

Øyvind Wiik Halvorsen
Universitetet i Bergen

DOI: <http://doi.org/10.5617/adno.7889>

Faglege identitetsforhandlingar i ein fleirstemmig norsklærarrøyndom

Sammendrag

Denne artikkelen legg eit dialogisk og sosiokulturelt perspektiv til grunn for å undersøkje tilhøvet mellom fagleg identitet og læraraktørskap (teacher agency). Eitt intervju med ein norsklærarar i vidaregåande skule vert analysert som døme på korleis lærarar forhandlar fagleg identitet mellom personlege erfaringar og sosiale språk og talesjangrar som vert tilbydde av røyster i læraren sin sosiokulturelle kontekst. Tilhøvet mellom dei ulike røystene kan verte forstått som ei produktiv spenning der læraren aktivt tek stilling til moglege norsklærar-posisjonar. Analysen syner korleis læraren utøver aktørskap ved å påverke eigen norsklæraridentitet, samstundes som læraren si gradvise erkjenning av eigen fagleg identitet vert ein ressurs for å gi retning til lærarverksemda. Artikkelen framhevar slik fagleg identitet, sosiale språk og talesjangrar si rolle i å forme læraraktørskap samt korleis fagleg identitet og aktørskap er knytt til lærarprofesjonalitet.

Nøkkelord: fagleg identitet; læraridentitet; læraraktørskap; lærarprofesjonalitet; norsklærarar

Identity negotiations in the polyphonic world of Norwegian language arts teaching

Abstract

Using a dialogic and sociocultural perspective, this article aims to explore the relationship between teachers' subject identity and their agency. An interview with one Norwegian language arts teacher in upper secondary school is analyzed as an example of how teachers negotiate subject identity between personal experiences, and social languages and speech genres afforded by voices in the teachers' sociocultural context. The relationship between the different voices can be understood as a productive tension where the teacher actively engages with possible Norwegian language arts teacher-positions. The analysis shows how the teacher exercises agency through influence on the formation of his subject identity, and, at the same time, how recognition of this subject identity becomes a resource for giving direction to his teaching practice. The article highlights the role of subject identity, social languages, and speech genres in shaping teacher agency, and the connection between subject identity, teacher agency, and teacher professionalism.

Keywords: subject identity; teacher identity; teacher agency; teacher professionalism;
Norwegian language arts teachers

Innleiing

Målet med denne artikkelen er å undersøkje tilhøvet mellom *fagleg identitet* og *læraraktorship* (*teacher agency*). Med dette vil artikkelen bidrage til auka forståing for kva prosessar som formar desse fenomena og korleis dei heng saman med lærarprofesjonalitet. Meir presist rettar artikkelen eit *dialogisk*, Bakhtin-inspirert perspektiv på lærarar sin faglege identitet (Akkerman & Meijer, 2011), medan aktørship vert forstått som ei *sosiokulturell mediert evne* til å påverke og gi retning til eiga yrkesverksemd (Eteläpelto et al., 2013). Eitt intervju med ein relativt ny norsklærarar, tilsett ved ein større vidaregåande skule, vert utforska som eit empirisk døme på korleis lærarar *forhandlar* fagleg identitet mellom personlege erfaringar og *sosiale språk* og *talesjanngar* (Bakhtin, 1981a, 1986b) som vert tilbydde av sentrale røyster i læraren sin sosiokulturelle kontekst. Tilhøvet mellom dei ulike røystene kan verte forstått som ei produktiv spenning der læraren aktivt tek stilling til moglege norsklærar-posisjonar og verdsbilete. Analysen syner dimed korleis læraren utøver aktørship gjennom identitetsforhandlingane ved å påverke utforminga av eigen norsklæraridentitet, samstundes som læraren si gradvise erkjenning av fagleg identitet vert ein ressurs for sjølv å gi retning til verksemda.

Ved å rette merksemd mot relasjonen mellom fagleg identitet og aktørship, er artikkelen eit bidrag til ei holistisk forståing av lærarprofesjonalitet (Akkerman & Meijer, 2011). Dette inneber å skifte fokus frå epistemologiske perspektiv, som identifiserer kva kunnskapar, ferdigheiter og oppfatningar lærarar bør ha, til eit utvida perspektiv på profesjonalitet. Her inkluderer profesjonalitet at lærarar gjer vurderingar om kva lærar dei ynskjer å vere og kva som er verdifullt for verksemda deira. Dette holistiske bilete av lærarprofesjonalitet vil følgeleg kunne femne om subjektive og heterogene aspekt ved lærarverksemda. På dette viset kan det vere til praktisk nytte for lærarar og skular som arbeider med kva utvikling av profesjonalitet inneber. Det kan også utfordre tendensen til å oversjå slike aspekt hjå både leiingsstyrte profesjonalitetsperspektiv, som avgrensar lærarar til tekniskarar som implementerer andre sin kunnskap, og demokratiske profesjonalitetsperspektiv, som framhevar kollektiv kunnskapsproduksjon i lærarkollegiet (Sachs, 2016).

Forskingsspørsmålet for artikkelen er:

Korleis forhandlar ein lærar fagleg identitet?

Artikkelen er bygd opp slik: Fyrst kjem ein litteraturgjennomgang som posisjonerer artikkelen sitt forskingsbidrag. Etter dette vert artikkelen sitt teoretiske perspektiv presentert og metodiske val gjort greie for. Vidare følgjer

ein analyse av intervjuet med norsklæraren. Til sist kjem ein avsluttande diskusjon av funn og forskingsspørsmål.

Litteraturgjennomgang

Studiar av læraridentitet i ulike former er vorte eit omfattande internasjonalt forskingsfelt med mange nedslagspunkt (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard et al., 2004; Hong et al., 2018). Eit punkt er koplingar mellom læraraktørskap og læraridentitet, som finn støtte i fleire studiar (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 183; Buchanan, 2015; Day et al., 2006; Sisson, 2016). Læraridentitet er særleg vorte utforska som eit aspekt i sosiokulturelle studiar av læraraktørskap, særleg med merksemd mot lærarar sine erfaringar med politiske reformer. Identitet er vorte forstått høvesvis som eit *medierande system* for læraraktørskap (Lasky, 2005), som kompass som mogleggjer *appropriasjon* av politikk-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 moglegheiter for å utøve aktørskap i yrket. Med Mockler kan ein argumentere for at læraridentiteten fungerer som ein praktisk og politisk reiskap til å handle ved hjelp av (Mockler, 2011). Studiane har derimot i liten grad femna om skulefaget eller andre faglege sider ved lærarar sin identitet, då dei har vektlagt forventingar og krav frå politiske reformar som den mest sentrale konteksten. Storparten av studiane er også avgrensa til Nord-Amerika, Finland og Storbritannia.

I tillegg til studiar av identitet som ei form for reiskap eller ein ressurs for lærar til å påverke og gi retning til verksemda si, har ei rekkje longitudinelle studiar framheva korleis *sjølv aktiviteten* med å utforme og forhandle identitet også kan verte forstått som ein måte lærarar utøver aktørskap på (Pappa et al., 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. For å forstå forteljingane som skaper ein læraridentitet, løftar studiane fram spenningar mellom lærarar sine personlege erfaringar og forventingar frå omgivnadene. Nyleg har ein studie skildra korleis fem lærarstudentar forhandlar mellom ein tradisjonell pedagogisk diskurs og ein deltakarorientert pedagogisk diskurs (Arvaja & Sarja, 2020). Studiane av identitetsaktørskap avgrensar seg til finske lærarar sine erfaringar.

Når det gjeld erfaringane til bestemte faglærarar, finst det studiar av identitetsutvikling og læraraktørskap hjå amerikanske framandspråkslærarar (Kayi-Aydar, 2015, 2019), ein australsk kunstfaglærar (Chapman et al., 2019) og tidlegare engelsklærarar i Hongkong (Trent, 2017). Det er i det heile få empiriske studiar av læraraktørskap i ein norsk kontekst, og dei eksisterande har omhandla

høvesvis forholdet mellom erfart og utnyttta handlingsrom hjå lærarar i vidaregåande skule og om det å slutte i læraryrket kan verte tolka som eit uttrykk for aktørskap (Helleve et al., 2018; Smith & Ulvik, 2017). Det er slik lite kjennskap til korleis læraraktørskap vert forma og fremja i ein norsk kontekst og kva rolle fagleg identitet og fagtradisjonar kan spele. Denne artikkelen ynskjer difor å bidrage til forskingsfeltet ved å gå i djupna på *prosessen* kring ein lærarar si forhandling av fagleg identitet og utøving av aktørskap i ein norsk kontekst, med dei sosiokulturelle ressursane og avgrensingane som finst der. Trass auka merksemd dei siste åra er det enno relativt få studiar som har teke føre seg spørsmål om læraraktørskap knytt til andre sider ved yrket enn implementering av politikkinisiativ og reformer (Edwards, 2015; Kayi-Aydar, 2019). Det er difor behov for fleire bidrag som undersøker det gjensidige tilhøvet mellom identitet og aktørskap (Hong et al., 2018), og som tek utgangspunkt i læraraktørskap som kontekstuell forma av sosiale, kulturelle og historiske erfaringar (Simpson et al., 2018). Ved å velje ein norsklærar sine erfaringar som empirisk døme, vil artikkelen forsøke å gi ei rikare analyse av identitet og aktørskap som knytte til fagtradisjonar og oppleving av å vere lærar i eit bestemt skulefag. Norskfaget er her valt grunna mangfaldet av fagtradisjonar og føremål, omgrepsgjort til dømes som tekstfag, nasjonsbyggjande danningfag og kulturhistoriefag (Askeland, 2008) eller reiskapsfag og danningfag (Grimstad & Hamre, 2017).

I diskusjonen til sist i artikkelen, vil eg drøfte kort korleis analysen av fagleg identitet og læraraktørskap kan bidrage til forståing av lærarprofesjonalitet.

Teoretisk perspektiv

Eteläpelto et al. (2013) argumenterer for å forstå aktørskap som utøvd når «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). I ein kvalitativ metastudie av aktørskap hjå finske lærarar, peiker Vähäsantanen (2015) på det gjensidige tilhøvet mellom aktørskap og identitet:

The exercise of agency 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).

Vähäsantanen syner til at identitet var ei linse lærarar nytta for å ta stilling til reformer av utdanningsprogramma som dei arbeidde ved, av di identiteten gav ei kjensle av kva som var rett eller gale med reforminisiativa. Identiteten bidrog slik til å peike ut retninga lærarane ynskte å orientere seg mot. Frå eit sosiokulturelt perspektiv kan ein difor seie at identitet *medierer* mellom lærar og røynda (Wertsch, 2007) ved at nokre posisjonar og forpliktingar kjem i framgrunnen.

Aktørskap må difor verte forstått som ei mediert evne, utøvd «within socio-cultural constraints and bounded by the resources available» (Eteläpelto et al., 2013, s. 61). Dette inneber at utforming og vedlikehald av identitet vert avhengig av kva sosiokulturelle ressursar som er tilgjengelege for læraren, samstundes som identitet kan verte ein ressurs i seg sjølv som fremjar læraren sin aktørskap.

Både Eteläpelto og Vähäsantanen nyttar omgrepet profesjonell identitet, noko som femnar breitt om dei ulike sidene ved læraryrket. I denne artikkelen er merksemda derimot retta mot ein lærar sine erfaringar som *norsklærer*, altså læraren sin *faglege identitet*. Læraren arbeider som lektor i vidaregåande skule, og har dimed lang utdanning i undervisningsfaget. Vidare er skulefaget ein sentral del av lærarar sitt yrkesliv, og denne relasjonen fordrar difor å verte undersøkt spesifikt med omsyn til identitetsforhandlingar og utøving av aktørskap. Merksemda er også retta mot identitetsforhandlingar, ein aktivitet som kan verte undersøkt gjennom ei forståing av fagleg identitet som *dialogisk*, kjenneteikna ved:

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, 1981b) som ytrar seg frå forskjellige perspektiv, og med ulike språk, om kven læraren er eller bør vere. Sosiokulturell mediering, til dømes som språklege ressursar, spelar slik ei sentral rolle i å halde saman og skape kontinuitet i erfaringa av identitet (Akkerman & Meijer, 2011, s. 313). Identitetsforhandlingar kan slik verte forståtte som konkretiserte gjennom val av språk. Bakhtin tek utgangspunkt i ein dialogisk språksituasjon kalla *heteroglossia* ('annleisspråkheit'). Som følgje av denne, finst det ingen nøytrale språk eller former for språkbruk då «language has been completely taken over, shot through with intentions and accents» (Bakhtin, 1981b, s. 293). Personar står difor overfor val av språk og form blant eit mangfald av alternativ (Bakhtin, 1981b, s. 295). Bakhtin kallar språka med utspring i heteroglossia for *sosiale språk*, som må verte forståtte som berarar av verdsbilete:

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, 1981b, s. 291-292).

Sosiale språk tilbyr følgjeleg ulike måtar å omgrepsgjere verda på gjennom å peike ut kva som er ynskjeleg og meiningsfullt ved ho. For norsklærarar vil val av sosiale språk innebere å knyte seg til eit verdsbilete som posisjonerer

norsklæraren og framhevar særskilde sider ved røyndomen som verdifulle. Slik er det ei kopling mellom kva sosialt språk ein nyttar og kva eg-posisjon, og dimed fagleg identitet, som ein uttrykkjer.

Bakhtin nyttar nemninga *talesjangrar* om relativt stabile ytringsformer som vert utvikla innanfor ulike sfærar av menneskeleg verksemd (Bakhtin, 1986a, s. 60). Til dømes følgjer ytringsformer aktor nyttar under ei rettssak ei bestemt oppbygging som reflekterer kva mål og vilkår denne sfæren for menneskeleg verksemd har. På same vis vil ein norsklærar følgje bestemte oppbyggingar av sin undervisningspraksis grunna i mål og vilkår for læraren si verksemd. Talesjangrar gir slik ramme og støtte for ytringar, samstundes som det er knytte sosiale forventingar til samsvar mellom val av sjanger og verksemdssfære. Eit kollegium av norsklærarar kan slik ha særskilde forventingar til kva talesjangrar som høver seg for bestemte delar av norskundervisninga, og korrekt bruk av talesjangeren vert dimed ein markør som signaliserer fagleg identitet. Talesjangrane er likevel berre *relativt* stabile, tydande at dei også er kjenneteikna av fleksibilitet som gir rom for nyvinning. Merksemda i denne artikkelen vil difor verte retta mot talesjangrar læraren erfarer at norsklærar skal bruke som ramme for oppbygging av undervisningspraksisen sin, og som følgjeleg inngår i forhandling av fagleg identitet. I analysen operasjonaliserer eg difor talesjangeromgrepet på eit overordna nivå, knytt til sjangerforventingar til norskundervisning. Meir presist analyserer eg korleis læraren si undervisning i litterære delar av norskfaget vert forma etter sjangerforventingar om ei litteratur*historie*. Dette tyder ikkje at alle ytringar lærarane kjem med høyrer til denne talesjangeren, men han kan verte forstått som ein dominerande talesjanger for korleis dei ulike sidene ved verksemda som norsklærar vert gitt form.

Mangfaldet av sosiale språk og talesjangrar bidreg til at røyndomen kan verte karakterisert som *fleirstemmig*, og han fordrar difor forhandlingar mellom dei ulike røystene. Gjennom dette medierer røystene bestemte posisjoneringar, faglege identitetar, læraren kan plassere seg, eller verte plassert, i. I analysen av det empiriske materialet vil omgrepa sosiale språk og talesjangrar verte nytta for å undersøkje korleis ulike røyster, som fremjar norsklærar-posisjonar og verdsbilete, inngår i læraren sine faglege identitetsforhandlingar.

Metode

Artikkelen presenterer ein kvalitative studie basert på eit individuelt halvstrukturet intervju (Brinkmann & Kvale, 2015) med éin norsklærar i vidaregåande skule. Intervjuet vart gjennomført våren 2017, som del av ein større studie av aktørskap og profesjonelt handlingsrom hjå norsklærarar i vidaregåande skule i eit fylke i Noreg. Det aktuelle intervjuet er valt ut føremålsretta fordi det syner erfaringane til ein lærar med relativt kort tid i yrket, og fordi det eksplisitt tematiserer spørsmål om fagleg identitet. Intervjuet kan slik verte forstått som ei

kjelde til eksemplarisk kunnskap (Flyvbjerg, 2006) som vidare kan verte nytta av lesarar til å trekkje slutningar mellom eigne erfaringar og kva det empiriske dømet fortel om (Thomas, 2013, s. 593). Prosjektdeltakaren er norsklektor på ein større vidaregåande skule med eit stort norskfagleg kollegium. Skulen ligg i ein by, og tilbyr både studiespesialiserande og yrkesfaglege studieprogram. Utdanningsbakgrunnen til læraren er universitetsutdanning med mastergrad i nordisk språk og litteratur.

I Noreg er norskfaget eit obligatorisk skulefag for alle studieprogram gjennom alle dei tre åra med vidaregåande opplæring, VG1, VG2 og VG3. Som skulefag femnar faget om ulike tradisjonar, der særleg oppfatninga av ei spenning mellom eit *reiskapsfag* og eit *danningsfag* har vore ramme for diskusjonar (Grimstad & Hamre, 2017). På intervjutidspunktet gjekk det føre seg fleire debattar om faget i offentlegheita. Debattane dreidde seg om framlegg til nye læreplanar, som skulle verte innførte hausten 2020, og meir generelt om innhald og føremål med faget, med særleg vekt på skjønnlitteraturen si rolle (Eyde & Skovholt, 2017). Merksemda kring norskfaget har sannsynlegvis bidrage til å skjerpe medvit og refleksjon kring faget, og dimed norsklærarane, sine moglege identitetar.

Intervjuet gjekk føre seg på læraren sin arbeidsplass, og varte i 45 minutt. I forkant av intervjuet fekk læraren tilsendt ei temaliste med moment intervjuet kom til å krinse om. Temaa omfatta spørsmål som kva type norsklærer læraren ynska å vere, kva som var føremål med norskfaget og korleis læraren opplevde moglegheitene for å vere norsklæraren han sjølv ynskte å vere. Dette vart gjort for å gi prosjektdeltakaren moglegheit til å førebu seg. Før intervjuet gjorde eg læraren merksam på at eg ynskte å høyre hans erfaringar og refleksjonar. Under intervjuet stilte eg difor få og opne spørsmål (sjå intervjuguide som vedlegg) og forsøkte å ha ei tilsikta naiv haldning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 33) for å kunne få prosjektdeltakar til å utdjupe erfaringar og refleksjonar. Intervjuet vart i etterkant transkribert i sin heilskap, og av omsyn til lesbarheit har eg her lagt vekt på å gi ytringane ei samanhengande og normalisert språkleg form.

Analysen har vore ei datadriven tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019) etterfølgt av ei fortolkande, meiningsskapande analyse (Hatch, 2002, s. 179ff). Hatch argumenterer for føremonen ved å kombinere tematisk og fortolkande analyse, då dette kan bidrage til å gi ei sterkare kopling mellom forskaren sine fortolkingar og det empiriske materialet (Hatch, 2002, s. 180-181). Intervjutranskripsjonen er fyrst vorte lese fleire gongar for å identifisere tema knytt til læraren sine faglege identitetsforhandlingar. Dei fyrste gjennomlesingane identifiserte danning, kanon, relevans, populærkultur og litteraturhistorie som sentrale tematikkar læraren verka å forhandle om. Vidare gjennomlesingar identifiserte kollegaer, elevar, personlege erfaringar og personar i offentlegheita utanfor norskfaget, som røyster læraren forhandle med om dei ulike tematikkane. Gjennom ein abduktiv prosess (Alvesson & Sköldberg, 2018) mellom det empiriske materialet og det teoretiske rammeverket, har eg vidare systematisert kva tema som kan verte knytt til kva røyster. På bakgrunn av den tematiske

analysen har eg valt ut sitat som døme på dei ulike røystene og på læraren sine relasjonar til dei. Resultata som vart genererte frå denne analysen, har så vorte lagde til grunn for ei fortolkande analyse der målet har vore å samanfatte temaa for å konstruere ein meningsfull måte å forstå læraren sine faglege identitetsforhandlingar på. I den fortolkande analysen har dei sosiokulturelle og bakhtinske perspektiva på identitet og aktørskap vorte nytta saman med Klafki (2001) sine omgrep om formal og material danning, for å gi ein teoretisk forankra forståing av læraren sine identitetsforhandlingar. Fortolkinga av materialet er vorte diskutert med kollegaer, for slik å involvere andre forståingshorisontar og produktive fordomar i analysearbeidet (Gadamer, 2010). I presentasjonen av funna er vekta lagt på det fortolkande aspektet av analysen, slik at framstillinga er vorte gitt ei forteljande form, strukturert etter dei overordna fortolkingsnøklane.

Norsklæraren sine faglege identitetsforhandlingar

Oversyn

Analysen under vil syne korleis norsklæraren forhandlar fagleg identitet i dialog med røyster i kollegafellesskapen, offentlege røyster utanfor norskfaget, elevrøyster og personlege erfaringar. Forhandlingane dreier seg for det fyrste om bruken av ein bestemt norskfagleg talesjanger, *litteraturhistorie*, som ramme for oppbygging av norsklærarar sin undervisningspraksis. Denne talesjangeren bidreg til å skape klåre sjangerforventingar frå kollegaer og omgivnadene til kva type norsklærar læraren skal vere. Læraren erfarer at denne talesjangeren er føretrekt av kollegafellesskapen, medan elevane vert framandgjorde av han. For det andre må spenninga kring talesjangeren verte forstått som læraren si forhandling mellom to sosiale språk, som tilbyr kvar sine norsklærar-posisjonar og verdsbilete. På den eine sida fremjar røystene i kollegafellesskapen og i offentlegheita eit sosialt språk sentrert kring førestillingar om *kulturell kanon og material danning* (Klafki, 2001). Dette språket framhevar utvalde litterære verk og forfattarskap som særleg verdifulle i menneske sin dannelsingsprosess. På den andre sida fremjar røystene i elevkulturen eit sosialt språk sentrert kring førestillingar om *kulturell pluralisme og formal danning* (Klafki, 2001). Dette språket framhevar oppheving av skilje mellom høgkultur og populærkultur, og relevante ferdigheiter for å vareta elevar sine behov under komande studiar og i arbeidslivet. Norsklæraren posisjonerer seg i opposisjon til kollegafellesskapen sitt sosiale språk, medan han assimilerer elevgruppa sitt sosiale språk i eigen posisjon. Ved hjelp av den faglege identiteten som er vorte tilgjengeleg gjennom det sosiale språket i elevkulturen, arbeider norsklæraren med å omskape den dominerande talesjangeren litteraturhistorie til å samsvare betre med eigen norsklæraridentitet.

«Eviggående identitetskrise»

På intervjudispunktet er norsklæreren i sitt femte år som lærer. På spørsmål om kva type norsklærer han ynskjer å vere svarer han at «der har eg ei litt sånn eviggående identitetskrise som norsklærer.» Identitetskrisa spring ut av det norsklæreren erfarer som ei spenning mellom høvesvis eigne faglege interesser og omgivnaden sine forventingar til korleis ein norsklærer skal vere:

Eg er meir oppteken av språk som system og meir oppteken av korleis menneske bruker språk, meir enn av litteratur. Så sånn sett sikkert litt a-typisk norsklærer som les meir internasjonal litteratur enn norsk litteratur. Så der kjem eg gjerne litt til kort her iallfall i norskundervisninga på VG2 og VG3, som framleis er prega av ei nokså tradisjonell, kronologisk gjennomgang av litteraturhistorie.

Erfaringa av å vere ein «a-typisk norsklærer» kjem av læreren sine interesser for språk, ikkje litteratur. Læreren skildrar også si eiga interesse som retta mot naturvitskap: «den faktiske interessa min ligg jo vel så mykje i populærvitskap og astrofysikk, for den slags skuld. Interessa mi ligg ofte i dei harde faga. Realfaga.» Dei personlege interessene læreren har og som han tek med seg inn i virke sitt som norsklærer, er med på å skape ei oppleving av avstand til kollegaene sin praksis og deira forventingar til korleis ein norsklærer er. Ovanfor knyter læreren den forventa måten å undervise til ei oppbygging av norskundervisninga basert på *litteraturhistorie*. Dette kan verte forstått som læreren sin karakteristikk av ein norskfagleg talesjanger som har stor autoritet i kollegafellesskapen, men som læreren ikkje identifiserer seg med. Som talesjanger gir han ei ramme kring oppbygginga av norskundervisninga ved at ho skal vere sentrert kring litteraturhistoriske periodar og utvalde forfattarskap, og desse skal verte gitt ei kronologisk framstilling. Læreren knyter kollegafellesskapen sine sjangerforventingar til ei førestilling om ein *kulturell kanon* i norskfaget. Denne førestillinga kan verte forstått som ein del av kjernen i eit *sosialt språk*, ein norsklærer-posisjon og eit verdsbilete, som pregar norsklæreren sin kontekst, men som han stiller seg ambivalent til. Læreren erfarer til dømes forventingar frå kollegafellesskapen om å leggje til grunn førestillinga om kulturell kanon i undervisninga si:

Eg føler eg burde for å vidareformidle den kulturelle kanon som framleis regjerer i norske klasserom. Fordi dei som underviste for 20 år sidan, underviser den dag i dag og har nok ikkje endra praksis så veldig mykje på tross av at ein har fått nye læreplanar og revidering av læreplanar og går stadig meir bort ifrå den kronologiske framstillinga av litteraturhistorie. At ein skal lese den og den forfattaren.

I tillegg til eit verdsbilete som framhevar bestemte litterære verk som særleg verdifulle, posisjonerer dette sosiale språket norsklæreren som ein formidlar av ei kanonisert kulturarv overfor elevane. Av di læreplanen opnar for mange ulike tilnærmingar, kjenner norsklæreren seg også «prisgitt kollegaene som har meir

erfaring», noko som leier til at «i mine timar les vi ofte dei verka som dei bestemmer fordi eg manglar fagleg grunnlag for å ta dei vurderingane sjølv.» Erfaringane som kollegafellesskapen ber på gjer difor det å vere norsklærer «veldig trygt.» Samstundes opplever norsklæraren spenning mellom kollegafellesskapen sine forventingar og norsklærer-posisjonen dei tilbyr, og andre erfaringar læraren har gjort seg: «Kven er det eg har lyst til å vere som norsklærer? Eg må vere som han og ho fordi dei har meir erfaring enn meg.» Norsklæraren utdjupar opplevinga si slik:

Eg har tidlegare sagt at norsklærarar er norskfaget sin verste fiende, rett og slett fordi at ein ynskjer å gi elevane gode leseopplevingar og legge til rette for framtidig lesing, men ein nektar å erkjenne det faktum at elevar les ikkje. Målet må jo følgeleg vere å få dei til å lese, men skaper ein leselyst med å trykke Ibsen i trynet på dei? Eg trur ikkje det, diverre.

Norsklæraren fortel her om elevar med låg interesse for å verte kjend med dei skjønnlitterære forfattarskapa som er rekna som kanon i norskfaget. Han uttrykker også tvil om måten litteraturen vert presentert på for elevane, er høveleg. Som eit motstykke til desse erfaringane, seier læraren at han ynskjer «å vere ein lærar som anerkjenner elevane sine kulturopplevingar. Altså den kulturen som dei allereie er interesserte i.» Elevgruppa, og dimed indirekte elevar sine røyster, vert i læraren si forteljing ståande i motsetnad til røystene i kollegafellesskapen. Slik kan ei skiljelinje i norsklæraren sine faglege identitetsforhandlingar verte forstått som spenninga mellom forventingar i kollegafellesskapen på ei side og personlege interesser og erfarte realitetar i elevkulturen på den andre sida. Spenninga konkretiserer seg særleg i bruken av talesjangeren kronologisk litteraturhistorie og det sosiale språket kollegafellesskapen nyttar. Dei neste delane vil difor gå nærare inn i læraren sine erfaringar av dei ulike røystene og undersøkje korleis læraren forhandlar mellom dei.

Røyster frå kollegafellesskapen: Kulturell kanon og material danning

Eit fellestrekk med norsklæraren si framstilling av kollegarøystene er at dei uttrykker forventingar til undervisningspraksis utan å ville grunngi dei, til dømes som: «Alle mine elevar skal lese *Peer Gynt*. Fordi.» Dette framhevar korleis kollegarøystene nyttar eit språk som tilskriv autoritet til ei kanonisert kulturarv og plassere læraren i ein norsklærer-posisjon der han skal formidle denne til elevane. Ifølgje norsklæraren ligg det ei «implisitt forventning om at dine elevar skal ha lese dette fordi sånn har vi alltid gjort det.» Forventningane gjer at han «saknar ein diskusjon om kvifor vi gjer det», altså grunngiving av praksisen. Det er særleg førestillinga om ein kulturell kanon læraren opplever som eit problem «fordi det favoriserer nokre kulturelle og litterære preferansar føre andre.» Dette står i motsetnad til norsklæraren sine oppfatningar. Han skildrar kanoniserte kulturuttrykk som uttrykk for eit mindretal sine preferansar: «Kven er det som les lyrikk i dag? Nesten ingen. Kven var det som las lyrikk på 1800- og 1900-talet?

Folk flest gjorde jo ikkje det.» I samband med desse refleksjonane, nemner norsklæraren ei hending frå eit personalmøte på skulen, der framlegg til nye læreplanar vart diskuterte: «Då var det ein som sa at elevane har rett til å vite kvar dei kjem frå. Altså kulturelt sett. Implisitt då at du kjem frå desse forfattarane her.» Det var då tale om kanoniske forfattarskap som Ibsen og Hamsun. Utsegna sette i gang refleksjonar over fagleg identitet hjå norsklærarar, og kven sine røyster som har vore med og forma bakgrunnen hans. Han skildrar reaksjonen sin på utsegna som:

Så tenkjer eg at okay, føler eg, føler eg at eg kjem frå desse her? Jo, jo, kanskje til ein viss grad. Men eg kjem like mykje frå Tolkien og Superman 64 og frå H.P. Lovecraft og alle desse andre forfattarane. Eg kjem frå Erlend Loe. Eg kjem frå Jon Bing. Eg kjem frå Lars Saabye Christensen. Ja, det er meg. Det er den kulturen som eg likar å identifisere meg sjølv med.

Norsklæraren trekkjer inn forfattarskap frå ulike sjangrar som representerer alternativ til dei kanoniserte forfattarskapa som kollegafellesskapen fremjar. Gjennom å framstille desse som utspring norsklæraren sjølv kjem ifrå, vert forfattarskapa brukte for å stadfeste og oppretthalde ei fortolking av ein eigen norsklærar-posisjon overfor kollegarøystene. Dette kan difor verte forstått som eit døme på korleis norsklæraren gjer bruk av personlege erfaringar for å posisjonere seg i opposisjon til forventingane frå kollegafellesskapen, og slik forhandlar om sin faglege identitet som norsklærar. Ifølgje læraren botnar spenningane i at faget handlar om «folk og kjensler», særleg emosjonelle band til bestemte forfattarskap:

Det er så mange kjensler involverte. Det er litteratur, ikkje sant. Det er kultur. Det er ting som, det er «blodets hvisken, benpipenes bønn». Og då er kjenslene der med ein gong. Og då forsvinn fornufta ut av vindauget fordi at kjenslene tek så stor plass.

Her vert kollegafellesskapen skildra som styrt av emosjonar i staden for fornuft, mellom anna ved bruk av eit sitat frå Knut Hamsun (2009/1890). Dette kan verte tolka som eit døme på norsklæraren si erfaring av at kollegarøystene fremjar lojalitet til ein kulturell kanon, men utan å ville diskutere eller grunngi dei kanoniserte forfattarskapa sin legitimitet i norskundervisninga.

I samband med kulturell kanon, høyrer ei førestilling i retning av kva Klafki (2001) kallar *material danning* til det sosiale språket røystene i kollegafellesskapen fremjar. Nemninga material syner til at det er eit bestemt innhald som fremjar danning. I denne samanhengen er innhaldet kanoniserte litterære verk. Ifølgje norsklæraren inneber danning nemleg at norskfaget ikkje har «rom for individet si kulturelle erfaringsramme.», då det berre er bestemte kanoniserte skjønnlitterære forfattarskap som har verdi i elevane sin dannelsingsprosess. Læraren frykter at koplinga mellom kanon og danning «framandgjer elevane meir frå norskfaget enn ein gjer at dei kjenner seg att i det.» Her vert erfaringane med elevgruppa trekte fram som eit motstykke til

forventingane om kulturell kanon og material danning. Norsklæraren tydeleggjer dette skiljet ved å posisjonere seg saman med elevane som framande overfor verdsbiletet kollegarøystene fremjar:

Kven sin kultur er det vi snakkar om, lurar eg på? Når ikkje eg kjenner meg att i det og ikkje elevane mine kjenner seg att i det? Så skal vi liksom, altså det er jo dei som likar å lese litteratur med stor L sin kultur, eigentleg, som vi formidlar her.

Forventingane om «litteratur med stor L» vert også forsterka av røyster i den norske offentlegheita. Norsklæraren karakteriserer desse røystene som «litteraturvitarar, litteraturelskarar utanfor norskfaget», som målber «massive forventingar» om at «kulturen i norskfaget, den skal aller helst vere høgkultur. Det skal vere teater og det skal vere stykke. Det skal vere lyrikk.» Også eksamen spelar ei rolle i å konservere verdsbiletet og norsklærer-posisjonen i det sosiale språket sentrert kring kanon og material danning:

Men kva får dei på eksamen? Jo, dei får Autobahn av Rolf Jacobsen. Gjer greie for modernistiske trekk i diktet. Kvifor? Jo, fordi dei skal ha lært om modernismen. Okay, kvifor det? Jo, fordi sånn må du kunne. Du er ikkje eit danna menneske viss ikkje. Dannelsesidealet, skal det liksom vere så fjernt frå ungdommen sin røyndom at dei må gjennom denne her harde 'boot-campen' for å få lov til å smykke seg med tittelen, med medaljen om at no er eg eit danna menneske fordi eg har den kulturelle referanseramma eg har. Det er eit problem at berre ved å beherske og meistre og kjenne til ein viss type menneske si referanseramme og kulturelle ballast, det er berre då ein er danna. Det er berre viss ein har lese den og den og den.

I sitatet relativiserer læraren innhaldet i kollegaene sitt dannelsesomgrep ved å knyte det til «ein viss type menneske» si kulturelle referanseramme. I læraren si erfaring, femnar difor ikkje dannelsesomgrepet, kopla med kulturell kanon, allmenne innsikter. Desse utsegna kan verte forståtte som del av norsklæraren si forhandling av fagleg identitet gjennom å ta stilling overfor det sosiale språket som vert tilbydd frå kollegarøystene. Norsklærer-posisjonen og verdsbiletet som ligg i kollegafellesskapen sitt sosiale språk, reknar læraren som framand både for seg sjølv og for elevkulturen. Sjølv med kjensla av å vere framand, vågar han likevel «ikkje seie det høgt nok fordi det er jo denne forventninga, ikkje minst frå mine eldre kollegaer, men òg frå eksamen, om at ein les det.» Det er slik ikkje berre røystene til kollegafellesskapen som påverkar forhandlinga av fagleg identitet. Organisatoriske sider ved skulesystemet, slik som eksamen, saman med røyster i offentlegheita utanfor skulen, bidreg til å forme tilgjengelege norsklærer-posisjonar.

Læraren si røyst og røyser frå elevgruppa: kulturell pluralisme og formal danning

I kontrast til forventingane til kulturell kanon og material danning frå kollegafelleskapen, karakteriserer norsklæraren seg sjølv som «meir for ei slags kulturell likestilling» samt «ikkje så oppteken av å dele ting i høg-, låg- og mellomkultur.» Utsegn som dette kan verte forstått som eit uttrykk for ei førestilling om *kulturell pluralisme* hjå læraren, der ulike kulturelle uttrykksformer ikkje vert organiserte hierarkisk etter verdi. Læraren fortel også korleis han i undervisninga si ynskjer «å gjere denne litteraturen relevant for elevane» til dømes gjennom å «vise til populærkulturelle verk som bygger vidare på mytologien og på dei gamle verka.» Sitatet skildrar ei norskundervisning som krinsar om relevans for elevgruppa. Den vidare analysen vil syne korleis målsettinga med å skape relevans, er som støtte for å fremje elevane sine ferdigheiter i å klare seg i ein moderne tekstkultur. Dette går i retning av ei førestilling om *formal danning* (Klafki, 2001). Førestillingane om kulturell pluralisme og formal danning kan verte forståtte som del av eit sosialt språk læraren sine personlege erfaringar og indirekte elevrøyser kling saman i å fremje. Under vil eg syne korleis dette sosiale språket tilbyr ein norsklærer-posisjon og eit verdsbilete som vert assimilerte gjennom læraren sine identitetsforhandlingar. Læraren skildrar behova for eit alternativ til kollegafelleskapen si norskundervisning ved å posisjonere seg som ein «dørøpnar» mellom elevane sine kulturopplevingar og det tradisjonelle innhaldet i norskfaget:

Ein er nøydt til å møte elevane ein stad på midten, tenkjer eg. Og då kan ein jo ty til metaforar som dørøpnarar, som Kunnskapsministeren har teke til orde for tidlegare. Kanskje kan Tolkien vere inngangsportale for norrøn mytologi på eit vis, som eg då har prøvd meg på. *Marvel* sin Thor er eigentleg eit fint døme på det. Kor mykje har han eigentleg å gjere med norrøn mytologi? Vi finn ut av det. Så eg prøver ikkje å gi svaret til elevane, eg prøver å be dei svare på det spørsmålet.

Norsklæraren skildrar ein posisjon som dørøpnar mellom elevkulturen og norskfaget, der elevgruppa skal få moglegheit til å finne svar, ikkje verte gitt svar. Læraren gjer også bruk av eit sosialt språk der ulike kulturuttrykk vert sidestilt og samanvove i staden for rangerte og skilde. Førestillinga om formal danning, i staden for material, vert vidare synleg i utsegn som «norskfaget bør bli meir studieførebuande. Det er jo *det* faget om lesing og skriving.» Her ytrar læraren seg i eit språk som løftar fram behov for å danne bestemte ferdigheiter hjå elevane knytte til studieførebuing som føremål.

Medan læraren fortel desse refleksjonane, er kollegafelleskapen stadig til stades som motrøyser læraren forhandlar med: «Inn frå sidelinja så kan eg høyre at dei eldre norsklærarane, den eldre garde, står og ropar ja, men kultur?» samt «Eg førestiller meg at nokre av mine meir eldre, erfarne norsklærarar, som har den typen tekstar [kanoniske verk] litt meir kjær, vil seie nei, men elevane kjem til å like det berre dei les det.» Læraren opplever kollegaene som redde for at

norsklærarar skal «gløyme dette her nasjonale dannelsingsprosjektet og vidareformidling av norsk kultur» og redusere faget til berre «eit reiskapsfag.» Han fortel at «det viktigaste i norskfaget er å lære elevane å lese og skrive.» Dette inneber merksemd mot formale ferdigheiter framføre eit særskild innhald, då elevane skal verte «medvitne, gode lesarar og skrive forståelege tekstar med resonnement som heng på greip. Det er faktisk viktigare enn å kunne ramse opp dei fire store.» Dette sitatet kan verte tolka som eit døme på korleis dei sosiale språka, kanon og material danning, pluralisme og formal danning, står mot kvarandre i læraren si erfaring. Ifølgje læraren må føremålet vere å «skikke elevane til å møte framtida. Si eiga framtid.» Dette inneber at norsklæraren si undervisning skal gjere elevane i stand til å klare seg i høgare utdanning. Læraren ynskjer difor å «slå eit slag for sakprosaen» sidan det er slike tekstar elevane vil møte under studiar og seinare i arbeidslivet. Han avviser ikkje at elevar skal lese kanoniserte klassikarar, men at ein då skaper koplingar til elevane si verd:

Eg trur ikkje mine 17 år gamle elevar har føresetnader for å forstå *Markens grøde* like godt, fordi det er så langt utanføre deira referanseramme. Då treng du brubyggjarar på noko vis. Og den [brua] bør bli belagt med elevane sine kulturelle artefaktar.

Her posisjonerer læraren seg som ein brubyggjar mellom elevane og norskfaget ved hjelp av kulturuttrykk som ligg nære elevar sine erfaringar. Utsegna synleggjer korleis læraren ser dei ulike kulturuttrykka som organiserte på eit kontinuum, og ikkje i eit hierarki med kanoniserte verk på toppen og populærkultur nedst. Posisjoneringar som brubyggjar og dørøpnar er slik vorte tilgjengelege for læraren gjennom ressursane i det sosiale språket sentrert kring kulturell pluralisme og formal danning.

Gjensidig tilhøve mellom fagleg identitet og aktørskap

Førebels har analysen synt korleis læraren forhandlar fagleg identitet gjennom opposisjon til kollegafellesskapen sitt sosiale språk og assimilasjon av eit sosialt språk med støtte i elevrøyster og personlege erfaringar. Opposisjon og assimilasjon kan verte forståtte som døme på korleis læraren aktivt påverkar eigen fagleg identitet, og dette kan vidare vere tolka som eit døme på korleis identitetsforhandlingar er noko læraren utøver aktørskap i. Læraren sine forhandlingar synleggjer gradvis erkjenning av ein fagleg identitet som legg til grunn førestillingar om kulturell pluralisme, formal danning og ein norsklærarposisjon som dørøpnar og brubyggjar. Analysen vil no ta føre seg ei erfaring som kan verte tolka som eit døme på det gjensidige tilhøvet mellom fagleg identitet og aktørskap. Tidlegare har eg nemnt korleis læraren erfarer ei spenning knytt til bruken av talesjangeren litteraturhistorie, då denne vart opplevd som sterkt knytt til kollegafellesskapen sitt sosiale språk. Sitatet under kan verte tolka som uttrykk for korleis læraren gjer bruk av den framforhandla faglege identiteten til å

omskape denne talesjangeren. Slik formar og fremjar fagleg identitet læraren si utøving av aktørskap gjennom å gi retning til verksemda:

Det eg gjorde då var å samanlikne, det var ikkje *Gisle Sursson*, det var *Gunnlaug Ormstunge*. Ei eller annan kampscene derifrå. Typisk eksamensoppgåve er «kva kjenneteiknar språkdrakta i sagalitteraturen?» Jo, det er underdrivingar og objektiv språkdrakt. Så les vi eit kamputdrag og så les vi eit utdrag frå *Song of Ice and Fire*, frå *Game of Thrones*, når han der eine frå Dorne taper mot The Mountain. Og det språket er jo eit heilt annleis språk, som då skildrar ei kampscene. Dei fleste elevane, om ikkje dei har lese *Game of Thrones*, så veit dei kva det går i. For då gir du dei noko å samanlikne med. Ser de korleis dette språket er annleis enn det? Kva er det som fungerer best? Nei, sjølvsagt *Game of Thrones*, svarer dei då. Okay, men kvifor? Nei, fordi det beskriver og det skildrar. Ja, men kvifor trur de då språket i islendingesogene er så enkelt? Kvifor er det så knapt med skildringar?

Sitatet fortel om korleis læraren nyttar eit populærkulturelt og eit kanonisert verk for å kaste ljøs over ulike litterære stilar. Desse vert forstått som likeverdige kulturprodukt, som fortel om kvar sine historiske kontekstar. Læraren tek utgangspunkt i elevar sine kulturelle erfaringar, men freistar gjennom samanlikning å bidrage til språklege og litteraturhistoriske forståing. Læraren posisjonerer seg dimed som ein bestemt type norsklærer, dørøpnar og brubbyggjar, gjennom å ytre seg i eit sosialt språk som framhevar kulturell pluralisme og dimed kva læraren reknar som erfaringsnære og relevante døme for elevane. Undervisningspraksisen har slik ei anna oppbygging enn kva læraren har skildra som kollegaene sine forventingar. Samstundes er læraren sin praksis ikkje eit fullstendig brot, men heller ei omarbeiding med utgangspunkt i den eksisterande talesjangeren. Dette kan verte forstått som eit døme på korleis læraren arbeider med å omskape talesjangeren til betre å samsvare med eigen faglege identitet, men ved hjelp av sosiokulturelle ressursar og avgrensingar som konteksten gir. Særskilde sosiale språk gir slik læraren moglegheit til å påverke eigen fagleg identitet, medan erkjenning av den faglege identiteten gir læraren moglegheit til i større grad sjølv å gi retning til eiga verksemd. Eit sentralt moment er korleis kollegarøystene likevel ser ut til å ha vore tydingsfulle som motrøyster i å drive fram læraren sitt medvit om sin førebelse faglege identitet.

Avsluttande diskusjon

Målet med denne artikkelen er å undersøkje tilhøvet mellom fagleg identitet og aktørskap hjå lærarar. Forskingsspørsmålet var: Korleis forhandlar ein lærar fagleg identitet? Sentralt i den dialogiske tilnærminga til læraridentitet, ligg argumentet om at kontinuiteten i ein identitet vert trygga gjennom forteljingar, vanar og sosiokulturell mediering (Akkerman & Meijer, 2011, s. 312-313). Eg vil

her framheve korleis sosiokulturell mediering pregar forhandlingsprosessen det empiriske materialet fortel om.

For det fyrste framhevar funna korleis sosiokulturell mediering, i form av sosiale språk og talesjangrar, inngår i lærarar sitt arbeid med å forhandle fagleg identitet. Analysen syner korleis dei faglege identitetsforhandlingane kan verte forståtte som ei mekling mellom ulike sosiale språk læraren kan forstå seg sjølv og virke sitt i, og ein talesjanger å bygge opp undervisningspraksisen etter. Dei sosiale språka kan verte forståtte som sentrert kring to par førestillingar, høvesvis kulturell kanon eller pluralisme og material eller formal danning. Desse omgrepsgjer norsklæraren og norsklærarrøyndomen på forskjellig vis. Då sosiale språk dimed er knytte til forskjellige fellesskap og reflekterer ulike verdsbilete, går dei til kjernen av spørsmålet om kven norsklæraren ynskjer å vere. Fagleg identitet – forhandlinga av han og bruken av han som ein ressurs – kan slik verte forstått som sterkt knytt til sosiokulturell kontekst via språk og sjangrar i mellom anna fagtradisjonar. For det andre utdjuvar funna studiar som har peikt på det gjensidige tilhøvet mellom identitet og aktørskap (Vähäsantanen, 2015) og identitetsforhandlingar som utøving av læraraktørskap (Ruohotie-Lyhty, 2018). Røyster frå kollegaer, elevar, eksamen, offentlegheita samt læraren sin eigen bakgrunn, utgjer den fleirstemmige røyndomen som dei faglege identitetsforhandlingane går føre seg i. I norsklæraren si forteljing, står kollegafellesskapen, eksamen og litteraturelskande røyster i offentlegheita saman på ei side, medan elevkulturen og læraren sine egne erfaringar står på den andre sida. Begge diskursar vert likevel vove inn i læraren sin faglege identitet gjennom forhandlingar som pendlar mellom opposisjon og assimilasjon. Dette er *handlingar* frå læraren si side som bidreg til å vedlikehalde og stadfeste ei forståing av eigen fagleg identitet. Samstundes har artikkelen sitt fokus på det faglege bidrege med eit perspektiv som situerer læraren i ein fagleg røyndom og slik gjort synleg prosessar knytt til identitet og aktørskap som vert gitt form i relasjonen mellom lærar og fagtradisjonar. Dette bidreg med nye perspektiv til forskingsfeltet som elles er kjenneteikna av relasjonen mellom lærarar og utdanningspolitiske reformer.

Eit tredje funn er korleis læraren, hjelpt av språklege ressursar, arbeider med å omskape ein dominerande talesjanger til å verte sterkare i samsvar med opplevinga av eigen faglege identitet. For læraren er talesjangeren litteraturhistorie knytt til kollegafellesskapen sitt sosiale språk. Han bryt likevel ikkje fullstendig med sjangeren, men omskaper han til å inkludere sosiale språk frå andre røyster enn kollegafellesskapen si. Dette kan verte forstått som eit døme på korleis læraraktørskap vert mediert av tilgjengelege sosiokulturelle ressursar og avgrensingar, som identitetar, språk og sjangrar, der eksisterande rammer kan verte bøygde eller utvida i møte med lærarar si førestillingsevne.

Avslutningsvis kan analysen bidrage til forståing av lærarprofesjonalitet. Eit perspektiv på norsklæraren sine faglege identitetsforhandlingar, er at dei er uttrykk for utvikling av profesjonalitet. Utviklinga av profesjonalitet går då føre

seg gjennom læraren sine aktive vurderingar av kva type lærar ein ynsker å vere og kva som er verdifulle føremål i verksemda. Ei kjelde til å svare – og handle – på bakgrunn av desse spørsmåla, er læraren sin fagleg identitet og erfaring av å kunne utøve aktørskap. Dette perspektivet gir rom for subjektive og heterogene aspekt ved lærarverksemda, då svara på slike grunnleggjande spørsmål, som intervjuet er eit døme på, vil vere ulike mellom lærarar. Dersom ein reknar det å vere lærar som ei skapande verksemd, kjenneteikna av ein personleg signatur (Eisner, 2002), vert nettopp slike aspekt sentrale å inkludere i biletet av lærarprofesjonalitet.

Dette kan verte kalla ei holistisk forståing av lærarprofesjonalitet (Akkerman & Meijer, 2011). Denne forståinga kan utfylle ei epistemologisk forståing som hovudsakleg identifiserer kva kunnskapar, ferdigheiter og oppfatningar lærarar bør ha og korleis dei bør skaffe seg desse. Det er ein tendensen til eit epistemologisk fokus i gjeldande forståingar av lærarprofesjonalitet. Dette gjeld idealtypar som leiingsstyrt (*managerial*) lærarprofesjonalitet, som avgrensar lærarar til teknikarar som implementerer andre sin kunnskap, og demokratisk (*democratic*) lærarprofesjonalitet, som framhevar kollektiv kunnskapsproduksjon i lærarkollegiet (Sachs, 2016). Det som risikerer å forsvinne i slike profesjonalitetsperspektiv, er dei subjektive og heterogene aspekta ved lærarverksemda som skapande og kreativ. Denne artikkelen kan difor også verte lese som eit bidrag til ei utviding av profesjonalitet ved å kople omgrepet til fagleg identitet og aktørskap. Vidare studiar av læraridentitet og læraraktørskap kan styrke desse koplingane.

Om forfatteren

Øyvind Wiik Halvorsen er fyrsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Halvorsen er utdanna norsklektor og har doktorgrad i pedagogikk (2021). Forskingsinteressene hans er lærarprofesjonalitet, særleg knytt til spørsmål om identitet, etikk, og kunnskap, og grunnlagsproblem i pedagogisk verksemd.

Institusjonstilknytning: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen Christies gate 13, postboks 7807, 5020 Bergen

E-post: Oyvind.Halvorsen@uib.no

Referanser

- 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. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (3. utg.). Sage.
- Arvaja, M. & Sarja, A. (2020). Dialogic Tensions in Pre-Service Subject Teachers' Identity Negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895>
- 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. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-20888>
- Bakhtin, M. M. (1981a). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1981b). Discourse in The Novel (C. Emerson & M. Holquist, Oms.). I M. Holquist (Red.), *The Dialogical Imagination. Four Essays* (s. 259–422). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986a). The Problem of Speech Genres (V. W. McGee, Oms.). I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech Genres and Other Late Essays* (s. 60–102). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986b). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- 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>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Sage.
- 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>
- 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*, 52(4) 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1694074>
- 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>
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779-784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- 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)

- 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/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Eyde, B. & Skovholt, K. (2017). Debatten i norskfaget – en oppsummering. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 41(1), 10-14.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Oms.). Pax.
- Grimstad, B. F. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. Samlaget.
- Hamsun, Knut (2009/1890). «Fra det ubevisste sjeleliv». I Lars Frode Larsen (Red.) *Samlede verker bind 26. Taler på torvet I*. (s. 256-267). Gyldendal.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. 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/10.5617/adno.4794>
- Hong, J., Cross Francis, D. & Schutz, P. A. (2018). Research on Teacher Identity: Common Themes, Implications, and Future Directions. I P. A. Schutz, J. Hong & D. Cross Francis (Red.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (s. 243-251). Springer International Publishing.
- 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>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-203). Gyldendal akademisk.
- 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>
- 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>
- 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/10.1016/j.tate.2017.03.008>
- 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/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). 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/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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Thomas, G. (2013). From question to inquiry: operationalising the case study for research in teaching. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 590-601. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.852299>
- 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>
- 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. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 178-192). Cambridge University Press.

Vedlegg

Intervjuguide

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 norsklærer meiningsfylt for deg?

Kva type norsklærer ynskjer du å vere?

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

Kva gir deg godt eller dårleg samvit som norsklærer?

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?