

Faglege visjonar og læraraktorskap

Øyvind Wiik Halvorsen

Universitetet i Bergen

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 læraraktorskap vert forma i samspel med ressursar i lærarar sin sosiokulturelle kontekst.

Nøkkelord: *lærarvisjonar; læraraktorskap; 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.

Keywords: *teachers' visions; teacher agency; Norwegian language arts teachers; socio-cultural theory*

Mottatt: Februar, 2019; Godkjent: Oktober, 2020; Publisert: Desember, 2020

*Korrespondanse: Øyvind Wiik Halvorsen, e-post: Oyvind.Halvorsen@uib.no

© 2020 Øyvind Wiik Halvorsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Øyvind Wiik Halvorsen. «Faglege visjonar og læraraktorskap» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 6, 2020, pp. 222–235. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v6.1596>

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 et al., 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 forskings spørsmål:

- 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 et al., 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 et al., 2015, s. 133). Éin ressurs som kan bidrage 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 følgjeleg 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 et al., 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 et al., 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 et al., 2014, 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 lærarakterskap. Det er slik behov for å knyte saman forskning på lærarvisjonar med forskning på lærarakterskap.

Av nordiske bidrag har musikkfaglege visjonar hjå musikk lærarutdannarar i Finland, Noreg og Sverige vorte undersøkt komparativt (Thorgersen et al., 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 innenfor 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 utforsking 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 et al., 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 halvstrukturerte forskingsintervju (Brinkmann & Kvale, 2015) med norsklærarar som arbeider ved vidaregåande skular i Hordaland fylke i Noreg (Halvorsen et al., 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. Sjølvforståingane 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 intervjua 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 intervjua stad på mitt kontor eller på skulen prosjektdeltakar arbeidde ved. Varigheita på intervjua var kring éin time. Før intervjua 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 intervjua 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 tematikkar 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 tematikkane som vert eksplisitt tematiserte i intervjuet, for så å skape ei djupare forståing av meningsinnhald 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 mening 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 skrivning 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 norsklærar 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 sjølvsagt 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 skrivarar. 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 karakterstatistikane 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 norsklærar 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 norsklærar, 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 kopla saman med metaforar som «nøkkel» og «veg» som kjelde til mening 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 mening 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 mening til elevane, noko som må verte tolka som eit uttrykk for ein standard som visjonen hennar etablerer. Hjø 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 overtyding 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 meningsfull 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 konkurrerande 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 *meaning* 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 «iallfall 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 ynskte 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. Prøvar 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 grunnlegg 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 tilbodne 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 seiest å bidrege til å gjere visjonen klårare og dimed stake ut retning for norsklæraren. Slik fungerer visjonen som ein ressurs for å utøve lærarakterskap.

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 mening 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.

Forfatteromtale

Øyvind Wiik Halvorsen er doktorgradsstipendiat ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. I doktorgradsprosjektet sitt undersøker han lærarakterskap

frå eit sosiokulturelt perspektiv, og med norsklærarar i vidaregåande skule som empirisk døme.

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. & Skoldberg, K. (2018). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research* (3. utg.). Sage.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination : four essays*. 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*. 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.). Sage.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsklærer – en egen profesjon? *Norsklæraren. 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*. Novus.
- Etelapelto, 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. <https://www.jstor.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*. 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., Mausethagen, 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/eej.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*. 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). 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*. Oxford University Press.