. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02> ER
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2019.19.01.13>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Oms.). Oslo: Pax.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Grimstad, B. F. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Oslo: Samlaget.
- Guillemain, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

- Halvorsen, Ø. W., Eide, L. & Ulvik, M. (2019). Extension and remodelling of teachers' perceived professional space. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1030–1042. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1702519>
- Hammerness, K. (2001). Teachers' Visions: The Role of Personal Ideals in School Reform. *Journal of Educational Change*, 2(2), 143–163. <https://doi.org/10.1023/A:1017961615264>
- Hammerness, K. (2003). Learning To Hope, or Hoping To Learn? The Role of Vision in the Early Professional Lives of Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43–56. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022487102238657>
- Hamre, P. (2014). Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013. I: The University of Bergen.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» – Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067x0173001>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hitlin, S. & Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191. Henta frå www.jstor.org/stable/20453074
- Hoem, K. (2016a, 05.12.). Læreplan uten innhold. NRK. Henta frå <https://www.nrk.no/ytring/laereplan-uten-innhold-1.13256244>
- Hoem, K. (2016b, 28.11.). Norskpensum på villspor. NRK Henta frå <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Holland, D. C., Lachicotte jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Imants, J. & Van der Wal, M. M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Jeppesen, S., Kelder, K. & Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 143-154. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-07> ER
- Juutilainen, M., Metsäpelto, R.-L. & Poikkeus, A.-M. (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116-125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>
- Jølbo, I. D. (2016). Å skrive seg et rom. En studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA norsk som andrespråk*, 1-2(32), 5-30.

-
- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. London: London: Palgrave Macmillan UK.
- Karlsen, O. (2016, 09.12.). Literacy, vankunne og ukunne. *Dag og Tid*. Henta frå <https://app.retriever-info.com/read-article?autologin=true>
- Kayi-Aydar, H. (2015). Multiple Identities, Negotiations, and Agency Across Time and Space: A Narrative Inquiry of a Foreign Language Teacher Candidate. *Critical Inquiry in Language Studies*, 12(2), 137-160. <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.1032076>
- Kayi-Aydar, H. (2019). A language teacher's agency in the development of her professional identities: A narrative case study. *Journal of Latinos and Education*, 18(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1406360>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I Am in How I Teach Is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kostogriz, A. (2006). Putting "Space" on the Agenda of Sociocultural Research. *Mind, Culture, and Activity*, 13(3), 176-190. https://doi.org/10.1207/s15327884mcal303_2
- Kostogriz, A. & Peeler, E. (2007). Professional Identity and Pedagogical Space: Negotiating difference in teacher workplaces. *Teaching Education*, 18(2), 107-122. <https://doi.org/10.1080/10476210701325135>
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Krogh, E., Penne, S. & Ulfsgard, M. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2016). Litteraturreview i ph.d.-avhandlingen. I R. J. Krumsvik (Red.), *En doktorgradsutdanning i endring. Fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen* (s. 51-91). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Lai, C., Li, Z. & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/1745499916631059>

- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 281-44.
<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28144>
- Maxwell, J. A. (2006). Literature Reviews of, and for, Educational Research: A Commentary on Boote and Beile's "Scholars Before Researchers". *Educational Researcher*, 35(9), 28-31.
<https://doi.org/10.3102/0013189x035009028>
- Miettinen, R. (2006). Pragmatism and activity theory: Is Dewey's philosophy a philosophy of cultural retooling? *Outlines. Critical Practice Studies*, 8(2). Henta frå <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2089>
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Molla, T. & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45, 336-353.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. Om nokre norskdidaktiske prinsipp i lys av dannelsingsomgrepet. I K. L. Kruse & S. Nordstoga (Red.), *Den moglege sjølvoverskridinga – Norskfaget som dannelsingsfag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nyhus, J. Ø., Øvern, I. & Talsethagen, A. S. (2016, 12.12.). Litteraturkritiker på villspor. Henta frå <https://www.nrk.no/ytring/litteraturkritiker-pa-villspor-1.13271591>
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M. & Eteläpelto, A. (2017). Teachers' pedagogical and relational identity negotiation in the Finnish CLIL context. *Teaching and Teacher Education*, 65, 61-70.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.008>
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.
- Philpott, C. & Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1180316>
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). The Teacher and the Curriculum: Exploring teacher agency. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya

- (Red.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy, and Assessment*. London: Sage.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2013). Teachers as 'agents of change': Teacher agency and emerging models of curriculum. I M. Priestley & G. Biesta (Red.), *Reinventing the Curriculum: New trends in curriculum policy and practice* London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. London: Bloomsbury.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303-325. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21(7), 811-830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Rajala, A. & Kumpulainen, K. (2017). Researching Teachers' Agentic Orientations to Educational Change in Finnish Schools. I M. Goller & S. Paloniemi (Red.), *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*. (s. 311-329). Cham: Springer.
- Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: adoption and adaptation. *The Curriculum Journal*, 23(2), 231-245. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.678702>
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. *Acta Didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1021>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities. I P. A. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (Red.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (s. 25-36). Cham: Springer International Publishing.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Severance, S., Penuel, W. R., Sumner, T. & Leary, H. (2016). Organizing for Teacher Agency in Curricular Co-Design. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 531-564. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1207541>

- Simpson, A., Sang, G., Wood, J., Wang, Y. & Ye, B. (2018). A dialogue about teacher agency: Australian and Chinese perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 75, 316-326.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.002>
- Sisson, J. H. (2016). The significance of critical incidents and voice to identity and agency. *Teachers and Teaching*, 22(6), 670-682.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158956>
- Skaftun, A. (2011). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaug, S. & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Skedsmo, G. & Mausestaden, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 169-179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06> ER
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforl.
- Skott, J. (2014). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s. 13–30). New York & London: Routledge.
- Skrefsrud, T.-A. (2010). Evidensbasert praksis i skolen — den vitenskapelige dialogen og lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 17-27. Henta frå <http://www.idunn.no/npt/2010/01/art06>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
<https://doi.org/10.3102/0013189x031007015>
- Smith, K. & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928-945.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380-397.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>
- Solbu, K. R. (2016, 10.12.). Å gå løs på litteraturen. *Klassekampen*. Henta frå <https://app.retriever-info.com/go-article/05501020161210341834/null/archive/search?sessionId=ca52bacf-f2a9-4b2b-b87e-b460a02094e0&&theme=light>
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse - historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 30(167-191).
- Stenvoll, D. & Svensson, P. (2011). Contestable contexts: the transparent anchoring of contextualization in text-as-data. *Qualitative Research*, 11(5), 570–586.
<https://doi.org/10.1177/1468794111413242>
- Stillman, J. & Anderson, L. (2015). From accommodation to appropriation: teaching, identity, and authorship in a tightly coupled policy context. *Teachers and Teaching*, 21(6), 720-744. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044330>
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the Sciences of Man. *The Review of Metaphysics*, 25(1), 3-51.

-
- Taylor, C. (1985). What is human agency? I C. Taylor (Red.), *Philosophical Papers: Volume 1: Human Agency and Language* (bd. 1, s. 15-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, G. (2011). The case: generalisation, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education*, 37(1), 21-35.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2010.521622>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen : utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Trent, J. (2017). Discourse, agency and teacher attrition: exploring stories to leave by amongst former early career English language teachers in Hong Kong. *Research Papers in Education*, 32(1), 84-105.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144215>
- Ulfgard, M. (2012). Den polyparadigmatiska modersmålläraren: Inte "antingen eller" utan "både och". Om den komplexa legitimeringen av modersmålsämnet. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.
- van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D. & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- van Oers, B. (2015). Implementing a play-based curriculum: Fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 19-27.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.003>
- Vaughn, M. (2013). Examining Teacher Agency: Why Did Les Leave the Building? *The New Educator*, 9(2), 119-134.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2013.778763>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
<https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A Sociocultural Approach to Agency. I E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Red.), *Contexts for*

Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development New York & Oxford: Oxford University Press.

Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

Faglege visjonar og læraraktørskap

Samandrag

I denne artikkelen undersøker eg korleis faglege visjonar, tydande førestillingar og bilete av ideelle praksisar gir lærarar retning for eiga pedagogisk verksemd. Basert på fortolkande analyser av intervju med eit utval norsklærarar i vidaregåande skule, identifiserer eg ulike faglege visjonar hjå norsklærarane. Eg argumenterer for at lærarane sine faglege visjonar fungerer som ei kjelde til føremål og standardar for arbeidet deira med norskundervisning. Dei faglege visjonane kan slik verte forstått som ein ressurs for lærarane si utøving av aktørskap. Visjonane er derimot ikkje skapte av den einskilde læraren aleine, men er utforma i samspel med bestemte sosiale språk i norsklærarane sin sosiokulturelle kontekst. Artikkelen er slik eit bidrag til å forstå korleis læraraktørskap vert forma i samspel med ressursar i lærarar sin sosiokulturelle kontekst.

Nøkkelord: *Lærarvisjonar; læraraktørskap; norsklærarar; sosiokulturell teori*

Abstract

Teachers' subject visions and teacher agency

This article examines how teachers' subject visions, understood as conceptions and images of ideal practices in teachers' work, contribute to how teachers give direction to their educational practice. Based on interpretative analysis of interviews with a sample of Norwegian language arts teachers teaching in upper secondary schools, the article identifies different subject visions among the Norwegian language arts teachers. The article argues that the teachers' subject visions function as a source of purpose and standards for their teaching practice. Subject visions can thus be understood as a resource for how teachers exercise agency. The visions are, however, not created by the individual teacher alone, but negotiated through interaction with social languages in the teachers' sociocultural context. The article is thus a contribution to an understanding of teacher agency as shaped and promoted in interaction with teachers' sociocultural context.

Key words: *Teachers' visions; teacher agency; Norwegian language arts teachers; sociocultural theory*

Innleiing

Denne artikkelen undersøker korleis fenomenet *faglege visjonar*, tydande førestillingar og bilete av ideelle praksisar (Hammerness, 2001, s. 143; 2003, s. 43), kan skape moglegheiter for lærarar til sjølve å gi retning til arbeidet sitt. I artikkelen vil eg identifisere kva slike faglege visjonar kan vere i ein norsk kontekst og med utgangspunkt i lærarar sine relasjonar til

eit bestemt skulefag, nemleg norskfaget. Basert på analysar av intervju med eit utval norsklærarar i vidaregåande skule, argumenterer artikkelen for at faglege visjonar vert ei kjelde til *føremål* og *standardar* for lærarane si pedagogiske verksemd. Dei faglege visjonane gir lærarane moglegheit til å vere lærar på bestemte måtar gjennom å peike ut føremål som er verd å realisere, og plassere verksemda i eit normativt rammeverk som ein standard ho kan verte vurdert på bakgrunn av. Slik kan faglege visjonar verte forstått som ein ressurs for lærarar si utøving av *aktørskap* (*agency*) i læraryrket (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Artikkelen er dimed eit bidrag til å forstå korleis læraraktørskap vert forma i samspel med ressursar i lærarar sin sosiokulturelle kontekst.

Med utgangspunkt i prosjektdeltakarane sine erfaringar, vil artikkelen undersøkje følgjande forskingsspørsmål:

- a. Kva faglege visjonar let seg identifisere hjå norsklærarar i vidaregåande skule?
- b. Kva funksjon har dei faglege visjonane som ressurs for aktørskap i norsklærarane si pedagogiske verksemd?

Artikkelen er bygd opp slik: Fyrst vert eit sosiokulturelt perspektiv på læraraktørskap (Eteläpelto et al., 2013) og ei teoretisk forståing av lærarvisjonar (Hammerness, 2001), presentert. Deretter diskuterer eg relevant tidlegare forskning. Etter denne gjennomgangen, vert metodiske val drøfta, før faglege visjonar hjå tre norsklærarar vert analyserte. Funna vert så diskuterte i samband med spørsmål om læraraktørskap.

Teoretisk perspektiv

Frå eit sosiokulturelt perspektiv kan fenomenet aktørskap verte forstått som utøvd ved at «professional subjects and/or communities exert influence, make choices and take stances in

ways that affect their work and/or their professional identities» (Eteläpelto et al., 2013, s. 61). Dimed er å påverke, å gjere val og å ta standpunkt i eige verksemd, sentrale kjennemerke på utøving av aktørskap. Vidare vert aktørskap kjenneteikna ved å verte utøvd med bestemte føremål for auge, innanfor særskilde historisk forma sosiokulturelle og materielle omstende som tilbyr ressursar og avgrensingar (Eteläpelto et al., 2013, s. 62). Aktørskap er slik eit mediert fenomen som vert forma i samspel med sosiokulturelle ressursar og avgrensingar (Ahearn, 2001; Wertsch, Tulviste & Hagstrom, 1993). Når det gjeld lærarar, vert spørsmål om aktørskap grunnleggjande normativt då læraryrket fordrar utøving av aktørskap som er meiningsfull sett i ljøs av større spørsmål om føremål med pedagogisk verksemd (Priestley, Biesta & Robinson, 2015, s. 133). Éin ressurs som kan bidra til at lærarar kan påverke, gjere val og ta standpunkt i normative spørsmål, og dimed gi retning til eiga verksemd, er *visjonar* (Hammerness, 2001, 2003).

Visjonar hjå lærarar vert av Hammerness definert som «images of what teachers hope *could be or might be* in their classrooms, their schools, their community, and, in some cases, even society.» (Hammerness, 2001, s. 145). Visjonar gir slik læraren inspirasjon til å strekke seg etter eigne ideal og reflektere over eige arbeid (Hammerness, 2001, s. 145). Duffy (2002) forstår lærarar sine visjonar som «a personal stance on teaching that rises from deep within the inner teacher and fuels independent thinking.» (s. 334). Visjonar inneber vekt på «choice, and on a career-long sense of *becoming*, and it is self-regulatory in that teachers alter their environments and their actions.» (Duffy, 2002, s. 334). Visjonar inneber følgeleg lærarar sine eigne bilete og førestillingar om ideelle praksisar og korleis desse vert drivfjører for å omskape verke og omgivnadene til læraren. Omgrep som *læraroppfatningar* (Phipps & Borg, 2009; Skott, 2014) og *lærarkognisjonar* (Borg, 2003) har fellestrekk med visjonsomgrepet. Visjonar skil seg likevel frå dei nærliggande omgrepa ved i større grad å framheve læraren sine *eigne* ideal for verksemda si, noko som vidare knyter omgrepet til utøving av aktørskap.

Alle lærarar vil derimot ha oppfatningar og kognisjonar. Studiar peiker på at desse kan verte sterkt forma av kortsiktige mål eller politiske prioriteringar, medan «a clear and robust professional vision» kan bidrage til å løfte læraren ut frå her og no-situasjonen og over i ein relasjon til den pedagogiske verksemda prega av læraren sin aktørskap (Biesta, Priestley & Robinson, 2015, s. 638). Etter Hammerness sitt syn er nemleg visjonar «guide and measure» for lærarar, i tydinga at dei peikar ut retninga for læraren sin praksis og kan verte nytta som ein målestokk for å vurdere tilhøva mellom ideal og røyndom (Hammerness, 2001, s. 146). Sagt annleis gir visjonar læraren *føremål* og *standardar* for den pedagogiske verksemda ved å plassere ho i eit normativt rammeverk. Slik kan visjonar verte knytt til lærarar si utøving av aktørskap.

I denne studien har eg valt å konkretisere visjonsomgrepet til lærarar sine *faglege* visjonar, sidan lærarar i vidaregåande skule hovudsakeleg kan verte forståtte som faglærarar (Helleve, Ulvik & Smith, 2018) og fortolkingar av skulefaget representerer slik ein sentral del av innhaldet i lærarar si verksemd (Klette, 2007). Visjonar varierer langs tre dimensjonar, nemleg *fokus*, *rekkjevidde* og *avstand* (Hammerness, 2001, s. 145-146). Fokus syner til kva bilete, idear eller førestillingar som visjonen konsentrerer seg om, samt kor klårt desse vert artikulerte. Rekkjevidde handlar om kor vidt eller spist fokuset i visjonen er, til dømes om fokus er spesifikke aktivitetar i eit klasserom, ideal for utdanningssystemet eller for samfunnet som heilskap. Avstand syner til kor nær eller fjern visjonen er samanlikna med kva som er læraren sin noverande praksis.

I tillegg til dei tre dimensjonane, nemner Hammerness *kontekst*, som kan verte opplevd som fremmande eller hemmande for læraren sin visjon (Hammerness, 2001). I denne artikkelen vil kontekst verte forstått som historisk forma sosiokulturelle diskursar som tilbyr ressursar og avgrensingar for læraren, til dømes bestemte narrativ, bilete og verdiar som kan fylle visjonane med innhald. Meir presist kan desse diskursane verte forståtte som kva Bakhtin

kalla *sosiale språk*: «specific points of view on the world, forms for conceptualizing the world in words, specific world views, each characterized by its own objects, meanings and values» (Bakhtin, 1981, s. 291-292).

I analysen av prosjektdeltakarane sine erfaringar vil eg gjere bruk av Hammerness si forståing av visjonsomgrepet for å identifisere faglege visjonar. Eg konsentrerer analysen om fokus og rekkjevidde for visjonane. Vidare vil eg syne korleis visjonane etablerer føremål og standardar for læraren. På bakgrunn av dette vil eg undersøkje korleis funksjonen til dei faglege visjonane kan verte forstått som ein ressurs for lærarane si utøving av aktørskap.

Tidlegare forskning

Empiriske forskingsbidrag om lærarar sine visjonar kjem hovudsakeleg frå ein amerikansk kontekst, der Hammerness har kome med fleire publikasjonar. Forskinga hennar har teke føre seg visjonar si rolle i lærarar sine erfaringar med skulereformer (Hammerness, 2001), nyutdanna lærarar sin praksis (Hammerness, 2003), i høve standardiserte testar (Hammerness, 2004) og i lærarar sine karriereval (Hammerness, 2008). Vidare har longitudinelle studiar undersøkt utviklinga av lærarar sine visjonar frå lærarutdanning til fyrste arbeidsåret som lærar, utøving av visjonane og erfaringar av hindringar (Parsons, Malloy, Vaughn & La Croix, 2014; Parsons, Vaughn, Malloy & Pierczynski, 2017). Desse bidraga legg alle vekt på at lærarar sine visjonar spelar ei sentral rolle i å utforme innhald og mål for eiga undervisning, samt korleis visjonen verkar inn i forhandlingar overfor den utbreidde bruken av standardiserte testar og føreskrivne undervisningsmetodar i det amerikanske skulesystemet. Forskingsbidraga framhevar korleis lærarar sine visjonar heng saman med lærarar sin praksis, men berre Vaughn (2013) diskuterer eksplisitt visjonar si rolle for læraraktørskap. Det er slik behov for å knyte saman forskning på lærarvisjonar med forskning på læraraktørskap.

Av nordiske bidrag har musikkfaglege visjonar hjå musikk lærarutdannarar i Finland, Noreg og Sverige vorte undersøkt komparativt (Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016). Denne studien peiker på korleis musikk lærarutdannarane sine visjonar vert sterkt forma av eksisterande fagtradisjonar innanfor musikkdidaktikken. Når det gjeld forskingsbidrag om norsklærarar, syner Brumo, Dahl og Fodstad til at «analyser av spesifikke lærertyper er så å si fraværende innanfor profesjonsforskningen» (2017, s. 74). Dei etterlyser difor forskning på norsklærarar sin profesjonalitet, kunnskapsgrunnlag, skjønnsutøving og profesjonelle handlingsrom. Det komparative studien *Nordfag* (Elf & Kaspersen, 2012) har undersøkt nordiske morsmåls lærarar i vidaregåande skule sin situasjon, med vekt på lærarane sine oppfatningar av ulike disiplinær innan morsmålsfaget, danning, profesjonell identitet og forhandlingar mellom ulike morsmålsfagelge paradigme. Eit overordna funn i studien er morsmåls lærarar si erfaring av spenningar mellom innhaldet i morsmålsfaget og skulefeltet si orientering mot elevar si individuelle utvikling. I tillegg syner funna at lærarane erfarer utfordringar med å kombinere ulike faglege paradigme, hovudsakeleg for å finne praktiske løysingar i kvardagen (Elf & Kaspersen, 2012, s. 250-254).

Nordfag-prosjektet tangerer fleire tematikkar som gjer norsklærarar til eit relevant empirisk døme for utforskning av læraraktørskap. Denne artikkelen vil bygge vidare på dette kunnskapsgrunnlaget gjennom å undersøkje korleis faglege visjonar kan verke som ressursar for læraraktørskap.

Ein nyleg litteraturgjennomgang av forskingsbidrag om lærarrolla i Noreg under Kunnskapsløftet, peikar elles på få publikasjonar som posisjonerer og undersøker lærarar som aktørar (Hermansen, Lorentzen, Mausestaden & Zlatanovic, 2018). Det er difor behov for studiar som undersøker norske lærarar sine eigne intensjonar og fortolkingar, med mål om å forstå korleis desse kan gi innsikt i kva som gir lærarar påverknad over og retning i arbeidet.

Denne artikkelen si kopling mellom faglege visjonar og utøving av aktørskap er eit bidrag til ei auka forståing av denne tematikken.

Metode

Artikkelen baserer seg på ein kvalitative studie bygd på halvstruktureerte forskingsintervju (Brinkmann & Kvale, 2015) med norsklærarar som arbeider ved vidaregåande skular i Hordaland fylke i Noreg (Halvorsen, Eide & Ulvik, 2019). I denne artikkelen har eg gjort eit føremålsretta utval av tre prosjektdeltakarar frå eit intervjumateriale på 10, knytt til den større studien, for ei fortolkande analyse (Hatch, 2002) av deira erfaringar som norsklærarar.

Prosjektdeltakarar og produksjon av empiri

Utvalet er gjort fordi dei tre prosjektdeltakarane utmerkte seg som særmerkte døme på fenomenet denne artikkelen undersøker, nemleg lærarar sine faglege visjonar. Dei skilde seg ut frå resten av prosjektdeltakarane ved i større grad å gi uttrykk for heilskaplege og klåre førestillingar om kva type norsklærarar dei ynskte å vere, og korleis dei arbeidde for å verkeleggjere desse ynska. Ved å pendle mellom det empiriske materialet og teoretiske perspektiv, har eg arbeidd med å forstå kva som kjenneteikna dei utvalte lærarane sine framstillingar av eigen praksis. Gjennom ein slik abduktiv prosess (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 4-5) har faglege visjonar synt seg som ein fortolkingsnøkkel for å omgrepsgjere lærarane sine erfaringar. Prosjektdeltakarane har ikkje vorte spurte direkte om sine faglege visjonar, slik at visjonsomgrepet må verte forstått som eit andre ordens omgrep nytta analytisk for å fortolke prosjektdeltakarane sine erfaringar. Dei tre i utvalet er norsklærarar med lang erfaring frå vidaregåande skule. Dei har alle hovudfag, to i nordisk og ein i eit anna humanistisk fag. Lærarane arbeider på vidaregåande skular med ulik storleik, og mellom dei tre skulane er også ulik geografisk plassering og ulike studieprogram representerte.

Sjølvsforståingane lærarane gir uttrykk for, illustrerer også tendensar i materialet som heilskap og kan slik tene som eksemplariske (Flyvbjerg, 2006, s. 228).

Valet av halvstrukturerte forskingsintervju som metode for produksjon av empiri vart grunnlagt i målet om innsikt i prosjektdeltakarane sine perspektiv og erfaringar (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 31). Intervjua med prosjektdeltakarane vart gjennomførte i løpet av våren 2017. I forkant av intervjuet fekk prosjektdeltakarane tilsendt ei temaliste med moment intervjuet kom til å krinse om. Dette vart gjort for å gi deltakarane moglegheit til å førebu seg på intervjuet. Etter prosjektdeltakarane sine ynske, fann intervjuet stad på mitt kontor eller på skulen prosjektdeltakar arbeidde ved. Varigheita på intervjuet var kring éin time. Før intervjuet gjorde eg deltakarane merksam på at eg ynskte å høyre deira perspektiv på temaa. Under intervjuet stilte eg få og opne spørsmål, og forsøkte å ha ei tilsikta naiv haldning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 33) for å få innsyn i prosjektdeltakarane sine refleksjonar. Eg tok utgangspunkt i ein intervjuguide, med spørsmål som til dømes «kva er det som gjer det å vere norsklærer meiningsfylt for deg?», «kva type norsklærer ynskjer du å vere?» og «kva vilkår opplever du for å arbeide med norskfaget slik du ynskjer?».

Alle intervjuet vart transkriberte i sin heilskap. For å få god kjennskap til materialet, har eg sjølv gjennomført dette arbeidet.

Analyse

I analysen av materialet har transkripsjonane vorte lesne fleire gongar med omsyn til kva temattikkar hjå prosjektdeltakarane som peika seg ut som sentrale for ei nærare forståing av deira mål og ynskjer med verksemda som norsklærarar. Desse lesingane har så vore grunnlag for å samanfatta ein «profil» for kvar einskild prosjektdeltakar med oversyn over tema som pregar intervjuet og illustrerande sitat. I ei fortolkande analyse er målsettinga å gå bakom temattikkane som vert eksplisitt tematiserte i intervjuet, for så å skape ei djupare forståing av meiningsinnhald og -relasjonar i materialet (Hatch, 2002). Dette inneber å kontekstualisere

erfaringane til prosjektdeltakarane. I den fortolkande analysen har eg nytta ei forståing av kontekstualisering som *forankring* av materialet (Stenvoll & Svensson, 2011, s. 572). Ein strategi for å gjere forankring av material og kontekst eksplisitt, er såkalla «cued contextualization», altså korleis element i teksten kan gi hint om relevante kontekstar (Stenvoll & Svensson, 2011, s. 576). Stenvoll og Svensson nemner karakteristisk vokabular (*significant vocabulary*) som ein måte tekstlege hint kan verte nytta til å forankre material og kontekst, til dømes gjennom «words connoting other words, narratives, larger discourses and socio-historical context» (Stenvoll & Svensson, 2011, s. 576). I analysen har hint i form av karakteristisk vokabular vorte nytta for å forankre norsklærarane sine erfaringar i relevante kontekstar, og slik gi ei djupare fortolking av situasjonen deira.

Under vert sitat frå prosjektdeltakarane markerte med P1, P2 og P3. Studien er meldt inn og godkjend av Norsk senter for forskingsdata.

Tre faglege visjonar

Eg vil her gå nærare inn i dei tre prosjektdeltakarane sine erfaringar for å undersøkje kva faglege visjonar som let seg identifisere ved å nytte Hammerness sine omgrep *fokus* og *rekkevidde*. Vidare vil analysen syne korleis funksjonen til visjonane kan verte forstått som å peike ut *føremål* og *standardar* for lærarane si pedagogiske verksemd. Analysen framhevar slik korleis dei faglege visjonane gjer det mogleg for lærarane å påverke, gjere val og gi retning til verksemda si, og kan slik verte forståtte som ressursar for læraren si utøving av aktørskap. Samstundes ber visjonane preg av å verte utforma i samspel med sosiale språk i lærarane sine *kontekstar*.

«Det eg gjer, det verkar»

Den fyrste norsklæraren har arbeidd som lærar i over 25 år, storparten i vidaregåande skule.

Ho fortel om korleis eit seminar om skrivepedagogikk fekk ho til å endre syn på korleis lærarar arbeider med elevane sine tekstar:

Vi fekk utdelt nokre elevtekstar som vi skulle lese og så skulle vi seie sterke og svake sider med dei. Eller i hovudsak sterke sider med dei. Og så skulle vi ikkje seie karakter. Og så gjekk vi i grupper med ein sånn tekst. Og så sit vi der. Kjenner kvarandre ikkje veldig godt. Og det fyrste som blir sagt er ja, det er vel ein 3. Så det sa meg noko. Korleis tenkjer lærarar når dei vurderer tekstar? Det er fyrst og fremst vurdering (P1).

Sitatet syner korleis norsklæraren vart merksam på eigen og andre lærarar sine tenkjemåtar kring arbeidet med elevtekstar. Slik ho skildrar det, er føremålet då vanlegvis vurdering, i tydinga av å setje ein karakter. Denne praksisen vert opplevd som uheldig for norsklæraren då elevane «får ein karakter som dei ikkje er nøgde med, så kastar dei heile greia i sekken og så ser dei aldri meir på det» (P1). Læraren skildrar korleis denne typen praksis kjendest som om «det skjedde jo ingenting» (P1), eit uttrykk for korleis praksisen nærast mangla meining både for lærarar og elevar.

Opplevinga på seminaret gjorde at norsklæraren endra retning i eiga verksemd ved å lese seg opp på skrivepedagogikk. Ho fortel korleis dette innebar at ho bygde opp undervisninga si kring prosessorientert skriving organisert etter «fyrsteutkast, respons og så skrive ein gong til og så få karakter» (P1), og basert på eit skilje mellom respons og vurdering. Ei slik prosessorientert skriveopplæring er så vorte eit føredøme for norsklæraren si verksemd, altså ein visjon som bidreg med føremål og standardar. Skriveopplæringa kan slik seiast å utgjere *fokus* for visjonen til norsklæraren. Visjonen til norsklæraren bidreg med ein standard for hennar pedagogiske verksemd, som vert artikulert gjennom to moment. For det fyrste gjennom fortolking av eiga lærarrolle: «At dei [elevane] føler at her kan eg jo faktisk lære

noko. Ho [norsklæraren] har jo faktisk noko å tilby» (P1). Dette med å vere ein norsklærer som har «noko å tilby» gjennom verksemda si, står i kontrast til korleis norsklæraren fortalte om tidlegare undervisning då «det skjedde jo ingenting». Det andre momentet hjå norsklæraren er at erfaringane med å sjå resultat hjå elevane, vert ei sentral kjelde til legitimitet for den prosessorienterte skriveopplæringa, sjølv om ho vert skildra som ei tidkrevjande undervisningsform norsklæraren er aleine om:

Men eg er jo aleine her på huset då, som har gjort dette her, for alle seier at det tek så lang tid. Og eg har jo aldri studert på kor lang tid det tek. Det tek jo sjølv sagt tid, men det gjer det iallfall så mykje meir meningsfylt at eg hadde ikkje gidda viss eg ikkje, viss eg hadde jobba på den vanlege måten så hadde eg ikkje gidda, eller eg hadde gidda, eg er jo nøydd til det, men, men det er liksom det som gjer det kjekt, synest eg då. At eg ser at det eg gjer, det verkar (P1).

Norsklæraren legg vekt på opplevinga av at arbeidet ho gjer som lærar, «verkar», forstått som at det syner at elevane gjer framgang som skivarar. Desse opplevingane med å sjå resultat hjå elevane fungerer som ein standard for å seie noko om kvifor læraren si undervisning er ynskjeleg. Norsklæraren syner til karakterstatistikkar for skriftlege eksamenar som ein måte å konkretisere framgangen i resultat hjå elevane: «Eg såg då at 10 av 30 hadde fått fem og 10 hadde fått fire og dei andre hadde fått tre og éin hadde fått to. Eg tenkjer den sensoren som retta dei blei veldig glad» (P1). Bruken av karakterstatistikkane frå læraren si side, kan verte tolka som eit døme på korleis visjonen peikar ut nokre omgrepsgjeringar som særleg avgjerande. Her vert eksamenskarakterar ein måte å omgrepsgjere framgang, altså ein standard, som vidare kommuniserer til læraren kvifor praksisen er ynskjeleg. I skildringa av kva type norsklærer norsklæraren ynskjer å vere, framhevar ho at «eg har lyst å vere ein som hjelper dei til å forstå verdien av det å skrive rett» (P1). Dette sitatet kan tolkast som eit uttrykk for korleis læraren sin visjon peikar ut føremål for verksemda som norsklærer, nemleg

det å sørge for at elevane utviklar seg som skrivarar. Når det gjeld moglegheiter for å arbeide med norskfaget slik ho ynskjer, fortel læraren at «det er ikkje nokre sånne avgrensingar, bortsett frå tid då» (P1), noko som kan verte tolka som uttrykk for læraren si oppleving av å kunne påverke og utforme eigen kvardag.

Visjonen til norsklæraren har eit *klart fokus*, då han sirklar inn prosessorientert skriveopplæring som grunnlaget for undervisninga. Dette gjer at rekkjevidda til visjonen vert *spiss* – ho fokuserer på at elevane skal verdsetje og meistre skrivning i norskfaglege sjangrar og skildrar ei ideell tilnærming til skriveopplæring. Frå dette perspektivet, kan ein tolke føremålet som å *kvalifisere* elevane i tekstkulturen sine sjangrar og standarden for dette som målt gjennom å sjå *karakterresultat* hjå elevane.

«Det å vere menneske»

Den andre norsklæraren har arbeidd i vidaregåande skule i 20 år. Ho trekkjer fram korleis arbeidet med skjønnlitteratur i undervisninga er det som skaper drivkraft som norsklærar: «Det er fint at folk kan klare å skrive, og lærer seg å skrive, lærer seg grammatikk og sånne ting, men det er ikkje det som er drivkrafta mi. Det er litteraturen» (P2). I sitatet vert skjønnlitteratur posisjonert som navet i norsklæraren si verksemd. For denne norsklæraren gir skjønnlitteratur elevane «eit språk å uttrykkje sine egne erfaringar med, som dei kanskje ikkje har hatt før» (P2). Vidare fortel norsklæraren at ho ynskjer å vere ein lærar som «klarar å gi elevane ein nøkkel eller finne vegen til ein stad kor dei sjølve kan finne meining seinare. Eg har jo veldig glede av litteraturen sjølv, så eg veit jo at eg kan syne elevane at den moglegheita finst» (P2). Dette sitatet kan verte lese som eit uttrykk for læraren sin visjon, der fokus vert sett på kvalitetar ved skjønnlitteratur.

I sitatet vert skjønnlitteratur koplå saman med metaforar som «nøkkel» og «veg» som kjelde til meining for elevane sine liv. Dette potensialet i skjønnlitteraturen vert grunnlagt med at norsklæraren sjølv har gjort seg liknande erfaringar med litteraturen («veldig glede av

litteraturen sjølv») og difor er viss på at «moglegheita» for slike innsikter er der. Denne *epistemologiske* førestillinga om skjønnlitteratur som berer av bestemte innsikter om menneskelivet, vert utdjupa i sitatet under:

Eg har jo fleire elevar no som liksom har skjont at det er jo ikkje berre eg som er einsam i byen. Det var også Obstfelder, til dømes. Så eg ser jo at det gir meining til elevar som eigentleg ikkje bryr seg om noko sånt. At vi prøver å få bort det der, det der litt kunstige, estetikken kring litteraturen, og heller prøve å syne at det er, at nokon har uttrykt seg om det å vere menneske (P2).

Skjønnlitteraturen vert her gitt ein særskilt epistemologisk status av norsklæraren, som ein ressurs der elevar kan kjenne att erfaringar på tvers av tidsepokar og fortolke liva sine i ljøs av desse. Norsklæraren «ser» at dette gir meining til elevane, noko som må verte tolka som eit uttrykk for ein standard som visjonen hennar etablerer. Hjå denne norsklæraren vert skjønnlitteratur gitt ein anna status enn som inngang til ein kulturell sosialiseringssprosess eller som ein estetisk uttrykksform. Han har heller status som ein kunnskapsform som gir innsikt i «det å vere menneske», altså universelle innsikter. Dette må verte forstått i samband med norsklæraren sitt syn på føremålet med norskfaget som: «Danningsfag, absolutt. Det å bli eit menneske. Ein kan sitte på gamleheimen og kjenne at ein har hatt eit rikt liv» (P2).

Norsklæraren gir vidare uttrykk for ei overtøying om «kvalitet», som fungerer som ein standard å arbeide etter. Dette kjem til uttrykk i sitatet under, der norsklæraren reflekterer over kva som styrer prioriteringane hennar:

Det er nok kvalitet som styrer. Eg tenkjer at kvalitetstanken styrer. Kva synest eg dei bør sitje att med. Kva veit eg dei vil ha glede av. Kva trur eg, eg skal jo ikkje vere så kjepphøg, altså, kva trur eg dei kan ha glede av (P2).

Visjonen som fokuserer på skjønnlitteratur som kjelde til meiningsfull livsfortolking, gir norsklæraren moglegheit til å artikulere ein «kvalitetstanke» som kan grunngi kva som er

ynskjelege å gjere bruk av i undervisninga. Norsklæraren kan verte tolka slik at ho opplever «kvalitetstanken» som konkurrerende overfor kompetansemåla i læreplanen. Læraren uttrykker til dømes at: «Eg synest at desse måla i læreplanen, dei ynskjer eg ikkje å ta så mykje stilling til» (P2).

Norsklæraren sin visjon har eit *klart fokus* sentrert kring bestemte epistemologiske førestillingar om skjønnlitteratur. Rekkjevidda for visjonen er *vid*, då han famnar om korleis elevar kan utvikle deira genuint menneskelege sider gjennom å få del i språk, bilete og tenkjemåtar frå skjønnlitteratur med høg kvalitet. Føremålet som visjonen peikar ut, er ein idé om *danning*. Standarden for læraren si verksemd vert etablert gjennom norsklæraren sin *kvalitetstanke* og ved å sjå at undervisninga gir *mening* til elevane.

«Ei makt som dei andre ikkje har»

Den tredje norsklæraren har arbeidd som lærar i vidaregåande skule i 8 år. Ho fortel at ho ynskjer å vere ein norsklærar som er «ialfall ikkje nøytral på noko vis» (P3). Gjennom intervjuet gir norsklæraren uttrykk for ein visjon der fokus ligg på førestillingar om *identitet* og *makt* knytt til språk. Eit uttrykk for denne todelte visjonen, finn ein i sitatet under:

Eg er jo ganske aktiv på den fronten då. Eg køyrer jo på med det at desse herifrå bør ikkje byrje å skrive bokmål, liksom. Så vi snakkar mykje om det. Korleis dei kjem til å møte dette som eit problem når dei kjem vidare i studieverda og sånn. Fordi at fram til no så trur eg ikkje dei har tenkt så mykje på det. Dei har berre gjort det på gamal vane. Men eg trur dei kjem til å byte til bokmål, for dei kjem til å møte motstand. Det er mange av dei. Og då er det jo så enkelt å skrive bokmål. Og det er jo enkelt. Det er jo kjempelett. Alle kan jo det. Så det eg prøver å seie er jo at det er ikkje noko problem å byte til bokmål. Det er ikkje det som er problemet. Problemet er å halde på nynorsken (P3).

I sitatet uttrykker norsklæraren korleis det å leggje vekt på nynorsk i undervisninga ikkje berre handlar om ferdigheiter og kunnskapar i eit skriftspråk, men òg om å etablere ein

identitet hjå elevane. Dette skal gå føre seg gjennom å verte innvia i skriftspråket som ein politisk og kulturell tradisjon. Identiteten vert legitimert gjennom å syne til regional tilknytning («desse herifrå») og førestillinga om at det er ei kopling mellom kvar ein bur og kva skriftspråk ein nyttar. Det kan verte tolka som eit uttrykk for norsklæraren sin visjon at denne identiteten skal verte kultivert hjå elevane. Språksituasjonen i Noreg vert presentert som ei kulturkonflikt mellom skriftspråka bokmål og nynorsk, ei kulturkonflikt som også elevane personleg eksisterer i («problemet er å halde på nynorsken»). Denne framstillinga sosialiserer elevane inn i ein tradisjon der det nynorske skriftspråket vert forstått som eit truga mindretalsspråk, og løftar fram maktaspekta som ligg i språkbruk. Visjonen om nynorsk identitetsbygging peikar ut eit føremål for læraren si verksemd, og dette får følgjer for korleis ho tek avgjersler for kva som er ynskjelege i eiga undervisning: «Eg prøver jo konsekvent å velje, når vi skal velje tekstar frå forskjellige litteraturhistoriske periodar, så vel eg dei eg finn som er på nynorsk oppover. Altså, det er ein grunn til at vi les *Fuglane* og ikkje eit eller anna anna modernistisk» (P3). Nynorske litterære verk, av di dei støttar elevane si ynskje identitetsutvikling, vert gitt forrang føre anna litteratur. Dei same omsyna vert vektlagde når det gjeld anna type materiale læraren deler ut: «Alt dei får av skriftleg materiale. Prøver eller ting eg delar ut, det er alltid på nynorsk. Uavhengig av, det er alltid to–tre elevar som har bokmål, men dei får ikkje noko på bokmål» (P3). Kva som fremjar identitetsbygginga som nynorskbrukarar hjå elevane, vert slik ein standard norsklæraren kan vurdere ulike pedagogiske val ut ifrå.

Førestillingane om språk og makt kjem til overflata når norsklæraren grunngrir vektlegginga av grammatikk og andre formelle sider ved språket. Ifølgje læraren, spring desse vala ut av førestillinga om at «dei som meistrar å skrive korrekt, dei har på ein måte ei makt som dei andre ikkje har» (P3). Eit mål med verksemda hennar, vert følgjeleg å gi elevane tilgang til denne maktkjelda. Læraren fortel om ein rektor som under eit foreldremøte gjorde bruk av ein

PowerPoint-presentasjon som var «elendig bygd opp og det er masse skrivefeil» (P3). I læraren sine auge, mista rektoren tillit, og dimed makt og innverknad, ved ikkje å meistre ortografi og grammatikk.

Læraren fortel at ho opplever få hindringar med å arbeide med norskfaget slik ho ynskjer: «Jamt over så føler eg at eg står fritt, for det er ingen som styrer meg», og ho karakteriserer seg difor som ein «sånn litt gamaldags lektor, dei som gjorde som dei ville» (P3). Dette kan verte tolka i retning av læraren si oppleving av å ha innverknad på utforminga av lærararbeidet.

Visjonen til norsklæraren har eit *klart fokus* sentrert kring språkpolitisk engasjement i målsaka og meistring av språk som ei form for makt. Rekkjevidda til visjonen er følgjeleg *vid*, då han plasserer læraren si verksemd i ein større samanheng der skriftsspråket nynorsk vert ei sentral kjelde til identitetsbygging, medan meistring av grammatikk og ortografi vert ei sentral kjelde til makt. Føremålet kan difor verte tolka som å kultivere *identitet* som nynorskbrukar hjå elevane og gi dei tilgang til *maktkjeldene* som kjem med å meistre språket korrekt. Standarden læraren gjer vurderingane sine etter, vert følgjeleg i kva grad elevane vert *eksponerte for det nynorske skriftsspråket*, både som språkssystem og i litterære uttrykksformer.

Avsluttande diskusjon

I denne artikkelen har eg undersøkt kva faglege visjonar som let seg identifisere hjå tre norsklærarar i vidaregåande skule og kva funksjon dei faglege visjonane kan verte forstått å ha for norsklærarane si verksemd. Målet har vore å utforske aktørskap hjå lærarar. Eg argumenterer for at dei faglege visjonane fungerer som ein ressurs for aktørskap hjå norsklærarane ved å bidrage med føremål og standardar for lærarane si pedagogiske

verksemd. Gjennom å peike ut bestemte føremål og standardar, vert det mogleg for norsklærarane å gi retning til den pedagogiske verksemda si, og ho vert gitt ein pedagogisk horisont som val og avgjersler kan verte vekta på bakgrunn av. Slike standardar hjå lærarane har kome til uttrykk som karakterresultat, litterær kvalitet og meining og eksponering for nynorsk skriftspråk. Norsklæraren som til dømes rekna litterær kvalitet og meiningsskaping hjå elevane som standarden for hennar undervisning, vurderte kompetansemåla i læreplanen som noko ho ikkje ynskte å «ta så mykje stilling til». I staden etablerer den faglege visjonen ein standard som norsklæraren kan vurdere vala sine etter, medan kompetansemåla i læreplanen hamnar i bakgrunnen.

På same vis peikar dei faglege visjonane ut føremål for lærarane, som til dømes kultivering av nynorsk identitet og tilgang på språklege maktkjelder hjå den tredje prosjektdeltakaren.

Lærarane vert slik i stand til å påverke og ta standpunkt i yrkesutøvinga si, noko som kjenneteiknar aktørskap slik omgrepet vart definert av Eteläpelto et al. (2013). Analysen bidreg slik til å løfte fram korleis aktørskap hjå lærarar heng saman med moglegheita for å ta stilling i normative spørsmål kring pedagogikk og utdanning, for slik å gjere lærarverksemda meningsfull å engasjere seg i.

Norsklærarane gir alle uttrykk for at dei opplever få avgrensingar i korleis dei har moglegheit til å arbeide med undervisninga slik dei ynskjer. Desse utsegna kan verte forstått i samband med korleis dei faglege visjonane gir lærarane moglegheit til sjølv å fylle den pedagogiske verksemda si med innhald og retning. Dette utdjupar funna i ein studie av læraroppfatningar og aktørskap, der dei intervjuar lærarane hovudsakeleg vart drivne av kortsiktige mål: «The comparative lack of a clear vision about what education is for seems to seriously limit the possibilities for action to develop good education» (Biesta et al., 2015, s. 637). Dei tre norsklærarane gir alle på ulikt vis uttrykk for klåre visjonar for kva deira pedagogiske verksemd handlar om.

Dei faglege visjonane ber også preg av å verte forma av lærarane sin *sosiokulturelle kontekst*, her i form av sosiale språk henta frå høvesvis skrivepedagogikk og *literacy*-perspektiv på undervisning (Blikstad-Balas, 2016), førestillingar om bandet mellom skjønnlitteratur og danning og språkpolitiske perspektiv frå den norske målrørsla. Dette syner korleis dei faglege visjonane ikkje er skapte av den einskilde læraren aleine, men er utforma i samspel mellom norsklærarane sine personlege erfaringar og verdsbilete, verdiar og narrativ som vert tilbodde av dei ulike sosiale språka som omgir lærarane. Dette strekar også under det sosiokulturelle ved lærarar si utøving av aktørskap, då han vert mediert av tilgjengelege ressursar og avgrensingar. Til dømes syner funna korleis det å knyte sine eigne føremål og standardar for norskundervisning til verdsbilete og verdiar frå den norske målrørsla, kan seiast å bidrege til å gjere visjonen klårare og dimed stake ut retning for norsklæraren. Slik fungerer visjonen som ein ressurs for å utøve læraraktørskap.

Undersøkinga av lærarane sine faglege visjonar har synt korleis dei gir moglegheiter til å sjå føre seg bilete av det ideelle samt trekkje opp avgrensingar overfor kva som fell innanfor og utanføre bileta sine rammer. Det ligg difor eit spørsmål om makt i denne tematikken. Dette rører ved ein ambivalens som ikkje er vorte tematisert tydeleg i forskinga på lærarar sine visjonar. Prosjektdeltakarane har bestemte faglege visjonar som verkar å gi dei eit heilskapleg perspektiv på verksemda som lærar og sterke overtydingar om føremåla med eiga undervisning. Dei faglege visjonane gir meining og retning i eit yrke som er kjenneteikna av behov for skjønnsutøving, men dei gir også makt. Ei problemstilling vert difor tilhøvet mellom lærarar sine visjonar for eiga verksemd og korleis ein sikrar skjønnsutøving som varetek skulen sine andre interessentar og føremål.

Referansar

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsk lærer – en egen profesjon? *Norsk læreren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41(4), 70–81.
- Duffy, G. G. (2002). Visioning and the development of outstanding teachers. *Reading Research and Instruction*, 41(4), 331–343. <https://doi.org/10.1080/19388070209558375>
- Elf, N. F. & Kaspersen, P. (2012). *Den nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Halvorsen, Ø. W., Eide, L. & Ulvik, M. (2019). Extension and remodelling of teachers' perceived professional space. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1030–1042.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1702519>
- Hammerness, K. (2001). Teachers' Visions: The Role of Personal Ideals in School Reform. *Journal of Educational Change*, 2(2), 143–163. <https://doi.org/10.1023/A:1017961615264>
- Hammerness, K. (2003). Learning To Hope, or Hoping To Learn? The Role of Vision in the Early Professional Lives of Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43–56.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022487102238657>
- Hammerness, K. (2004). Teaching with Vision: How One Teacher Negotiates the Tension between High Ideals and Standardized Testing. *Teacher Education Quarterly*, 31(4), 33–43. Henta frå <https://www.istor.org/stable/23478649>
- Hammerness, K. (2008). «If You Don't Know where You Are Going, Any Path Will Do»: The Role of Teachers' Visions in Teachers' Career Paths. *New Educator*, 4(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1080/15476880701829184>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» – Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausehagen, S. & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1).
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>

- Klette, K. (2007). Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: Didactics Meets Classroom Studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147-160. <https://doi.org/10.2304/eeri.2007.6.2.147>
- Parsons, S. A., Malloy, J. A., Vaughn, M. & La Croix, L. (2014). A Longitudinal Study of Literacy Teacher Visioning: Traditional Program Graduates and Teach For America Corps Members. *Literacy Research and Instruction*, 53(2), 134–161. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.868561>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Malloy, J. A. & Pierczynski, M. (2017). The development of teachers' visions from preservice into their first years teaching: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 64, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.018>
- Phipps, S. & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. London: Bloomsbury.
- Skott, J. (2014). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (s. 13–30). New York & London: Routledge.
- Stenvoll, D. & Svensson, P. (2011). Contestable contexts: the transparent anchoring of contextualization in text-as-data. *Qualitative Research*, 11(5), 570–586. <https://doi.org/10.1177/1468794111413242>
- Thorgersen, C. F., Johansen, G. & Juntunen, M.-L. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49–63. <https://doi.org/10.1177/0255761415584300>
- Vaughn, M. (2013). Examining Teacher Agency: Why Did Les Leave the Building? *The New Educator*, 9(2), 119–134. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2013.778763>
- Wertsch, J. V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A Sociocultural Approach to Agency. I E. A. Forman, N. Minick & C. A. Stone (Red.), *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development* New York & Oxford: Oxford University Press.

Vedlegg 1: Invitasjon til norsklærarar i vidaregåande skule

Eg vil invitere norsklærarar til å dele opplevingar av kva som verkar hemmande og fremmande for å vere ein god norsklærer i dagens vidaregåande skule. Eg ynskjer òg å høyre dykkar refleksjonar over kva type skulefag norskfaget er og kva det bør vere. Dersom du er interessert i dette, ynskjer eg å møte deg til eit individuelt intervju som eg kan bruke i doktorgradsprosjektet mitt.

Kvifor?

I løpet av 2000-talet har utviklinga i skulen gått i retning av sterkare merksemd kring resultat og mål, noko som truleg er med på å skape nye forventningar til lærarprofesjonen og vilkår for norskundervisninga. Denne utviklinga er mykje debattert i offentlegheita, men det er behov for meir forskning på kva de som sjølve er norsklærarar erfarer som moglegheiter og utfordringar for god profesjonsutøving og meningsfylt arbeid med norskfaget.

Deltaking i prosjektet vil vere nyttig for refleksjon over eigen profesjonsidentitet og grunnlagsspørsmål i norskfaget. Resultata av dette prosjektet vil også vere av interesse for lærarar, rektorar og personar som arbeider med utdanningspolitikk og skuleadministrasjon, då det vil gi verdifull innsikt i opplevingane til ein viktig del av lærarprofesjonen og deira tankar om det største undervisningsfaget i skulen.

Er du interessert?

Dersom du er interessert i å stille opp til eit intervju eller har spørsmål om prosjektet, er det fint om du sender meg ein e-post på: Oyvind.Halvorsen@uib.no . Vi kan då avtale eit intervju og eg kan sende deg utfyllande informasjon om prosjektet samt skjema for samtykke.

Eg vil gjere merksam på at du kva tid som helst og utan å måtte grunngi det, kan trekkje deg frå å delta i prosjektet. Alt datamateriale som vert samla inn vil verte anonymisert og lydopptak av intervjuet vil verte sletta når dei er vorte transkriberte. Doktorgradsprosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD - Norsk senter for forskingsdata AS.

Beste helsing

Øyvind Wiik Halvorsen

Stipendiat

Institutt for pedagogikk, Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

Vedlegg 2:

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet: «Norsklærarar og norskfaget – sjølvforståing, vilkår og føremål»

Bakgrunn og føremål

Mitt namn er Øyvind Wiik Halvorsen og eg er doktorgradsstipendiat ved Institutt for pedagogikk, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. I doktorgradsprosjekt mitt ynskjer eg å undersøkje norsklærarar si profesjonelle sjølvforståing og kva førestillingar dei har om vilkår for å kunne vere gode norsklærarar og for meningsfylt arbeid med norskfaget i vidaregåande skule. Vilkåra for norsklærarar er mykje debattert, men det er lite forskning på kva norsklærarar sjølve erfarer og kva dei ynskjer å oppnå med norskfaget i dagens skule. Som norsklærar i vidaregåande skule ynskjer eg difor di deltaking i prosjektet.

Kva inneber deltaking i studien?

Deltaking i studien inneber eitt individuelt, halvstrukturert intervju med varigheit på inntil éin time. Spørsmåla vil handle om korleis du som norsklærar forstår deg sjølv, korleis du opplever vilkår og forventningane i dagens skule og kva du tenkjer om føremåla med norskfaget som skulefag. Intervjua vil verte registrert med lydopptak. I tillegg vil eg notere stikkord under intervjuet. Det vil ikkje verte henta inn opplysningar om deg som prosjektdeltakarar frå andre kjelder.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar (namn, skule) vil verte handsama konfidensielt. Det er berre eg som vil ha tilgang til personopplysningane i løpet av prosjektperioden. Rettleiarane mine vil få tilgang til dei anonymiserte og transkriberte versjonane av intervjuet med deg. Det vil ikkje vere mogleg å identifisere personar, skule eller kommune i transkripsjonane. Personopplysningar og lydopptak vil verte lagra åtskild frå kvarandre i ulike låste skåp/skuff, som berre eg har nøklar til.

Som prosjektdeltakarar vil du ikkje kunne verte identifisert i publikasjonar basert på intervjumaterialet og ingen opplysningar vil kunne verte førte attende til deg. Alle personopplysningar og opptak av intervju vil verte sletta når lydopptaka er vorte ferdig transkriberte av meg. Alt datamateriale vil då verte fullstendig anonymisert. Doktorgradsprosjektet mitt skal etter planen verte avslutta i juli 2020.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykke ditt utan å måtte gi nokon grunn for det. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg verte sletta.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med stipendiat Øyvind Wiik Halvorsen, tlf. 55 58 31 81, e-post Oyvind.Halvorsen@uib.no.

Studien er meldt til Personvernombodet for forskning, NSD - Norsk senter for forskingsdata AS.

Beste helsing
Øyvind Wiik Halvorsen

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i eit individuelt intervju som vert brukt i forskingsprosjektet «Norsklærarar og norskfaget – sjølvforståing, vilkår og føremål».

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3:

Temaliste til intervju

- Å vere norsklærer – kva gjer det meningsfylt for deg?
- Kva type norsklærer ynskjer du å vere?
- Kva i dagens skule fremmar eller hemmar moglegheitene dine til å vere «deg sjølv» som norsklærer?
- Norskfaget – kva skulefag ynskjer du det skal vere? Kva føremål har det?
- Kva vilkår har du for å arbeide med norskfaget slik du ynskjer? Kva styrer prioriteringane og vala dine?
- Kva tankar har du om framtida til norskfaget?

Vedlegg 4:

Intervjuguide for halvstrukturerte intervju med norsklærarar i vidaregåande skule

Profesjonell sjølvforståing

Kan du byrje med å fortelje om kva utdanningsbakgrunn du har?

Kor lenge har du arbeidd som lærar og kvifor valde du læraryrket?

Kva er det som gjer det å vere norsklærar meningsfylt for deg?

Kva type norsklærar ynskjer du å vere?

Kva er det i dagens skule som fremmar eller hemmar moglegheitene dine til å vere den typen norsklærar som du ynskjer å vere?

Kva gir deg godt eller dårleg samvit som norsklærar?

Norskfaget

Kjenner du ein lojalitet til norskfaget? Kvar ligg han?

Kva ser du på som føremåla til norskfaget? Kva skulefag ynskjer du at norskfaget skal vere?

Kva vilkår opplever du for å arbeide med norskfaget slik du ynskjer?

Kva styrer prioriteringane og vala dine i arbeidet med norskfaget? **[Ev. til oppfølging]** Ville du sjølv ha gjort andre prioriteringar og val?

Kva ynsker har du for norskfaget si framtid og rolle i skulen?

Øyvind Wiik Halvorsen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 17.03.2017

Vår ref: 52508 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52508 *Norsklærarar og norskfaget - profesjonell sjølvforståing, vilkår og føremål*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Øyvind Wiik Halvorsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52508

Utvalget/informantene skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker følger Universitetet i Bergen sine rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2020. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette opptak

Doctoral Theses at The Faculty of Psychology,
University of Bergen

1980	Allen, Hugh M., Dr. philos.	Parent-offspring interactions in willow grouse (<i>Lagopus L. Lagopus</i>).
1981	Myhrer, Trond, Dr. philos.	Behavioral Studies after selective disruption of hippocampal inputs in albino rats.
1982	Svebak, Sven, Dr. philos.	The significance of motivation for task-induced tonic physiological changes.
1983	Myhre, Grete, Dr. philos.	The Biopsychology of behavior in captive Willow ptarmigan.
	Eide, Rolf, Dr. philos.	PSYCHOSOCIAL FACTORS AND INDICES OF HEALTH RISKS. The relationship of psychosocial conditions to subjective complaints, arterial blood pressure, serum cholesterol, serum triglycerides and urinary catecholamines in middle aged populations in Western Norway.
	Værnes, Ragnar J., Dr. philos.	Neuropsychological effects of diving.
1984	Kolstad, Arnulf, Dr. philos.	Til diskusjonen om sammenhengen mellom sosiale forhold og psykiske strukturer. En epidemiologisk undersøkelse blant barn og unge.
	Løberg, Tor, Dr. philos.	Neuropsychological assessment in alcohol dependence.
1985	Hellesnes, Tore, Dr. philos.	Læring og problemløsning. En studie av den perseptuelle analysens betydning for verbal læring.
	Håland, Wenche, Dr. philos.	Psykoterapi: relasjon, utviklingsprosess og effekt.
1986	Hagtvet, Knut A., Dr. philos.	The construct of test anxiety: Conceptual and methodological issues.
	Jellestad, Finn K., Dr. philos.	Effects of neuron specific amygdala lesions on fear-motivated behavior in rats.
1987	Aarø, Leif E., Dr. philos.	Health behaviour and sosioeconomic Status. A survey among the adult population in Norway.
	Underlid, Kjell, Dr. philos.	Arbeidsløyse i psykososialt perspektiv.
	Laberg, Jon C., Dr. philos.	Expectancy and classical conditioning in alcoholics' craving.
	Vollmer, Fred, Dr. philos.	Essays on explanation in psychology.
	Ellertsen, Bjørn, Dr. philos.	Migraine and tension headache: Psychophysiology, personality and therapy.
1988	Kaufmann, Astrid, Dr. philos.	Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter.

	Mykletun, Reidar J., Dr. philos.	Teacher stress: personality, work-load and health.
	Havik, Odd E., Dr. philos.	After the myocardial infarction: A medical and psychological study with special emphasis on perceived illness.
1989	Bråten, Stein, Dr. philos.	Menneskedyaden. En teoretisk tese om sinnets dialogiske natur med informasjons- og utviklingspsykologiske implikasjoner sammenholdt med utvalgte spedbarnsstudier.
	Wold, Bente, Dr. psychol.	Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents.
1990	Flaten, Magne A., Dr. psychol.	The role of habituation and learning in reflex modification.
1991	Alsaker, Françoise D., Dr. philos.	Global negative self-evaluations in early adolescence.
	Kraft, Pål, Dr. philos.	AIDS prevention in Norway. Empirical studies on diffusion of knowledge, public opinion, and sexual behaviour.
	Endresen, Inger M., Dr. philos.	Psychoimmunological stress markers in working life.
	Faleide, Asbjørn O., Dr. philos.	Asthma and allergy in childhood. Psychosocial and psychotherapeutic problems.
1992	Dalen, Knut, Dr. philos.	Hemispheric asymmetry and the Dual-Task Paradigm: An experimental approach.
	Bø, Inge B., Dr. philos.	Ungdoms sosiale økologi. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk.
	Nivison, Mary E., Dr. philos.	The relationship between noise as an experimental and environmental stressor, physiological changes and psychological factors.
	Torgersen, Anne M., Dr. philos.	Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. A longitudinal study of twins from infancy to adolescence.
1993	Larsen, Svein, Dr. philos.	Cultural background and problem drinking.
	Nordhus, Inger Hilde, Dr. philos.	Family caregiving. A community psychological study with special emphasis on clinical interventions.
	Thuen, Frode, Dr. psychol.	Accident-related behaviour among children and young adolescents: Prediction and prevention.
	Solheim, Ragnar, Dr. philos.	Spesifikke lærevansker. Diskrepanskriteriet anvendt i seleksjonsmetodikk.
	Johnsen, Bjørn Helge, Dr. psychol.	Brain asymmetry and facial emotional expressions: Conditioning experiments.
1994	Tønnessen, Finn E., Dr. philos.	The etiology of Dyslexia.
	Kvale, Gerd, Dr. psychol.	Psychological factors in anticipatory nausea and vomiting in cancer chemotherapy.

	Asbjørnsen, Arve E., Dr. psychol.	Structural and dynamic factors in dichotic listening: An interactional model.
	Bru, Edvin, Dr. philos.	The role of psychological factors in neck, shoulder and low back pain among female hospital staff.
	Braathen, Eli T., Dr. psychol.	Prediction of excellence and discontinuation in different types of sport: The significance of motivation and EMG.
	Johannessen, Birte F., Dr. philos.	Det flytende kjønn. Om lederskap, politikk og identitet.
1995	Sam, David L., Dr. psychol.	Acculturation of young immigrants in Norway: A psychological and socio-cultural adaptation.
	Bjaalid, Inger-Kristin, Dr. philos.	Component processes in word recognition.
	Martinsen, Øyvind, Dr. philos.	Cognitive style and insight.
	Nordby, Helge, Dr. philos.	Processing of auditory deviant events: Mismatch negativity of event-related brain potentials.
	Raaheim, Arild, Dr. philos.	Health perception and health behaviour, theoretical considerations, empirical studies, and practical implications.
	Seltzer, Wencke J., Dr. philos.	Studies of Psychocultural Approach to Families in Therapy.
	Brun, Wibecke, Dr. philos.	Subjective conceptions of uncertainty and risk.
	Aas, Henrik N., Dr. psychol.	Alcohol expectancies and socialization: Adolescents learning to drink.
	Bjørkly, Stål, Dr. psychol.	Diagnosis and prediction of intra-institutional aggressive behaviour in psychotic patients
1996	Anderssen, Norman, Dr. psychol.	Physical activity of young people in a health perspective: Stability, change and social influences.
	Sandal, Gro Mjeldheim, Dr. psychol.	Coping in extreme environments: The role of personality.
	Strumse, Einar, Dr. philos.	The psychology of aesthetics: explaining visual preferences for agrarian landscapes in Western Norway.
	Hestad, Knut, Dr. philos.	Neuropsychological deficits in HIV-1 infection.
	Lugoe, L.Wycliffe, Dr. philos.	Prediction of Tanzanian students' HIV risk and preventive behaviours
	Sandvik, B. Gunnhild, Dr. philos.	Fra distriktsjordmor til institusjonsjordmor. Fremveksten av en profesjon og en profesjonsutdanning
	Lie, Gro Therese, Dr. psychol.	The disease that dares not speak its name: Studies on factors of importance for coping with HIV/AIDS in Northern Tanzania
	Øygard, Lisbet, Dr. philos.	Health behaviors among young adults. A psychological and sociological approach
	Stormark, Kjell Morten, Dr. psychol.	Emotional modulation of selective attention: Experimental and clinical evidence.

	Einarsen, Ståle, Dr. psychol.	Bullying and harassment at work: epidemiological and psychosocial aspects.
1997	Knivsberg, Ann-Mari, Dr. philos.	Behavioural abnormalities and childhood psychopathology: Urinary peptide patterns as a potential tool in diagnosis and remediation.
	Eide, Arne H., Dr. philos.	Adolescent drug use in Zimbabwe. Cultural orientation in a global-local perspective and use of psychoactive substances among secondary school students.
	Sørensen, Marit, Dr. philos.	The psychology of initiating and maintaining exercise and diet behaviour.
	Skjæveland, Oddvar, Dr. psychol.	Relationships between spatial-physical neighborhood attributes and social relations among neighbors.
	Zewdie, Teka, Dr. philos.	Mother-child relational patterns in Ethiopia. Issues of developmental theories and intervention programs.
	Wilhelmsen, Britt Unni, Dr. philos.	Development and evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents.
	Manger, Terje, Dr. philos.	Gender differences in mathematical achievement among Norwegian elementary school students.
1998 V	Lindstrøm, Torill Christine, Dr. philos.	«Good Grief»: Adapting to Bereavement.
	Skogstad, Anders, Dr. philos.	Effects of leadership behaviour on job satisfaction, health and efficiency.
	Haldorsen, Ellen M. Håland, Dr. psychol.	Return to work in low back pain patients.
	Besemer, Susan P., Dr. philos.	Creative Product Analysis: The Search for a Valid Model for Understanding Creativity in Products.
H	Winje, Dagfinn, Dr. psychol.	Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adults' and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbødalen, Norway 1988.
	Vosburg, Suzanne K., Dr. philos.	The effects of mood on creative problem solving.
	Eriksen, Hege R., Dr. philos.	Stress and coping: Does it really matter for subjective health complaints?
	Jakobsen, Reidar, Dr. psychol.	Empiriske studier av kunnskap og holdninger om hiv/aids og den normative seksuelle utvikling i ungdomsårene.
1999 V	Mikkelsen, Aslaug, Dr. philos.	Effects of learning opportunities and learning climate on occupational health.
	Samdal, Oddrun, Dr. philos.	The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
	Friestad, Christine, Dr. philos.	Social psychological approaches to smoking.
	Ekeland, Tor-Johan, Dr. philos.	Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjonar for terapi og terapeutiske teoriar.

H	Saban, Sara, Dr. psychol.	Brain Asymmetry and Attention: Classical Conditioning Experiments.
	Carlsten, Carl Thomas, Dr. philos.	God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing.
	Dundas, Ingrid, Dr. psychol.	Functional and dysfunctional closeness. Family interaction and children's adjustment.
	Engen, Liv, Dr. philos.	Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.
2000 V	Hovland, Ole Johan, Dr. philos.	Transforming a self-preserving "alarm" reaction into a self-defeating emotional response: Toward an integrative approach to anxiety as a human phenomenon.
	Lillejord, Sølvi, Dr. philos.	Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver.
	Sandell, Ove, Dr. philos.	Den varme kunnskapen.
	Oftedal, Marit Petersen, Dr. philos.	Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte.
H	Sandbak, Tone, Dr. psychol.	Alcohol consumption and preference in the rat: The significance of individual differences and relationships to stress pathology
	Eid, Jarle, Dr. psychol.	Early predictors of PTSD symptom reporting; The significance of contextual and individual factors.
2001 V	Skinstad, Anne Helene, Dr. philos.	Substance dependence and borderline personality disorders.
	Binder, Per-Einar, Dr. psychol.	Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald Winnicotts teori.
	Roald, Ingvild K., Dr. philos.	Building of concepts. A study of Physics concepts of Norwegian deaf students.
H	Fekadu, Zelalem W., Dr. philos.	Predicting contraceptive use and intention among a sample of adolescent girls. An application of the theory of planned behaviour in Ethiopian context.
	Melesse, Fantu, Dr. philos.	The more intelligent and sensitive child (MISC) mediational intervention in an Ethiopian context: An evaluation study.
	Råheim, Målfrid, Dr. philos.	Kvinnens kroppserfaring og livssammenheng. En fenomenologisk – hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter.
	Engelsen, Birthe Kari, Dr. psychol.	Measurement of the eating problem construct.
	Lau, Bjørn, Dr. philos.	Weight and eating concerns in adolescence.
2002 V	Ihlebak, Camilla, Dr. philos.	Epidemiological studies of subjective health complaints.

	Rosén, Gunnar O. R., Dr. philos.	The phantom limb experience. Models for understanding and treatment of pain with hypnosis.
	Høines, Marit Johnsen, Dr. philos.	Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling.
	Anthun, Roald Andor, Dr. philos.	School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential
	Pallesen, Ståle, Dr. psychol.	Insomnia in the elderly. Epidemiology, psychological characteristics and treatment.
	Midthassel, Unni Vere, Dr. philos.	Teacher involvement in school development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools
	Kallestad, Jan Helge, Dr. philos.	Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program.
H	Ofte, Sonja Helgesen, Dr. psychol.	Right-left discrimination in adults and children.
	Netland, Marit, Dr. psychol.	Exposure to political violence. The need to estimate our estimations.
	Diseth, Åge, Dr. psychol.	Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance.
	Bjuland, Raymond, Dr. philos.	Problem solving in geometry. Reasoning processes of student teachers working in small groups: A dialogical approach.
2003 V	Arefjord, Kjersti, Dr. psychol.	After the myocardial infarction – the wives' view. Short- and long-term adjustment in wives of myocardial infarction patients.
	Ingjaldsson, Jón Þorvaldur, Dr. psychol.	Unconscious Processes and Vagal Activity in Alcohol Dependency.
	Holden, Børge, Dr. philos.	Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalysens tilnærming til utforming av behandling.
	Holsen, Ingrid, Dr. philos.	Depressed mood from adolescence to 'emerging adulthood'. Course and longitudinal influences of body image and parent-adolescent relationship.
	Hammar, Åsa Karin, Dr. psychol.	Major depression and cognitive dysfunction- An experimental study of the cognitive effort hypothesis.
	Sprugevica, Ieva, Dr. philos.	The impact of enabling skills on early reading acquisition.
	Gabrielsen, Egil, Dr. philos.	LESE FOR LIVET. Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole.
H	Hansen, Anita Lill, Dr. psychol.	The influence of heart rate variability in the regulation of attentional and memory processes.
	Dyregrov, Kari, Dr. philos.	The loss of child by suicide, SIDS, and accidents: Consequences, needs and provisions of help.
2004 V	Torsheim, Torbjørn, Dr. psychol.	Student role strain and subjective health complaints: Individual, contextual, and longitudinal perspectives.

	Haugland, Bente Storm Mowatt Dr. psychol.	Parental alcohol abuse. Family functioning and child adjustment.
	Milde, Anne Marita, Dr. psychol.	Ulcerative colitis and the role of stress. Animal studies of psychobiological factors in relationship to experimentally induced colitis.
	Stornes, Tor, Dr. philos.	Socio-moral behaviour in sport. An investigation of perceptions of sportspersonship in handball related to important factors of socio-moral influence.
	Mæhle, Magne, Dr. philos.	Re-inventing the child in family therapy: An investigation of the relevance and applicability of theory and research in child development for family therapy involving children.
	Kobbeltvedt, Therese, Dr. psychol.	Risk and feelings: A field approach.
2004 H	Thomsen, Tormod, Dr. psychol.	Localization of attention in the brain.
	Løberg, Else-Marie, Dr. psychol.	Functional laterality and attention modulation in schizophrenia: Effects of clinical variables.
	Kyrkjebø, Jane Mikkelsen, Dr. philos.	Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education.
	Laumann, Karin, Dr. psychol.	Restorative and stress-reducing effects of natural environments: Experiential, behavioural and cardiovascular indices.
	Holgersen, Helge, PhD	Mellom oss - Essay i relasjonell psykoanalyse.
2005 V	Hetland, Hilde, Dr. psychol.	Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership.
	Iversen, Anette Christine, Dr. philos.	Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping.
2005 H	Mathisen, Gro Ellen, PhD	Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors and consequences.
	Sævi, Tone, Dr. philos.	Seeing disability pedagogically – The lived experience of disability in the pedagogical encounter.
	Wium, Nora, PhD	Intrapersonal factors, family and school norms: combined and interactive influence on adolescent smoking behaviour.
	Kanagaratnam, Pushpa, PhD	Subjective and objective correlates of Posttraumatic Stress in immigrants/refugees exposed to political violence.
	Larsen, Torill M. B. , PhD	Evaluating principals` and teachers` implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools.
	Bancila, Delia, PhD	Psychosocial stress and distress among Romanian adolescents and adults.
2006 V	Hillestad, Torgeir Martin, Dr. philos.	Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep. En psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teoriehistorisk framstilling.

	Nordanger, Dag Øystein, Dr. psychol.	Psychosocial discourses and responses to political violence in post-war Tigray, Ethiopia.
	Rimol, Lars Morten, PhD	Behavioral and fMRI studies of auditory laterality and speech sound processing.
	Krumsvik, Rune Johan, Dr. philos.	ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school.
	Norman, Elisabeth, Dr. psychol.	Gut feelings and unconscious thought: An exploration of fringe consciousness in implicit cognition.
	Israel, K Pravin, Dr. psychol.	Parent involvement in the mental health care of children and adolescents. Empirical studies from clinical care setting.
	Glasø, Lars, PhD	Affects and emotional regulation in leader-subordinate relationships.
	Knutsen, Ketil, Dr. philos.	HISTORIER UNGDOM LEVER – En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.
	Matthiesen, Stig Berge, PhD	Bullying at work. Antecedents and outcomes.
2006	Gramstad, Arne, PhD	Neuropsychological assessment of cognitive and emotional functioning in patients with epilepsy.
H	Bendixen, Mons, PhD	Antisocial behaviour in early adolescence: Methodological and substantive issues.
	Mrumbi, Khalifa Maulid, PhD	Parental illness and loss to HIV/AIDS as experienced by AIDS orphans aged between 12-17 years from Temeke District, Dar es Salaam, Tanzania: A study of the children's psychosocial health and coping responses.
	Hetland, Jørn, Dr. psychol.	The nature of subjective health complaints in adolescence: Dimensionality, stability, and psychosocial predictors
	Kakoko, Deodatus Conatus Vitalis, PhD	Voluntary HIV counselling and testing service uptake among primary school teachers in Mwanza, Tanzania: assessment of socio-demographic, psychosocial and socio-cognitive aspects
	Mykletun, Arnstein, Dr. psychol.	Mortality and work-related disability as long-term consequences of anxiety and depression: Historical cohort designs based on the HUNT-2 study
	Sivertsen, Børge, PhD	Insomnia in older adults. Consequences, assessment and treatment.
2007	Singhammer, John, Dr. philos.	Social conditions from before birth to early adulthood – the influence on health and health behaviour
V	Janvin, Carmen Ani Cristea, PhD	Cognitive impairment in patients with Parkinson's disease: profiles and implications for prognosis
	Braarud, Hanne Cecilie, Dr. psychol.	Infant regulation of distress: A longitudinal study of transactions between mothers and infants
	Tveito, Torill Helene, PhD	Sick Leave and Subjective Health Complaints

	Magnussen, Liv Heide, PhD	Returning disability pensioners with back pain to work
	Thuen, Elin Marie, Dr.philos.	Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students.
	Solberg, Ole Asbjørn, PhD	Peacekeeping warriors – A longitudinal study of Norwegian peacekeepers in Kosovo
2007	Søreide, Gunn Elisabeth, Dr.philos.	Narrative construction of teacher identity
H	Svensen, Erling, PhD	WORK & HEALTH. Cognitive Activation Theory of Stress applied in an organisational setting.
	Øverland, Simon Nygaard, PhD	Mental health and impairment in disability benefits. Studies applying linkages between health surveys and administrative registries.
	Eichele, Tom, PhD	Electrophysiological and Hemodynamic Correlates of Expectancy in Target Processing
	Børhaug, Kjetil, Dr.philos.	Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.
	Eikeland, Thorleif, Dr.philos.	Om å vokse opp på barnehjem og på sykehus. En undersøkelse av barnehjemsbarns opplevelser på barnehjem sammenholdt med sanatoriebarns beskrivelse av langvarige sykehusopphold – og et forsøk på forklaring.
	Wadel, Carl Cato, Dr.philos.	Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon
	Vinje, Hege Forbech, PhD	Thriving despite adversity: Job engagement and self-care among community nurses
	Noort, Maurits van den, PhD	Working memory capacity and foreign language acquisition
2008	Breivik, Kyrre, Dr.psychol.	The Adjustment of Children and Adolescents in Different Post-Divorce Family Structures. A Norwegian Study of Risks and Mechanisms.
V	Johnsen, Grethe E., PhD	Memory impairment in patients with posttraumatic stress disorder
	Sætrevik, Bjørn, PhD	Cognitive Control in Auditory Processing
	Carvalho, Susana Fonseca, PhD	Prevention of bullying in schools: an ecological model
2008	Brønnick, Kolbjørn Selvåg	Attentional dysfunction in dementia associated with Parkinson's disease.
H	Posserud, Maj-Britt Rocio	Epidemiology of autism spectrum disorders
	Haug, Ellen	Multilevel correlates of physical activity in the school setting
	Skjerve, Arvid	Assessing mild dementia – a study of brief cognitive tests.

	Kjønniksen, Lise	The association between adolescent experiences in physical activity and leisure time physical activity in adulthood: a ten year longitudinal study
	Gundersen, Hilde	The effects of alcohol and expectancy on brain function
	Omvik, Siri	Insomnia – a night and day problem
2009 V	Molde, Helge	Pathological gambling: prevalence, mechanisms and treatment outcome.
	Foss, Else	Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen.
	Westrheim, Kariane	Education in a Political Context: A study of Knowledge Processes and Learning Sites in the PKK.
	Wehling, Eike	Cognitive and olfactory changes in aging
	Wangberg, Silje C.	Internet based interventions to support health behaviours: The role of self-efficacy.
	Nielsen, Morten B.	Methodological issues in research on workplace bullying. Operationalisations, measurements and samples.
	Sandu, Anca Larisa	MRI measures of brain volume and cortical complexity in clinical groups and during development.
	Guribye, Eugene	Refugees and mental health interventions
	Sørensen, Lin	Emotional problems in inattentive children – effects on cognitive control functions.
	Tjomsland, Hege E.	Health promotion with teachers. Evaluation of the Norwegian Network of Health Promoting Schools: Quantitative and qualitative analyses of predisposing, reinforcing and enabling conditions related to teacher participation and program sustainability.
	Helleve, Ingrid	Productive interactions in ICT supported communities of learners
2009 H	Skorpen, Aina Øye, Christine	Dagliglivet i en psykiatrisk institusjon: En analyse av miljøterapeutiske praksiser
	Andreassen, Cecilie Schou	WORKAHOLISM – Antecedents and Outcomes
	Stang, Ingun	Being in the same boat: An empowerment intervention in breast cancer self-help groups
	Sequeira, Sarah Dorothee Dos Santos	The effects of background noise on asymmetrical speech perception
	Kleiven, Jo, dr.philos.	The Lillehammer scales: Measuring common motives for vacation and leisure behavior
	Jónsdóttir, Guðrún	Dubito ergo sum? Ni jenter møter naturfaglig kunnskap.
	Hove, Oddbjørn	Mental health disorders in adults with intellectual disabilities - Methods of assessment and prevalence of mental health disorders and problem behaviour
	Wageningen, Heidi Karin van	The role of glutamate on brain function

	Bjørkvik, Jofrid	God nok? Selvaktelse og interpersonlig fungering hos pasienter innen psykisk helsevern: Forholdet til diagnoser, symptomer og behandlingsutbytte
	Andersson, Martin	A study of attention control in children and elderly using a forced-attention dichotic listening paradigm
	Almås, Aslaug Grov	Teachers in the Digital Network Society: Visions and Realities. A study of teachers' experiences with the use of ICT in teaching and learning.
	Ulvik, Marit	Lærerutdanning som danning? Tre stemmer i diskusjonen
2010	Skår, Randi	Læringsprosesser i sykepleieres profesjonsutøvelse. En studie av sykepleieres læringserfaringer.
V	Roald, Knut	Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar
	Lunde, Linn-Heidi	Chronic pain in older adults. Consequences, assessment and treatment.
	Danielsen, Anne Grete	Perceived psychosocial support, students' self-reported academic initiative and perceived life satisfaction
	Hysing, Mari	Mental health in children with chronic illness
	Olsen, Olav Kjellevoid	Are good leaders moral leaders? The relationship between effective military operational leadership and morals
	Riese, Hanne	Friendship and learning. Entrepreneurship education through mini-enterprises.
	Holthe, Asle	Evaluating the implementation of the Norwegian guidelines for healthy school meals: A case study involving three secondary schools
H	Hauge, Lars Johan	Environmental antecedents of workplace bullying: A multi-design approach
	Bjørkelo, Brita	Whistleblowing at work: Antecedents and consequences
	Reme, Silje Endresen	Common Complaints – Common Cure? Psychiatric comorbidity and predictors of treatment outcome in low back pain and irritable bowel syndrome
	Helland, Wenche Andersen	Communication difficulties in children identified with psychiatric problems
	Beneventi, Harald	Neuronal correlates of working memory in dyslexia
	Thygesen, Elin	Subjective health and coping in care-dependent old persons living at home
	Aanes, Mette Marthinussen	Poor social relationships as a threat to belongingness needs. Interpersonal stress and subjective health complaints: Mediating and moderating factors.
	Anker, Morten Gustav	Client directed outcome informed couple therapy

	Bull, Torill	Combining employment and child care: The subjective well-being of single women in Scandinavia and in Southern Europe
	Viiig, Nina Grieg	Tilrettelegging for læreres deltakelse i helsefremmende arbeid. En kvalitativ og kvantitativ analyse av sammenhengen mellom organisatoriske forhold og læreres deltakelse i utvikling og implementering av Europeisk Nettverk av Helsefremmende Skoler i Norge
	Wolff, Katharina	To know or not to know? Attitudes towards receiving genetic information among patients and the general public.
	Ogden, Terje, dr.philos.	Familiebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge.
	Solberg, Mona Elin	Self-reported bullying and victimisation at school: Prevalence, overlap and psychosocial adjustment.
2011	Bye, Hege Høivik	Self-presentation in job interviews. Individual and cultural differences in applicant self-presentation during job interviews and hiring managers' evaluation
V	Notelaers, Guy	Workplace bullying. A risk control perspective.
	Moltu, Christian	Being a therapist in difficult therapeutic impasses. A hermeneutic phenomenological analysis of skilled psychotherapists' experiences, needs, and strategies in difficult therapies ending well.
	Myrseth, Helga	Pathological Gambling - Treatment and Personality Factors
	Schanche, Elisabeth	From self-criticism to self-compassion. An empirical investigation of hypothesized change processes in the Affect Phobia Treatment Model of short-term dynamic psychotherapy for patients with Cluster C personality disorders.
	Våpenstad, Eystein Victor, dr.philos.	Det tempererte nærvær. En teoretisk undersøkelse av psykoterapeutens subjektivitet i psykoanalyse og psykoanalytisk psykoterapi.
	Haukebø, Kristin	Cognitive, behavioral and neural correlates of dental and intra-oral injection phobia. Results from one treatment and one fMRI study of randomized, controlled design.
	Harris, Anette	Adaptation and health in extreme and isolated environments. From 78°N to 75°S.
	Bjørknes, Ragnhild	Parent Management Training-Oregon Model: intervention effects on maternal practice and child behavior in ethnic minority families
	Mamen, Asgeir	Aspects of using physical training in patients with substance dependence and additional mental distress
	Espevik, Roar	Expert teams: Do shared mental models of team members make a difference
	Haara, Frode Olav	Unveiling teachers' reasons for choosing practical activities in mathematics teaching

2011 H	Hauge, Hans Abraham	How can employee empowerment be made conducive to both employee health and organisation performance? An empirical investigation of a tailor-made approach to organisation learning in a municipal public service organisation.
	Melkevik, Ole Rogstad	Screen-based sedentary behaviours: pastimes for the poor, inactive and overweight? A cross-national survey of children and adolescents in 39 countries.
	Vøllestad, Jon	Mindfulness-based treatment for anxiety disorders. A quantitative review of the evidence, results from a randomized controlled trial, and a qualitative exploration of patient experiences.
	Tolo, Astrid	Hvordan blir lærerkompetanse konstruert? En kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling.
	Saus, Evelyn-Rose	Training effectiveness: Situation awareness training in simulators
	Nordgreen, Tine	Internet-based self-help for social anxiety disorder and panic disorder. Factors associated with effect and use of self-help.
	Munkvold, Linda Helen	Oppositional Defiant Disorder: Informant discrepancies, gender differences, co-occurring mental health problems and neurocognitive function.
	Christiansen, Øivin	Når barn plasseres utenfor hjemmet: beslutninger, forløp og relasjoner. Under barnevernets (ved)tak.
	Brunborg, Geir Scott	Conditionability and Reinforcement Sensitivity in Gambling Behaviour
Hystad, Sigurd William	Measuring Psychological Resiliency: Validation of an Adapted Norwegian Hardiness Scale	
2012 V	Roness, Dag	Hvorfor bli lærer? Motivasjon for utdanning og utøving.
	Fjermestad, Krister Westlye	The therapeutic alliance in cognitive behavioural therapy for youth anxiety disorders
	Jenssen, Eirik Sørnes	Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg
	Saksvik-Lehouillier, Ingvild	Shift work tolerance and adaptation to shift work among offshore workers and nurses
	Johansen, Venke Frederike	Når det intime blir offentlig. Om kvinners åpenhet om brystkreft og om markedsføring av brystkreftsaken.
	Herheim, Rune	Pupils collaborating in pairs at a computer in mathematics learning: investigating verbal communication patterns and qualities
	Vie, Tina Løkke	Cognitive appraisal, emotions and subjective health complaints among victims of workplace bullying: A stress-theoretical approach
	Jones, Lise Øen	Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons.

2012 H	Danielsen, Yngvild Sørebo	Childhood obesity – characteristics and treatment. Psychological perspectives.
	Horverak, Jøri Gytre	Sense or sensibility in hiring processes. Interviewee and interviewer characteristics as antecedents of immigrant applicants' employment probabilities. An experimental approach.
	Jøsendal, Ola	Development and evaluation of BE smokeFREE, a school-based smoking prevention program
	Osnes, Berge	Temporal and Posterior Frontal Involvement in Auditory Speech Perception
	Drageset, Sigrunn	Psychological distress, coping and social support in the diagnostic and preoperative phase of breast cancer
	Aasland, Merethe Schanke	Destructive leadership: Conceptualization, measurement, prevalence and outcomes
	Bakibinga, Pauline	The experience of job engagement and self-care among Ugandan nurses and midwives
	Skogen, Jens Christoffer	Foetal and early origins of old age health. Linkage between birth records and the old age cohort of the Hordaland Health Study (HUSK)
	Leveresen, Ingrid	Adolescents' leisure activity participation and their life satisfaction: The role of demographic characteristics and psychological processes
	Hanss, Daniel	Explaining sustainable consumption: Findings from cross-sectional and intervention approaches
Rød, Per Arne	Barn i klem mellom foreldrekonflikter og samfunnmessig beskyttelse	
2013 V	Mentzoni, Rune Aune	Structural Characteristics in Gambling
	Knudsen, Ann Kristin	Long-term sickness absence and disability pension award as consequences of common mental disorders. Epidemiological studies using a population-based health survey and official ill health benefit registries.
	Strand, Mari	Emotional information processing in recurrent MDD
	Veseth, Marius	Recovery in bipolar disorder. A reflexive-collaborative exploration of the lived experiences of healing and growth when battling a severe mental illness
	Mæland, Silje	Sick leave for patients with severe subjective health complaints. Challenges in general practice.
	Mjaaland, Thera	At the frontiers of change? Women and girls' pursuit of education in north-western Tigray, Ethiopia
	Odéen, Magnus	Coping at work. The role of knowledge and coping expectancies in health and sick leave.
	Hynninen, Kia Minna Johanna	Anxiety, depression and sleep disturbance in chronic obstructive pulmonary disease (COPD). Associations, prevalence and effect of psychological treatment.

	Flo, Elisabeth	Sleep and health in shift working nurses
	Aasen, Elin Margrethe	From paternalism to patient participation? The older patients undergoing hemodialysis, their next of kin and the nurses: a discursive perspective on perception of patient participation in dialysis units
	Ekornås, Belinda	Emotional and Behavioural Problems in Children: Self-perception, peer relationships, and motor abilities
	Corbin, J. Hope	North-South Partnerships for Health: Key Factors for Partnership Success from the Perspective of the KIWAKKUKI
	Birkeland, Marianne Skogbrott	Development of global self-esteem: The transition from adolescence to adulthood
2013	Gianella-Malca, Camila	Challenges in Implementing the Colombian Constitutional Court's Health-Care System Ruling of 2008
H	Hovland, Anders	Panic disorder – Treatment outcomes and psychophysiological concomitants
	Mortensen, Øystein	The transition to parenthood – Couple relationships put to the test
	Årdal, Guro	Major Depressive Disorder – a Ten Year Follow-up Study. Inhibition, Information Processing and Health Related Quality of Life
	Johansen, Rino Bandlitz	The impact of military identity on performance in the Norwegian armed forces
	Bøe, Tormod	Socioeconomic Status and Mental Health in Children and Adolescents
2014	Nordmo, Ivar	Gjennom nåløyet – studenters læringserfaringer i psykologutdanningen
V	Dovran, Anders	Childhood Trauma and Mental Health Problems in Adult Life
	Hegelstad, Wenche ten Velden	Early Detection and Intervention in Psychosis: A Long-Term Perspective
	Urheim, Ragnar	Forståelse av pasientaggresjon og forklaringer på nedgang i voldsrate ved Regional sikkerhetsavdeling, Sandviken sykehus
	Kinn, Liv Grethe	Round-Trips to Work. Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration.
	Rød, Anne Marie Kinn	Consequences of social defeat stress for behaviour and sleep. Short-term and long-term assessments in rats.
	Nygård, Merethe	Schizophrenia – Cognitive Function, Brain Abnormalities, and Cannabis Use
	Tjora, Tore	Smoking from adolescence through adulthood: the role of family, friends, depression and socioeconomic status. Predictors of smoking from age 13 to 30 in the "The Norwegian Longitudinal Health Behaviour Study" (NLHB)
	Vangsnes, Vigdis	The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming. A Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens.

	Nordahl, Kristin Berg	Early Father-Child Interaction in a Father-Friendly Context: Gender Differences, Child Outcomes, and Protective Factors related to Fathers' Parenting Behaviors with One-year-olds
2014	Sandvik, Asle Makoto	Psychopathy – the heterogeneity of the construct
H	Skotheim, Siv	Maternal emotional distress and early mother-infant interaction: Psychological, social and nutritional contributions
	Halleland, Helene Barone	Executive Functioning in adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). From basic mechanisms to functional outcome.
	Halvorsen, Kirsti Vindal	Partnerskap i lærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv
	Solbue, Vibeke	Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvanderungdommer og norskfødte med innvanderforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?
	Kvalevaag, Anne Lise	Fathers' mental health and child development. The predictive value of fathers' psychological distress during pregnancy for the social, emotional and behavioural development of their children
	Sandal, Ann Karin	Ungdom og utdanningsval. Om elevar sine opplevingar av val og overgangsprossessar.
	Haug, Thomas	Predictors and moderators of treatment outcome from high- and low-intensity cognitive behavioral therapy for anxiety disorders. Association between patient and process factors, and the outcome from guided self-help, stepped care, and face-to-face cognitive behavioral therapy.
	Sjølie, Hege	Experiences of Members of a Crisis Resolution Home Treatment Team. Personal history, professional role and emotional support in a CRHT team.
	Falkenberg, Liv Eggset	Neuronal underpinnings of healthy and dysfunctional cognitive control
	Mrdalj, Jelena	The early life condition. Importance for sleep, circadian rhythmicity, behaviour and response to later life challenges
	Hesjedal, Elisabeth	Tverrprofesjonelt samarbeid mellom skule og barnevern: Kva kan støtte utsette barn og unge?
2015	Hauken, May Aasebø	« <i>The cancer treatment was only half the work!</i> » A Mixed-Method Study of Rehabilitation among Young Adult Cancer Survivors
V	Ryland, Hilde Katrin	Social functioning and mental health in children: the influence of chronic illness and intellectual function
	Rønsen, Anne Kristin	Vurdering som profesjonskompetanse. Refleksjonsbasert utvikling av læreres kompetanse i formativ vurdering

	Hoff, Helge Andreas	Thinking about Symptoms of Psychopathy in Norway: Content Validation of the Comprehensive Assessment of Psychopathic Personality (CAPP) Model in a Norwegian Setting
	Schmid, Marit Therese	Executive Functioning in recurrent- and first episode Major Depressive Disorder. Longitudinal studies
	Sand, Liv	Body Image Distortion and Eating Disturbances in Children and Adolescents
	Matanda, Dennis Juma	Child physical growth and care practices in Kenya: Evidence from Demographic and Health Surveys
	Amugsi, Dickson Abanimi	Child care practices, resources for care, and nutritional outcomes in Ghana: Findings from Demographic and Health Surveys
	Jakobsen, Hilde	The good beating: Social norms supporting men's partner violence in Tanzania
	Sagoe, Dominic	Nonmedical anabolic-androgenic steroid use: Prevalence, attitudes, and social perception
	Eide, Helene Marie Kjærgård	Narrating the relationship between leadership and learning outcomes. A study of public narratives in the Norwegian educational sector.
2015	Wubs, Annegreet Gera	Intimate partner violence among adolescents in South Africa and Tanzania
H	Hjelmervik, Helene Susanne	Sex and sex-hormonal effects on brain organization of fronto-parietal networks
	Dahl, Berit Misund	The meaning of professional identity in public health nursing
	Røykenes, Kari	Testangst hos sykepleierstudenter: «Alternativ behandling»
	Bless, Josef Johann	The smartphone as a research tool in psychology. Assessment of language lateralization and training of auditory attention.
	Løvvik, Camilla Margrethe Sigvaldsen	Common mental disorders and work participation – the role of return-to-work expectations
	Lehmann, Stine	Mental Disorders in Foster Children: A Study of Prevalence, Comorbidity, and Risk Factors
	Knapstad, Marit	Psychological factors in long-term sickness absence: the role of shame and social support. Epidemiological studies based on the Health Assets Project.
2016	Kvestad, Ingrid	Biological risks and neurodevelopment in young North Indian children
V	Sælør, Knut Tore	Hinderløyper, halmstrå og hengende snører. En kvalitativ studie av håp innenfor psykisk helse- og rusfeltet.
	Mellingen, Sonja	Alkoholbruk, partilfredshet og samlivsstatus. Før, inn i, og etter svangerskapet – korrelerer eller konsekvenser?
	Thun, Eirunn	Shift work: negative consequences and protective factors

	Hilt, Line Torbjørnsen	The borderlands of educational inclusion. Analyses of inclusion and exclusion processes for minority language students
	Havnen, Audun	Treatment of obsessive-compulsive disorder and the importance of assessing clinical effectiveness
	Slåtten, Hilde	Gay-related name-calling among young adolescents. Exploring the importance of the context.
	Ree, Eline	Staying at work. The role of expectancies and beliefs in health and workplace interventions.
	Morken, Frøydis	Reading and writing processing in dyslexia
2016	Løvoll, Helga Synnevåg	Inside the outdoor experience. On the distinction between pleasant and interesting feelings and their implication in the motivational process.
H	Hjeltnes, Aslak	Facing social fears: An investigation of mindfulness-based stress reduction for young adults with social anxiety disorder
	Øyeflaten, Irene Larsen	Long-term sick leave and work rehabilitation. Prognostic factors for return to work.
	Henriksen, Roger Ekeberg	Social relationships, stress and infection risk in mother and child
	Johnsen, Iren	«Only a friend» - The bereavement process of young adults who have lost a friend to a traumatic death. A mixed methods study.
	Helle, Siri	Cannabis use in non-affective psychoses: Relationship to age at onset, cognitive functioning and social cognition
	Glambek, Mats	Workplace bullying and expulsion in working life. A representative study addressing prospective associations and explanatory conditions.
	Oanes, Camilla Jensen	Tilbakemelding i terapi. På hvilke måter opplever terapeuter at tilbakemeldingsprosedyrer kan virke inn på terapeutiske praksiser?
	Reknes, Iselin	Exposure to workplace bullying among nurses: Health outcomes and individual coping
	Chimhutu, Victor	Results-Based Financing (RBF) in the health sector of a low-income country. From agenda setting to implementation: The case of Tanzania
	Ness, Ingunn Johanne	The Room of Opportunity. Understanding how knowledge and ideas are constructed in multidisciplinary groups working with developing innovative ideas.
	Hollekim, Ragnhild	Contemporary discourses on children and parenting in Norway. An empirical study based on two cases.
	Doran, Rouven	Eco-friendly travelling: The relevance of perceived norms and social comparison
2017	Katisi, Masego	The power of context in health partnerships: Exploring synergy and antagonism between external and internal ideologies in implementing Safe Male Circumcision (SMC) for HIV prevention in Botswana
V		

	Jamaludin, Nor Lelawati Binti	The “why” and “how” of International Students’ Ambassadorship Roles in International Education
	Berthelsen, Mona	Effects of shift work and psychological and social work factors on mental distress. Studies of onshore/offshore workers and nurses in Norway.
	Krane, Vibeke	Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting
	Søvik, Margaret Ljosnes	Evaluating the implementation of the Empowering Coaching™ program in Norway
	Tonheim, Milfrid	A troublesome transition: Social reintegration of girl soldiers returning ‘home’
	Senneseth, Mette	Improving social network support for partners facing spousal cancer while caring for minors. A randomized controlled trial.
	Urke, Helga Bjørnøy	Child health and child care of very young children in Bolivia, Colombia and Peru.
	Bakhturidze, George	Public Participation in Tobacco Control Policy-making in Georgia
	Fismen, Anne-Siri	Adolescent eating habits. Trends and socio-economic status.
2017 H	Hagatun, Susanne	Internet-based cognitive-behavioural therapy for insomnia. A randomised controlled trial in Norway.
	Eichele, Heike	Electrophysiological Correlates of Performance Monitoring in Children with Tourette Syndrome. A developmental perspective.
	Risan, Ulf Patrick	Accommodating trauma in police interviews. An exploration of rapport in investigative interviews of traumatized victims.
	Sandhåland, Hilde	Safety on board offshore vessels: A study of shipboard factors and situation awareness
	Blågestad, Tone Fidje	Less pain – better sleep and mood? Interrelatedness of pain, sleep and mood in total hip arthroplasty patients
	Kronstad, Morten	Frå skulebenk til deadlines. Korleis nettjournalistar og journaliststudentar lærer, og korleis dei utviklar journalistfagleg kunnskap
	Vedaa, Øystein	Shift work: The importance of sufficient time for rest between shifts.
	Steine, Iris Mulders	Predictors of symptoms outcomes among adult survivors of sexual abuse: The role of abuse characteristics, cumulative childhood maltreatment, genetic variants, and perceived social support.
	Høgheim, Sigve	Making math interesting: An experimental study of interventions to encourage interest in mathematics

2018 V	Brevik, Erlend Joramo	Adult Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Beyond the Core Symptoms of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
	Erevik, Eilin Kristine	User-generated alcohol-related content on social media: Determinants and relation to offline alcohol use
	Hagen, Egon	Cognitive and psychological functioning in patients with substance use disorder; from initial assessment to one-year recovery
	Adólfssdóttir, Steinunn	Subcomponents of executive functions: Effects of age and brain maturations
	Brattabø, Ingfrid Vaksdal	Detection of child maltreatment, the role of dental health personnel – A national cross-sectional study among public dental health personnel in Norway
	Fylkesnes, Marte Knag	Frykt, forhandlinger og deltakelse. Ungdommer og foreldre med etnisk minoritetsbakgrunn i møte med den norske barnevernstjenesten.
	Stiegler, Jan Reidar	Processing emotions in emotion-focused therapy. Exploring the impact of the two-chair dialogue intervention.
	Egelandsdal, Kjetil	Clickers and Formative Feedback at University Lectures. Exploring students and teachers' reception and use of feedback from clicker interventions.
	Torjussen, Lars Petter Storm	Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault. <i>Eller hvorfor menneskelivet er mer som å spille fløyte enn å bygge et hus.</i>
Selvik, Sabreen	A childhood at refuges. Children with multiple relocations at refuges for abused women.	
2018 H	Leino, Tony Mathias	Structural game characteristics, game features, financial outcomes and gambling behaviour
	Raknes, Solfrid	Anxious Adolescents: Prevalence, Correlates, and Preventive Cognitive Behavioural Interventions
	Morken, Katharina Teresa Enehaug	Mentalization-based treatment of female patients with severe personality disorder and substance use disorder
	Braatveit, Kirsten Johanne	Intellectual disability among in-patients with substance use disorders
	Barua, Padmaja	Unequal Interdependencies: Exploring Power and Agency in Domestic Work Relations in Contemporary India
	Darkwah, Ernest	Caring for "parentless" children. An exploration of work-related experiences of caregivers in children's homes in Ghana.
	Valdersnes, Kjersti Bergheim	Safety Climate perceptions in High Reliability Organizations – the role of Psychological Capital

2019 V	Kongsgården, Petter	Vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer. En undersøkelse av læreres vurderingspraksiser i teknologirike læringsmiljøer og implikasjoner på elevenes medvirkning i egen læringsprosess.
	Vikene, Kjetil	Complexity in Rhythm and Parkinson's disease: Cognitive and Neuronal Correlates
	Heradstveit, Ove	Alcohol- and drug use among adolescents. School-related problems, childhood mental health problems, and psychiatric diagnoses.
	Riise, Eili Nygard	Concentrated exposure and response prevention for obsessive-compulsive disorder in adolescents: the Bergen 4-day treatment
	Vik, Alexandra	Imaging the Aging Brain: From Morphometry to Functional Connectivity
	Krossbakken, Elfrid	Personal and Contextual Factors Influencing Gaming Behaviour. Risk Factors and Prevention of Video Game Addiction.
	Solholm, Roar	Foreldrenes status og rolle i familie- og nærmiljøbaserte intervensjoner for barn med atferdsvansker
	Baldomir, Andrea Margarita	Children at Risk and Mothering Networks in Buenos Aires, Argentina: Analyses of Socialization and Law-Abiding Practices in Public Early Childhood Intervention.
	Samuelsson, Martin Per	Education for Deliberative Democracy. Theoretical assumptions and classroom practices.
Visted, Endre	Emotion regulation difficulties. The role in onset, maintenance and recurrence of major depressive disorder.	
2019 H	Nordmo, Morten	Sleep and naval performance. The impact of personality and leadership.
	Sveinsdottir, Vigdis	Supported Employment and preventing Early Disability (SEED)
	Dwyer, Gerard Eric	New approaches to the use of magnetic resonance spectroscopy for investigating the pathophysiology of auditory-verbal hallucinations
	Synnevåg, Ellen Strøm	Planning for Public Health. Balancing top-down and bottom-up approaches in Norwegian municipalities.
	Kvinge, Øystein Røsseland	Presentation in teacher education. A study of student teachers' transformation and representation of subject content using semiotic technology.
	Thorsen, Anders Lillevik	The emotional brain in obsessive-compulsive disorder
	Eldal, Kari	Sikkerhetsnettet som tek imot om eg fell – men som også kan fange meg. Korleis erfarer menneske med psykiske lidningar ei innlegging i psykisk helsevern? Eit samarbeidsbasert forskingsprosjekt mellom forskarar og brukarar.

	Svendsen, Julie Lillebostad	Self-compassion - Relationship with mindfulness, emotional stress symptoms and psychophysiological flexibility
2020 V	Albæk, Ane Ugland	Walking children through a minefield. Qualitative studies of professionals' experiences addressing abuse in child interviews.
	Ludvigsen, Kristine	Creating Spaces for Formative Feedback in Lectures. Understanding how use of educational technology can support formative assessment in lectures in higher education.
	Hansen, Hege	Tidlig intervensjon og recoveryprosesser ved førsteepisode psykose. En kvalitativ utforskning av ulike perspektiver.
	Nilsen, Sondre Aasen	After the Divorce: Academic Achievement, Mental Health, and Health Complaints in Adolescence. Heterogeneous associations by parental education, family structure, and siblings.
	Hovland, Runar Tengeli	Kliniske tilbakemeldingssystemer i psykisk helsevern – implementering og praktisering
	Sæverot, Ane Malene	Bilde og pedagogikk. En empirisk undersøkelse av ungdoms fortellinger om bilder.
	Carlsen, Siv-Elin Leirvåg	Opioid maintenance treatment and social aspects of quality of life for first-time enrolled patients. A quantitative study.
	Haugen, Lill Susann Ynnesdal	Meeting places in Norwegian community mental health care: A participatory and community psychological inquiry
2020 H	Markova, Valeria	How do immigrants in Norway interpret, view, and prefer to cope with symptoms of depression? A mixed method study
	Anda-Ågotnes, Liss Gøril	Cognitive change in psychosis
	Finserås, Turi Reiten	Assessment, reward characteristics and parental mediation of Internet Gaming Disorder
	Hagen, Susanne	«Helse i alt kommunen gjør? ...» - en undersøkelse av samvariasjoner mellom kommunale faktorer og norske kommuners bruk av folkehelsekoordinator, fokus på levekår og prioritering av fordelingshensyn blant sosioøkonomiske grupper.
	Rajalingam, Dhaksshaginy	The impact of workplace bullying and repeated social defeat on health complaints and behavioral outcomes: A biopsychosocial perspective
	Potrebny, Thomas	Temporal trends in psychological distress and healthcare utilization among young people
2021 V	Hjetland, Gunnhild Johnsen	The effect of bright light on sleep in nursing home patients with dementia
	Marquardt, Lynn Anne	tDCS as treatment in neuro-psychiatric disorders. The underlying neuronal mechanisms of tDCS treatment of auditory verbal hallucinations.



Graphic design: Kommunikasjonsevidensen, UIB / Trykk: Skjerve Kommunikasjon AS



uib.no

9788230850893 (print)

9788230841891 (PDF)