

Forord

Denne masterstudien er gjennomført i perioden 2015-2017, og nå er en lærerik periode over. Arbeidet med studien har vært en innholdsrik og interessant reise, som til tross for hardt arbeid har pirret nysgjerrigheten min ytterligere.

Jeg ønsker å takke lærerne som var villige til å sette av tid til å dele av sine erfaringer og opplevelser med meg. Dere ga meg mulighet til å skaffe empirien til denne studien, gjennom at dere åpent delte av tanker og refleksjoner rundt arbeidshverdagen som lærer i yrkesrettet norskopplæring. Takk!

Jeg vil også takke min veileder ved NTNU, Turid Irgens Ertsås, som har vært en stor inspirator og motivator for gjennomføringen av denne studien. Både i veiledning og i forelesninger har du vært raus og delt av dine faglige kunnskaper og menneskelige egenskaper. Takk!

Takk også til Kompetanse Norge som har gitt meg et mastergradsstipend, som ga meg mulighet til å reise til andre voksenopplæringscentre rundt om i landet for å samle inn datamateriale og knytte nye kontakter. Takk!

Jeg vil til slutt takke min herlige og kjærlige familie, som både har støttet og oppmuntret meg, og som har avledet meg og gitt meg kjærkomne pauser fra arbeidet. Jeg hadde ikke klart dette uten å ha dere rundt meg! Takk kjære Daniela, Filippa, Mathea, Andrea og Ståle!

Trondheim 16.mai 2017

Kristin Bandlien Bratseth

Sammendrag

Tittelen på denne masterstudien er *Lærernes rolle i yrkesrettet norskopplæring - en kvalitativ studie av lærernes kunnskapsutvikling*. Mitt utgangspunkt for å studere hvordan lærere i yrkesrettet norskopplæring utvikler sin kunnskap og hvordan denne kommer til uttrykk i lærernes praksis, er forventningen om at profesjonelle lærere stadig må utvikle sin kunnskap i takt med samfunnsendringer og politiske føringer.

Norge står i dag overfor en situasjon med høy innvandring og økende arbeidsledighet, og konkurransen på arbeidsmarkedet er hard. Regjeringen ønsker at alle som får oppholdstillatelse i Norge skal lære norsk og kvalifiseres til arbeidsmarkedet innen så kort tid som mulig, gjennom at den enkelte tilegner seg en kompetanse som danner grunnlag for stabil og varig tilknytning til arbeidslivet. Regjeringen vil derfor styrke tilbudet innen yrkesrettet norskopplæring, og sier at det skal bli lettere for innvandrere å ta utdanning samtidig som de lærer seg norsk.

Studien er en kvalitativ casestudie, der det empiriske materialet er samlet inn gjennom intervju med 8 lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring, fordelt på tre ulike voksenopplæringsentre spredt rundt i landet. Studien har en fenomenologisk tilnærming, med utgangspunkt i lærernes egne erfaringer fra sitt arbeid. Analysen presenteres gjennom to nivåer. Det første nivået er en empirinær analyse av lærernes kunnskapsutvikling og hvordan denne kunnskapen kommer til uttrykk i lærernes praksis. Det andre nivået er en teoretisk drøfting av lærernes kunnskapsutvikling, med utgangspunkt i problemstillingen og i lys av ulike teoretiske perspektiver. I den teoretiske drøftingen anvender jeg hovedsakelig Dreyfus og Dreyfus' modell for utvikling av ekspertkunnskap, Ertsås og Irgens modell for kunnskapsutvikling gjennom teoretisering, og teori om profesjonelle læringsfellesskap.

Studiens funn viser at lærere i yrkesrettet norskopplæring opplever at den kunnskapen de utvikler med bakgrunn i egne erfaringer og kollegaers erfaringer har størst betydning for arbeidet med yrkesrettet norskopplæring, og at arbeidet med yrkesrettet norskopplæring preges av flere individuelle praksiser, framfor en felles praksis. Studiens funn tyder også på at lærernes profesjonelle handlingsrom øker i takt med økt praktisk kunnskap. I den oppsummerende drøftingen belyser jeg hvordan profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til kunnskapsutvikling gjennom teoretisering, og dermed bidra til en mer felles praksis.

Summary

The title of this master thesis is *The role of teachers in vocational Norwegian education - a qualitative study of the teachers' knowledge development*. My starting point for studying how teachers in vocational Norwegian education develop their knowledge and how this is expressed in the teachers' practice, is the expectation that professional teachers must constantly develop their knowledge in line with social change and political leadership.

Norway is facing a situation of high immigration and rising unemployment, and the competition in the labor market is hard. The Government wishes that everyone who is granted a residence permit in Norway will learn Norwegian and qualify for the labor market within as short a time as possible, by acquiring a competence that provides the basis for stable and lasting employment. The government will strengthen the vocational training program in Norway, and says it will be easier for immigrants to take education while learning Norwegian.

The study is a qualitative case study, where the empirical material is collected through an interview with 8 teachers working on vocational Norwegian education, divided into three different adult education centers spread throughout the country. The study has a phenomenological approach, based on the teachers' own experiences from their work. The analysis is presented through two levels. The first level is an empirical analysis of the teachers' knowledge development and how this knowledge is expressed in the teachers' practice. The second level is a theoretical discussion of the teachers' knowledge development, based on the problem and in light of different theoretical perspectives. In the theoretical discussion, I mainly use Dreyfus and Dreyfus' model for developing expert knowledge, and Ertsås and Irgens model for knowledge development through theorizing.

The findings of the study show that teachers in vocational Norwegian education experience the knowledge they develop based on their own experiences, and colleagues experience is most important for the work of vocational Norwegian education, and that work on vocational Norwegian education is characterized by several individual practices, rather than a common practice. The findings of the study also indicate that teachers' professional action rooms increase in line with increased practical knowledge. In the summary discussion, I highlight how professional learning communities can contribute to knowledge development through theorizing, thus contributing to a more common practice.

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Yrkesrettet norskopplæring	1
1.1.1 Norsk kurs med yrkesfaglig opplæring og integrert arbeidspraksis	2
1.1.2 Yrkesfagopplæring med norskspråklig støtte i videregående skole	2
1.1.3 Min forståelse av temæt.....	3
1.2 Forskning på yrkesrettet norskopplæring	3
1.3 Nasjonale styringsdokumenter	4
1.3.1 Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere	4
1.3.2 Kunnskapsløftet.....	5
1.3.3 Meld.St.16 (2015-2016): Fra utenforskap til ny sjanse.....	5
1.4 Studiens formål og problemstilling	6
1.5 Oppgavens oppbygning	7
2 Teoretiske perspektiver	9
2.1 Kunnskapens former	9
2.1.1 Episteme, techne og phronesis.....	9
2.1.2 Påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og ferdigheetskunnskap	11
2.2 Teoretisk og praktisk kunnskap	11
2.2.1 Et utvidet syn på kunnskap.....	12
2.2.2 Gapet mellom teori og praksis	13
2.2.3 Taus kunnskap.....	15
2.2.4 Kontekstens betydning for kunnskap.....	16
2.2.5 Lærere ns profesjonelle handlingsrom	17
2.3 Kunnskapsutvikling	21
2.3.1 Ekspertkunnskap	21
2.3.2 Kunnskapsutvikling gjennom teoretisering	25
2.3.3 Profesjonelle læringsfellesskap.....	27
2.4 Oppsummering av kapittel 2	29
3 Metode	31
3.1 Vitenskapsteoretisk plassering	31
3.1.1 En fenomenologisk tilnærming.....	31
3.1.2 En hermeneutisk tilnærming.....	32
3.2 Valg av metode og innsamling av data	33
3.2.1 En kvalitativ tilnærming	33
3.2.2. Utvalg av informanter	34
3.2.3 Semistrukturerte forskningsintervju.....	35

3.2.4 Intervjuguide og datainnsamling.....	36
3.3 Forskningens kontekst.....	37
3.3.1 Forskningsintervjuet som kontekst	37
3.3.2 Forskerens rolle og forskerens forforståelse	38
3.4 Analyse.....	40
3.4.1 Meningsfortetting.....	40
3.4.2 Meningsfortolkning.....	40
3.5. Kvalitetssikring av studien	42
3.5.1 Validitet	42
3.5.2 Reliabilitet.....	43
3.5.3 Generalisering	44
3.5.4 Etske vurderinger	44
3.6 Oppsummering av kapittel 3	45
4 Analyse	47
4.1 Analysenivå 1: En tematisk analyse	47
4.1.1 Hovedtema 1: Yrkesretting	48
4.1.2 Hovedtema 2: Lærernes opplevelse av egen rolle.....	56
4.1.3 Hovedtema 3: Samarbeid	59
4.1.4 Hovedtema 4: Lærernes opplevelse av egen kunnskapsutvikling.....	66
4.1.5 Hovedtendenser i materialet.....	73
4.2 Teoretisk drøfting av hovedtendenser i datamaterialet.....	75
4.2.1 Erfaringenes betydning i lys av ekspertforskning.....	76
4.2.2 Erfaringenes betydning i lys av teoretisering.....	82
4.2.3 Betydningen av samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap	87
4.2.4 Hvordan lærernes kunnskap kommer til uttrykk i lærernes praksis	91
4.2.5 Oppsummering av teoretisk drøfting av hovedtendenser i datamaterialet.....	95
5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	97
5.1 Erfaringenes betydning for lærernes praksis	97
5.2 Samarbeidets betydning for lærernes praksis	98
5.3 Handlingsrommets betydning for lærernes praksis	100
5.4 Refleksjoner og mulig videre arbeid.....	101
Litteraturliste	103
Liste over vedlegg	107

1 Innledning

Det overordnede målet for norskopplæring for voksne innvandrere, er mulighet til å delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv. Norge står i dag overfor en situasjon med rekordhøy innvandring og økende arbeidsledighet, og konkurransen på arbeidsmarkedet er hard. Dersom innvandrere skal ha en reell mulighet til å få jobb, trenger de både språkferdigheter i norsk, relevant fagkompetanse og kunnskap om norsk arbeidslivskultur. Kompetanse Norge er en etat innunder Kunnskapsdepartementet som jobber for "å bidra til økt deltakelse i arbeids- og samfunnsliv", og som mener at norskopplæring og arbeidspraksis bør sees i en sammenheng (kompetansenorge.no).

1.1 Yrkesrettet norskopplæring

Kompetanse Norge bruker begrepet arbeidsrettet opplæring når de snakker om norskopplæring med fokus på å forberede deltakerne til norsk arbeidsliv, og forklarer dette som ord, uttrykk og språklige ferdigheter som behøves i arbeidslivet". Jeg har i denne studien valgt å bruke begrepet yrkesrettet norskopplæring, som ifølge Kompetanse Norge innebærer "ord, uttrykk og språklige ferdigheter som er viktig i et gitt yrke" (kompetansenorge.no). Med dette ønsker jeg å rette fokuset mot en norskopplæring som forbereder deltakerne til både arbeidsliv og videre utdanning mot et yrke.

Ifølge Kompetanse Norge kan man kombinere norskopplæring med yrkesfaglig opplæring på flere ulike måter. Noen deltakere får all opplæring i klasserommet, noen får undervisning i klasserom kombinert med praksis på arbeidsplassen, mens andre får all opplæring på arbeidsplassen. Felles for alle modellene er at deltakerne skal lære mer norsk samtidig som de forberedes til arbeidslivet.

Ifølge Kompetanse Norge innebærer yrkesrettet norskopplæring for det første at deltakerne skal «lære språket som brukes i arbeidslivet», noe som handler om å lære konkrete språkhandlinger de møter på arbeidsplassen. For det andre skal deltakerne «lære språk for å kvalifisere seg til arbeidslivet», som innebærer å lære et språk som gjør det mulig å ta videre utdanning innenfor den aktuelle yrkesretningen. For det tredje skal deltakerne «lære om arbeidslivet», både når det gjelder organisering og fungering. Og til sist skal deltakerne «lære på arbeidsplasser», noe som innebærer at praksis på arbeidsplassen er organisert slik at den legger til rette for økt læring (kompetansenorge.no).

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i to modeller for yrkesrettet norskopplæring: norskkurs med yrkesfaglig opplæring og integrert arbeidspraksis, og yrkesfaglig opplæring med norskspråklig støtte i videregående skole for voksne.

1.1.1 Norskkurs med yrkesfaglig opplæring og integrert arbeidspraksis

Norskopplæring for voksne innvandrere er hjemlet i Introduksjonsloven, der formålet er å styrke muligheten for deltagelse i arbeids- og samfunnsliv. Som en forskrift til introduksjonsloven finner vi Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere, som åpner opp for at hele eller deler av norskopplæringen kan foregå på en arbeidsplass (kompetansenorge.no).

Et viktig virkemiddel i yrkesrettet opplæring er ifølge Kompetanse Norge nettopp at norskopplæring kombineres med praksis på en arbeidsplass, og at det er sammenheng mellom norskopplæring og arbeidspraksis. I tillegg understreker de betydningen av at deltakeren får være en del av et norsktalende miljø i praksis, gjennom både samtaler rundt arbeidsoppgaver og mer uformelle samtaler (kompetansenorge.no)

Flere voksenopplæringsentre organiserer den yrkesrettede norskopplæringen på en slik måte at deltakerne får norskopplæring fra norsklærer, og yrkesfaglig og yrkesspråklig opplæring fra yrkesfaglærer. Slik er det også ved voksenopplæringsentrene som deltar i denne studien.

1.1.2 Yrkesfagopplæring med norskspråklig støtte i videregående skole

Yrkesfagopplæring med norskspråklig støtte i videregående skole for voksne innvandrere, er rettet mot deltakere som ikke har tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å følge ordinær videregående opplæring, men som kan gjennomføre en yrkesfaglig utdanning og få fagbrev med ekstra språkstøtte (kompetansenorge.no).

Denne opplæringen er organisert slik at deltakerne får yrkesfaglig teori og praksis i kombinasjon med yrkesrettet norsk over fire år. Antall dager i praksis øker i løpet av de fire årene, og lærlingetiden inngår i denne praksisen (kompetansenorge.no).

Deltakerne får yrkesfaglig opplæring av yrkesfaglærer, mens de får ekstra norskopplæring av norsklærer. I tillegg har elevene opplæring i fellesfag med fellesfaglærere.

1.1.3 Min forståelse av temaet

Som lærer i yrkesrettet norskopplæring har jeg fulgt med på hvordan endringer i samfunnet har lagt føringer for opplæringen, både lokalt ved egen arbeidsplass og nasjonalt. På bakgrunn av en antagelse om at lærerne spiller en sentral rolle når det gjelder innhold og utforming av yrkesrettet norskopplæring, var jeg nysgjerrig på hvordan lærere imøtekommer nye krav, utfordringer og muligheter som kommer i kjølvannet av samfunnets endringer og politiske føringer.

Gjennom mine studier i Master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon ved NTNU, er forholdet mellom teori og praksis i lærernes kunnskapsutvikling et tema jeg tidlig fikk interesse for. I denne studien ønsker jeg derfor å rette søkelyset mot hvilken rolle lærernes kunnskapsutvikling spiller for lærernes praksis, og dermed for yrkesrettet norskopplæring.

1.2 Forskning på yrkesrettet norskopplæring

Jeg vil her presentere forskning som jeg mener vil ha betydning for lærernes praksis innenfor yrkesrettet norskopplæring, og som er relevant å støtte seg til i min studie.

Den svenske pedagogen Karin Sandwall (2013) har skrevet en doktorgradsavhandling om innvandreres muligheter til å lære seg svensk gjennom språkopplæring på praksisplasser. Både Læreplan i svensk og Læreplan i norsk og samfunnsfag bygger på *Det felles europeiske rammeverket for språk, læring, undervisning, vurdering, utarbeidet av Europarådet for moderne språk i 2001* (Kompetanse Norge, 2011). Sandwalls funn kan derfor være overførbare til norske forhold. Sandwall har i sin studie av voksne innvandrere i Sverige funnet at det må være en tydelig sammenheng mellom undervisning og praksis dersom det skal være et læringsutbytte av arbeidspraksis. Hun mener elevene må få mulighet til å delta aktivt i praksisfellesskapet, og til å reflektere rundt sine erfaringer. I sin studie fant hun imidlertid at innvandrere i praksis i liten grad er involvert i kommunikasjon på arbeidsplassen, noe hun poengterer er nødvendig for å lære språket. Hun fant også at det å lære og prøve ut nye ord og begrep i trygge omgivelser som klasserommet, er hensiktsmessig når man skal sette språkopplæring og arbeidspraksis i en sammenheng. Hun peker videre på betydningen av at opplæringen er relevant og språket autentisk (Sandwall, 2013).

Ellen Andenæs, førsteamanuensis ved Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier ved NTNU, sier at det er mer effektivt å lære språk i tilknytning til en arbeidsplass enn i et

klasserom alene. Hun viser til nyere forskning som sier at "språk best kan forstås gjennom hvordan det brukes i virkeligheten, dvs. i kommunikasjon", og at "sosial deltakelse er en forutsetning for å lære språk" (Andenæs, 2011, s.49). Andenæs har selv forsket på språkopplæring for arbeidslivet, og presenterer tre premisser for yrkesrettet norskopplæring. For det første skal opplæringen innebære autentisk materiale fra arbeidsplasser, både skriftlig og muntlig. For det andre skal læreren være kvalifisert til å undervise i profesjonell kommunikasjon innenfor det aktuelle yrket. Og for det tredje skal opplæringen være forankret på arbeidsplassen, gjennom både kollegaer og ledelse (Andenæs, 2011, s. 54).

I Brukerundersøkelse av norskopplæringen blant voksne innvandrere (2011) uttrykker et flertall at de lærer best når undervisningen i klasserommet kombineres med praksis på arbeidsplassen. Flertallet fortalte at de var tilfredse med norskopplæring i kombinasjon med praksis fordi de lærte mer norsk, de fikk arbeidspraksis og de fikk knytte kontakter på arbeidsmarkedet. Imidlertid viser undersøkelsen også at mange deltakere i språkpraksis utfører arbeidsoppgaver som gjør at de ikke bruker språket i særlig grad, og dermed uteblir læringsutbyttet (Imdi, 2011).

1.3 Nasjonale styringsdokumenter

Jeg vil her presentere noen nasjonale styringsdokumenter som er relevante for lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring, og har valgt å se nærmere på Meld.St.16 (2015-2016) i tillegg til læreplaner for yrkesrettet norskopplæring for både norskkurs og videregående.

1.3.1 Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere

Norskopplæring med yrkesfaglig fokus følger *Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere*. Læreplanen er målstyrt, og opplæringen skal avsluttes med nasjonale prøver i både norsk og samfunnskunnskap. Opplæringen er organisert i tre ulike spor med ulik progresjon og tilrettelegging, for å ivareta mangfoldet blant deltakere i norskopplæringen. Spor 1 er for deltagere med liten eller ingen skolegang. Spor 2 er for deltakere som har en del skolegang. Spor 3 er for deltagere med god allmennutdanning, og eventuelt påbegynt eller fullført høyere utdanning. Kompetansemålene i læreplanen vurderes etter fire språknivå for de ulike ferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive, med Europarådets nivåskala for språk: A1: nybegynner, A2: litt øvet, B1: mellomnivå, B2: høyere mellomnivå. B1 og B2 betegner en selvstendig bruker av språket (kompetansenorge.no).

Læreplanen inneholder fire domener for språkbruk: det personlige domenet, det offentlige domenet, opplæringsdomenet og arbeidslivsdometet. For å motivere deltakerne for opplæringen, kan for eksempel arbeidslivsdometet vektlegges sterkere enn de andre. Læreplanen åpner dermed opp for at norskopplæringen kan yrkesrettes gjennom at hele eller deler av norskopplæringen kan foregå på en arbeidsplass (kompetansenorge.no).

Også deltakere i yrkesfagopplæring med norskspråklig støtte i videregående følger deler av Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere, gjennom at de får ekstra norskopplæring i tillegg til den ordinære opplæringen (kompetansenorge.no).

1.3.2 Kunnskapsløftet

Voksne deltakere i yrkesfagopplæring med norskspråklig støtte i videregående følger den ordinære læreplanen etter Kunnskapsløftet, på lik linje med andre elever. Deltakerne jobber etter kompetansemål, fram mot en yrkeskompetanse med fag- eller svennebrev, og hver yrkesretning har sin egen læreplan. Opplæringen kombineres med opplæring i bedrift, og avsluttes med fagprøve eller svenneprøve (udir.no).

1.3.3 Meld.St.16 (2015-2016): Fra utenforskap til ny sjanse

I februar 2016 la regjeringen fram en ny melding til Stortinget, *Fra utenforskap til ny sjanse* (Meld.St.16, 2015-2016), som inneholder tiltak for blant annet å bidra til at voksne innvandrere skal få en mer sømløs overgang til arbeidslivet, og en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet. Regjeringen sier samtidig at de derfor ønsker et bedre tilbud innen arbeidsrettet norskopplæring (regjeringen.no).

Ifølge den nye meldingen skal det bli lettere for innvandrere å ta utdanning samtidig som de lærer seg norsk. Dette ønsker regjeringen å legge til rette for gjennom å øke bruken av grunnskoleopplæring og videregående opplæring i Introduksjonsprogrammet for flyktninger. Regjeringen forslår et forsøk med modulbasert opplæring for voksne, innenfor enkelte yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Meldingen inneholder også krav om at lærere som underviser i norsk etter introduksjonsloven skal ha "faglig fordypning i relevante fag" (meld.St.16, 2015-2016).

1.4 Studiens formål og problemstilling

Grunnlaget for denne studien er tanken om at lærerne spiller en sentral rolle i yrkesrettet norskopplæring. Studien ser på hvordan lærerne utvikler sin kunnskap, og hvordan denne kunnskapen uttrykkes gjennom lærernes praksis. Dette er et tema som kan være interessant for både lærere og ledere i yrkesrettet norskopplæring, fordi studiens resultater kan være med på å øke bevisstheten rundt hvordan lærernes kunnskap påvirker innhold og utforming av opplæringen. På denne måten kan studien være et refleksjonsgrunnlag og et tankeredskap rundt den betydning lærernes kunnskap har for yrkesrettet norskopplæring, slik at praksis kan videreutvikles.

At læreren har en sentral rolle i opplæringen slås også fast i Meld.St.30 (2003-2004) der vi kan lese at: "Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs. " (Meld.St.30 (2003-2004, s.4).

I denne studien ønsker jeg å sette søkelyset på lærernes rolle i opplæringen, og har derfor valgt å intervjuere lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring ved ulike voksenopplæringsentre. Gjennom intervjuene får jeg innsikt i lærernes opplevelser av og erfaringer med egen kunnskapsutvikling, og hvordan de jobber med yrkesrettet norskopplæring i praksis.

Med utgangspunkt studiens tema og formål, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan utvikler lærere i yrkesrettet norskopplæring sin kunnskap, og hvordan kommer denne kunnskapen til uttrykk i lærernes praksis?

For å gjøre problemstillingen forskbar har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærere i yrkesrettet norskopplæring at egne og kollegaers erfaringer påvirker innhold og utforming av opplæringen?
- Hvordan opplever lærere i yrkesrettet norskopplæring at faglitteratur, forskning og styringsdokumenter påvirker innhold og utforming av opplæringen?

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av til sammen fem kapitler. I første kapittel presenterer jeg bakgrunn for valg av tema for denne studien, og nasjonale styringsdokumenter som gir kontekst for studiens relevans. Deretter belyser jeg aktuell forskning som jeg vil støtte meg til, før jeg gjør rede for formålet med denne studien og presenterer valgte problemstilling.

I andre kapittel presenterer jeg valgte teoretiske perspektiver som senere legges til grunn for analyse og drøfting av studiens funn. Her belyser jeg ulike former for kunnskap, og forholdet mellom teori og praksis. Videre gjør jeg rede for kunnskapsutvikling, med utgangspunkt i teori om ekspertkunnskap, teoretisering og profesjonelle læringsfellesskap. Jeg redegjør også for lærerens profesjonelle handlingsrom.

I tredje kapittel gjør jeg rede for studiens vitenskapsteoretiske forankring, før jeg presenterer og begrunner valg av forskningsmetode. Deretter beskriver jeg gjennomføringen av forskningsarbeidet, før jeg belyser kvalitetskriterier og etiske aspekter ved forskningen.

I fjerde kapittel presenterer jeg studiens empiriske materiale, før jeg analyserer og drøfter studiens funn i lys av valgte teoretiske perspektiver. Jeg gjør analysen transparent gjennom to analysenivåer. Analysenivå 1 er en empirinær analyse med tematisk framstilling av og oppsummering av casene, hvor jeg avslutningsvis presenterer hovedtendensene i det empiriske materialet. Analysenivå 2 er en teoretisk drøfting av hovedtendensene.

I femte kapittel oppsummerer jeg studiens funn i en avsluttende drøfting, og i lys av studiens funn peker jeg fram mot perspektiver som kan være utgangspunkt for og innspill i forhold til videre forskning og arbeid innenfor yrkesrettet norskopplæring.

2 Teoretiske perspektiver

I kapittel 1 gjorde jeg rede for bakgrunnen for mitt valg av fokus i denne studien. Jeg presenterte nasjonale styringsdokumenter som gir kontekst for studiens relevans, og aktuell forskning som jeg vil støtte meg til. Videre presenterte jeg studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Jeg vil i dette kapitlet presentere valgte teoretiske perspektiver som senere legges til grunn for analyse og drøfting av studiens funn.

2.1 Kunnskapens former

Den norske filosofen Harald Grimen (2008) peker på at profesjonsteoretisk litteratur ofte skiller mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og viser videre til at det finnes et mangfold av begreper som beskriver denne kunnskapen. Dette skillet mellom kunnskapens teoretiske og praktiske segment går ifølge Grimen helt tilbake til antikkens filosofi. Der finner vi blant annet Aristoteles, som videreførte sin læremester Platons kunnskapsbegrep (Grimen, 2008, s. 76-78). I motsetning til teoretisk kunnskap, har praktisk kunnskap, ifølge Grimen, vært i skyggeland siden antikken. Han forklarer dette med at den praktiske kunnskapen er noe annet enn sannheter, og derfor er vanskelig å formulere og begrunne. I moderne tid har imidlertid praktisk kunnskap igjen blitt mer aktuelt, og blant annet den norske filosofen Kjell S. Johannesen (1993) har skildret kunnskapens former (Johannesen, 1993, s. 119).

2.1.1 Episteme, techne og phronesis

Aristoteles (I Grimen 2008) mener det eksisterer tre former for kunnskap, nemlig *episteme*, *techne* og *phronesis*. Mens *episteme* og *techne* er begreper han har hentet fra gresk tradisjon, er *phronesis* et aristotelisk begrep.

Aristoteles omtaler *episteme* som ”det som ikke kan være annerledes”, og i dette legger han objektiv, sikker og varig kunnskap. Vi kan si at *episteme* handler om det som er riktig og sant. *Episteme* innebærer dermed kunnskap som utvikles gjennom generell analytisk rasjonalitet, og som er universell og uavhengig av kontekst (Grimen, 2008, s. 78). For lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring vil *episteme* kunne være kunnskaper fra pedagogiske og didaktiske emner, kunnskaper om det norske språket og det aktuelle

yrkesfaget, kunnskaper om aktuelle styringsdokumenter og forskning, kunnskaper om voksne innvandrere og kunnskaper om det norske samfunnet og situasjonen i arbeidsmarkedet

Aristoteles deler den praktiske kunnskapen i to deler, *techne* og *phronesis*. Han omtaler de to praktiske aspektene ved kunnskap som "det som kan være annerledes». *Techne* innebærer, ifølge Aristoteles, en håndverksmessig kunnskap, og handler om ting som er foranderlig og kan formes på forskjellige måter, som kunst og håndverk. Målet for *techne* ligger utenfor handlingen, i form av produktet i seg selv (Grimen, 2008, s. 78). For lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring kan *techne* relateres til undervisningsverktøy eller yrkesfaglige ferdigheter.

Når Aristoteles snakker om den praktiske klokskapen i handlingene våre, bruker han betegnelsen *phronesis*. *Phronesis* innebærer vår evne til å handle moralsk riktig i ulike situasjoner, og denne formen for kunnskap er, ifølge Aristoteles, kontekstavhengig. Han framhever at *phronesis* først og fremst utvikles gjennom erfaringer, gjennom å sette praktisk kunnskap og etikk i sentrum. Videre presiserer han at når vi handler med praktisk klokskap er handlingen i seg selv målet (Grimen, 2008, s. 78). Den norske forskeren og pedagogen Sylvi S. Hovdenak (2016) peker på at *phronesis* har en konkret forbindelse til praksis, og sier videre at "Fronesis har blitt et begrep som favner evnen til å overveie og beslutte seg for å utføre gode handlinger." (Hovdenak, 2016, s. 2). For lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring kan *phronesis* relateres til etiske refleksjoner og bruk av skjønn rundt prioriteringer i en travel lærerhverdag. Slik jeg ser det vil *phronesis* romme både lærerens vilje og ønske om å gjøre det gode, og lærerens evne til å handle best mulig i en gitt situasjon.

En som er opptatt av de aristoteliske kunnskapsformene er den danske filosofen Bent Flyvbjerg (2006). Han mener *episteme* omhandler et teoretisk hvorfor, mens *techne* innebærer et teknisk hvordan. Videre mener han at *phronesis* setter fokus på de etiske aspektene i den praktiske kunnskapen, gjennom å basere handling på en analyse av verdier (Flyvbjerg, 2006, s. 72). Hovdenak peker på at Flyvbjerg er spesielt opptatt av *phronesis*, og viser til at han argumenter for at *phronesis* kan bidra til å balansere en instrumentell effektivisering av praksis (Hovdenak, 2016, s. 5).

Aristoteles mener de tre kunnskapsformene er likeverdige for å utvikle praktisk kunnskap. Hovdenak mener at både *episteme* og *techne* fungerer som kunnskapskilder for *phronesis*. Også Grimen (2008) understreker at det ikke eksisterer et tydelig skille mellom ulike

kunnskapsformer, men at disse snarere utgjør en helhet. Dette kan vi forstå som at lærerens teoretiske kunnskap, refleksjoner og handlinger er tett knyttet til hverandre.

2.1.2 Påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap

Inspirert av Aristoteles har den norske filosofen Kjell S. Johannesen (1993) formulert de tre kunnskapsformene *påstandskunnskap*, *ferdighetskunnskap* og *fortrolighetskunnskap*. Påstandskunnskap er ifølge Johannesen kunnskap som kan artikuleres, og formuleres som påstander. Her finner vi den teoretiske kunnskapen, som er kontekstuavhengig og lik uansett hvem som bruker den. Den praktiske kunnskapen har ifølge Johannesen to aspekter, nemlig ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Ferdighetskunnskap uttrykkes gjennom handlinger, og her finner vi rutiner, regler og prosedyrer. Fortrolighetskunnskap handler om forståelse og oversikt i vår omgang med et konkret fenomen.

Johannesens påstandskunnskap tilsvarer slik jeg ser det Aristoteles' episteme, og begge rommer lærerens teoretiske og kontekstuavhengige kunnskap. Jeg forstår det også som at Johannesens fortrolighetskunnskap i likhet med Aristoteles' phronesis, innebærer den personlige kunnskapen som læreren har internalisert og blitt fortrolig med gjennom refleksjoner rundt sin yrkespraksis.

Disse formene for kunnskap er ifølge Johannesen avhengig av hverandre, og han mener videre at de står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre i kunnskapsutviklingen. Han sier at all påstandskunnskap hviler på et grunnlag av ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap (Johannesen, 1993, s. 119-120). Dette kan vi forstå som at lærere i yrkesrettet norskopplæring ikke kan etablere teoretisk påstandskunnskap uavhengig av ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap.

2.2 Teoretisk og praktisk kunnskap

Flere teoretikere er opptatt av at forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap står sentralt når den profesjonelle læreren utvikler sin yrkeskompetanse. Tradisjonelt har det eksistert en dikotomi mellom teori og praksis, der disse står i et motsetningsforhold til hverandre. De senere årene har imidlertid flere teoretikere bidratt til å definere teoribegrepet på nytt, nettopp for å unngå den dikotomiske oppfatningen av forholdet mellom teori og praksis (Ertsås & Irgens, 2012).

2.2.1 Et utvidet syn på kunnskap

I følge de norske pedagogene Hilde Hiim og Else Hippe (2001) innebærer et tradisjonelt snevert kunnskapssyn at teoretisk kunnskap overføres gjennom verbal undervisning, for deretter å overføres til praktisk yrkesutøvelse. Ifølge dette synet handler kunnskapsutvikling om å tilegne seg allerede eksisterende kunnskap, og teori vil her fungere som en oppskrift for praksis. En utfordring med dette kunnskapssynet, er ifølge Hiim og Hippe at kreativitet og klokskap kan hemmes. De peker imidlertid på at det i de senere årene har pågått en diskusjon rundt denne forståelsen av kunnskap, spesielt i forhold til begrepene teori og praksis. Som en følge av kritikken rundt et snevert kunnskapssyn, har vi dermed fått et mer utvidet syn på kunnskap (Hiim & Hippe, 2001, s. 37-42).

Et utvidet syn på kunnskap vektlegger, ifølge Hiim og Hippe (2001), ”systematisk kunnskapsutvikling i og fra profesjonell praksis” (Hiim & Hippe, 2001, s.40). De peker på at refleksjon i og over praksis spiller en sentral rolle i denne kunnskapsutviklingen, gjennom å binde teori og praksis sammen. Ifølge dette synet handler kunnskapsutvikling også om å utforske kunnskap som finnes latent i praksis, noe som ifølge Hiim og Hippe fører til at skillet mellom læring og forskning viskes ut. Kunnskap vil her innebære både teori, ferdigheter, verdier og holdninger, noe de omtaler som yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001, s. 43).

Hiim og Hippe argumenterer for et utvidet kunnskapssyn blant annet med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus` femtrinnsmodell for utvikling av kompetanse fra nybegynner til ekspert (Hiim & Hippe, 201, s. 44). Denne modellen framstiller hvordan *eksepertkunnskap* får en helhetlig kvalitet, gjennom at nye situasjoner tolkes i lys av tidligere erfaringer. Modellen vil bli grundig drøftet senere i teksten. Hiim og Hippe viser videre til Schøns refleksjonsmodell når de argumenterer for et utvidet syn på kunnskap (Hiim & Hippe, 2001, s.54). Schön bruker begrepene *refleksjon-i-handling* og *refleksjon-over-handling* for å vise hvordan yrkesutøvere tenker rundt sitt arbeid eller rundt faglige utfordringer. Refleksjon-i-handling innebærer at yrkesutøveren tenker gjennom handlingen mens han ennå kan påvirke situasjonen. Refleksjon-i-handling har også et overordnet yrkesteoritisk metaperspektiv, som fører med seg refleksjoner etter at handlingen er ferdig. Schön kaller dette refleksjon-over-handling, og sier dette gir mening til situasjonen, noe som vil være viktig i kunnskapsutvikling (Hiim & Hippe, 2001, s.67).

Den norske filosofen Harald Grimen (2008) er også blant de som uttrykker at det ikke er et enten-eller forhold mellom teori og praksis, og sier vi må se disse samlet under kunnskapsbegrepet. Han mener videre at vi kan forstå forholdet mellom teori og praksis i profesjonell yrkesutøvelse på flere måter. Han peker på at ingen teorier fullt og helt kan omsettes til praksis, samtidig som han presiserer at ikke all praksis kan begrunnes ut fra teorier. Grimen viser til to tradisjonelle modeller for å forklare forholdet mellom teori og praksis. Den første modellen vektlegger teoretisk kunnskap som det primære, gjennom å se praksis som bruk av teori. Grimen trekker fram evidensbasert teori som et eksempel på dette synet. En utfordring med denne modellen er imidlertid at ikke all praksis kan forklares teoretisk. I tillegg vil den teoretiske kunnskapen fortolkes av yrkesutøveren underveis i praksis. Den andre modellen vektlegger praksis som det primære, gjennom å se praksis som basis for teoretisk kunnskap. Ifølge Grimen innebærer dette at teoretisk kunnskap er en type språkliggjøring av praksis, noe som bidrar til at teori er uløselig fra den praktiske kunnskapen den springer ut fra. Han peker samtidig på utfordringen med at denne modellen er en ensidig positiv holdning til praksis, som dermed ikke blir mottagelig for kritikk. I tillegg kan det bli for stor avstand mellom avansert teori og dagligdags praktisk kunnskap (Grimen, 2008, s. 74-75).

Etter det jeg forstår innebærer et utvidet kunnskapssyn at lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring må reflektere kritisk over egne erfaringer i praksis, i tillegg til å forholde seg til teoretiske kunnskaper.

2.2.2 Gapet mellom teori og praksis

Den norske pedagogen Tone Kvernbekk (1995) hevder at forholdet mellom teori og praksis er et av de mest omdiskuterte emnene innenfor pedagogikken. Hun framhever det som ofte omtales som gapet mellom teori og praksis, og peker på at dette gapet kan være både negativt og positivt for lærerens kunnskapsutvikling, avhengig av hvor bevisst man er bruken av det (Kvernbekk, 1995).

Kvernbekk har sett nærmere på forholdet mellom teori og praksis i et vitenskapsteoretisk perspektiv, og skrev i 1995 artikkelen "Om erfaringstyranni og teorityranni". Her peker hun på at det hun kaller teori-praksis-problemet ikke er bare ett problem, men flere problemer med samme fellesnevner. Hun deler videre disse inn i to hovedkategorier, "anvendelse av

teori” og ”kunnskap i handling”, og fokuserer på anvendelse av teori i sin artikkel (1995, s.89).

For å problematisere dette forholdet mellom teori og praksis bruker Kvernbekk begrepene erfaringstyranni og teorityranni. Erfaringstyranniet handler ifølge Kvernbekk om at våre erfaringer alene danner grunnlag for videre handling, og er tilstrekkelig for god utvikling av praksis. Tidligere erfaringer bestemmer hva vi skal gjøre og ikke gjøre. Vi kan riktignok lære god praksis gjennom erfaring, men Kvernbekk peker på at vi kan også lære dårlig praksis og fordommer. Svakheten med erfaringstyranniet er nemlig at vi kan tilegne oss praksis uten å forstå hvorfor. Teorityranniet innebærer ifølge Kvernbekk at teorien fungerer som en oppskrift på hvordan vi skal utføre praksis, og forteller hvordan vi skal handle for å nå et gitt mål. Svakheten med teorityranniet er imidlertid at teorien forteller hva vi bør gjøre uten å ta hensyn til den faktiske situasjonen, og hun understreker at det ikke er mulig å lage en teori for enhver situasjon. Kvernbekk fremhever riktignok at det er forskjell på teori og praksis når hun omtaler praksis som ”en handlingsverden full av følelser, tanker og handlinger” og sier at teori ”representerer generalisert kunnskap om virkeligheten”. Samtidig henviser hun til Weniger, som mener at teorityranni er like galt som erfaringstyranni (Kvernbekk, 1995, s. 89-91). Hvordan kan vi så unngå å havne i erfaringstyranniet eller teorityranniet?

I lys av disse ytterlighetene lanserer Kvernbekk (1995) en alternativ måte å forstå sammenhengen mellom teori og praksis på i en praktisk virksomhet. Hun foreslår en gylden middelvei, der teori bør informere praksis, men tolkes i ly av erfaring og skjønn. Kvernbekk peker på at teorier er generelle, og hun mener at nettopp dette gjør dem fleksible, slik at de kan anvendes i mange ulike situasjoner. Det betyr at en teori ikke kan fortelle oss akkurat hva vi skal gjøre i en gitt situasjon, og at vi må ta hensyn til konteksten. Dette innebærer at teori krever et visst skjønn av den som skal bruke teorien. Å bruke skjønn handler, ifølge Kvernbekk (1995), om å identifisere situasjonsfaktorer, å vurdere hvordan den aktuelle situasjonen avviker fra den ideelle, og trekke fornuftige konklusjoner. Å bruke skjønn handler altså om å kunne se sammenhengen mellom det det generelle og det som bare angår deler. Det er komplisert å bruke en teori. Det er her Kvernbekk trekker inn hjelpesynteser. Disse kan være kontekstavhengig, personavhengig eller være forankret i andre teorier, som f.eks. motivasjonsteori. Dette innebærer at samme teori kan brukes på ulike måter av ulike praktikere, men også på ulike måter av samme praktikere (Kvernbekk, 1995, s. 92-94).

Kvernbekk mener videre at skjønnnet tilegnes i praksis. Dette innebærer at erfaring er en forutsetning for god bruk av teori, samtidig som det forutsetter et teoretisk grunnlag som gjør det mulig å se at det partikulære er en del av noe generelt. Blikket for det partikulære tilegnes i praksis, og krever trening. Her kommer også taus kunnskap inn, som Kvernbekk mener er når noen bruker regler med skjønn, på bakgrunn av aktuelle situasjonsfaktorer (1995, s.94). Hun presiserer at relevans ikke er en iboende egenskap i teori, og hun sier videre at "relevans er noe man selv skaper ved å bruke og se muligheter for å bruke teori og kunnskap i forhold til den oppgaven man har foran seg" (Kvernbekk, 2005, s. 148).

Samtidig som gapet mellom teori og praksis blir omtalt som et problem, mener Kvernbekk at skillet mellom teori og praksis bør opprettholdes (Kvernbekk, 1995, s.91). Hun mener at dette gapet ikke nødvendigvis er et problem, men at det også kan fungere som et rom for refleksjon. Hun mener at det er nettopp når vi kan knytte konkrete hendelser til generell kunnskap at vi kan reflektere over praksis og sette den inn i en større sammenheng eller vurdere den kritisk. Kvernbekk har blant annet i sin artikkel "Filosofisk om teori og praksis" fra 2011 gått dypere inn i teoribegrepet, og bruker her begrepene svak og sterk teori. Hun mener at det er nettopp når vi kan knytte konkrete hendelser til generell kunnskap at vi kan reflektere over praksis og sette den inn i en større sammenheng eller vurdere den kritisk. Hun mener at når vi bruker teori til å forstå hva som skjer, vil gapet mellom teori og praksis bli borte, og hun kaller dette svak teori. Når vi bruker forskningsbasert teori som er systematisk, generell og avgrenset, vil det derimot finnes et gap mellom teori og praksis, og hun kaller dette sterk teori (Kvernbekk, 2011).

Slik jeg ser det, er det avgjørende at lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring ikke forholder seg ukritisk til verken egne erfaringer eller forskningsbasert kunnskap, men at de reflekterer over erfaringer fra egen praksis i lys av epistemisk kunnskap.

2.2.3 Taus kunnskap

Grimen (2008) sier om praktisk kunnskap at den er "avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og fortrolighet med omgivelsene og i mindre grad i språk." (Grimen, 2008, s. 79). Når Grimen omtaler den praktiske kunnskapen som ikke lar seg forklare med ord, viser han til begrepet taus kunnskap som ble lansert av den ungarsk-engelske legen Michael Polanyi

(1966). Han brukte begrepet for å skille mellom kunnskap som kan verbaliseres og kunnskap som ikke kan verbaliseres.

Polanyi er kjent for å beskrive taus kunnskap med sitatet "vi kan vite mer enn vi kan si", og peker her på den praktiske kunnskapen som ikke kan verbaliseres (Grimen, 2008, s. 79). Grimen problematiserer dette sitatet, som han mener kan forstås på ulike måter. Han presenterer derfor flere årsaker til at kunnskap kan være taus. For eksempel kan vi selv velge å holde kunnskapen taus basert på normer og regler, som lov om taushetsplikt og høflighet. Noen ganger ligger kunnskapen i vår underbevissthet, og kan derfor ikke verbaliseres. Andre ganger handler vi på grunnlag av ting vi tar for gitt, og Grimen mener at slike handlinger kan ødelegges dersom vi skal analysere og verbalisere denne kunnskapen. Han peker videre på at det kan være et gap mellom det vi begriper gjennom erfaring og som sitter i fingrene, og det vi kan forklare med ord (Grimen, 2008, s. 79-82).

Grimen presiserer at all kunnskap kan artikuleres, selv om ikke all kunnskap kan verbaliseres. Her peker han på at kunnskap kan artikuleres gjennom handling. Grimen understreker samtidig at ikke all praktisk kunnskap er taus (Grimen, 2008, s. 82).

2.2.4 Kontekstens betydning for kunnskap

En av de som er opptatt av omgivelsene og kulturens betydning for kunnskap er den svenske filosofen Bengt Molander (1996). Han mener at menneskelige handlinger er grunnleggende for at kunnskap skal oppstå, og sier videre at handlinger ikke er isolerte, men del av en større helhet, for eksempel yrkespraksis eller sosiale sammenhenger (Molander, 1996, s.112). Molander omtaler dette som levende kunnskap, og bruker uttrykket kunnskap-i-handling når han snakker om denne levende kunnskapen som er i kontinuerlig bevegelse, og verken har en definitiv begynnelse eller slutt (Molander, 1996, s.70-74). Han er opptatt av at denne levende kunnskapen bæres i kroppen, gjennom handlingene vi gjør. Samtidig understreker han at handlingene våre må forstås i et hermeneutisk perspektiv, noe som innebærer at handlingene og kulturen ikke kan skilles. Molander presenterer dermed en motvekt til det tradisjonelle todelte synet på kunnskap, som skiller mellom teori og praksis, kropp og sjel, tanker og handling (Molander, 1996, s. 238).

Grimen (2008) er også opptatt av at praktisk kunnskap er uløselig fra den som innehar kunnskapen og den konteksten kunnskapen utvikles i og anvendes i. Han omtaler praktisk

kunnskap som kroppslig kunnskap, noe som innebærer at ferdigheter er innøvd, i relasjon til omgivelsene. Han peker videre på at praktisk kunnskap kommer til uttrykk gjennom skjønn, vurdering og handling. Ifølge Grimen viser kunnskapen "hvor den kommer fra, hva den anvendes til og hvem som har den" (Grimen, 2008, s.76-79).

Oppmerksomhet har en sentral plass når Molander snakker om kunnskap i- handling, og han mener at denne oppmerksomheten innebærer både et overblikk over helheten og strategier som kan lede i ulike retninger. Han omtaler den kyndige praktikerens som en som er "oppmerksom i sin handling" (Molander, 1996, s.142). Han mener den dialogiske vekslingen mellom å konfronteres med det en gjør og reflektere over dette, innebærer å være oppmerksom (Molander, 1996, s.155-156).

For Molander som er opptatt av den levende kunnskapen, står kunnskapsutvikling sentralt. Han mener at kunnskapsutvikling er forankret i en form for oppmerksomhet som igjen er bundet til forståelse og forforståelse. Molander sier han har et utovervendt kunnskapssyn, som innebærer at han ser menneskets kunnskapsutvikling i og ut fra den sosiale og kulturelle sammenhengen de er i (Molander, 1996, s.70-74).

Mens den røde tråden i Molanders teori om kunnskap i handling er oppmerksomhet, bruker den norske sykepleieren Else Lykkeslett (2003) tilsvarende begrepet tilstedeværelse i sin sykepleieforskning. Hun har gjennom sine studier av sykepleiere kommet fram til to dimensjoner av kunnskap, en være-dimensjon og en gjøre-dimensjon. Hun bruker begrepet bevegelig handlingskunnskap for å vise til at yrkesutøveres praktiske kunnskap innebærer å være og å gjøre samtidig, og understreker med dette at disse dimensjonene er sammenflettet. En samtidighet i å være og å gjøre danner grunnlaget for den praktiske yrkesutøvelsen. Lykkeslett er dermed i likhet med Molander og Grimen opptatt av kontekstens betydning for praksiskunnskapen (Lykkeslett, 1999, s.169).

2.2.5 Lærerens profesjonelle handlingsrom

Ertsås og Irgens (2012) tar utgangspunkt i hvordan den norske professoren Erling Lars Dale forklarer hva det vil si å være profesjonell, når han sier at det er "en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor den avgrensede konteksten som kompetansen gjelder for, i dette tilfellet læreryrket." (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200). De presiserer videre betydningen av at den profesjonelle læreren må kunne reflektere over og begrunne sin praksis

gjennom teoretisering. Dette innebærer at den profesjonelle læreren må reflektere over og begrunne sine handlinger på grunnlag av både teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap.

Grimen (2008) hevder at det kompliserte forholdet mellom teori og praksis vil påvirke profesjonell yrkesutøvelse, og understreker at den profesjonelle yrkesutøverens kunnskap er et kompleks fenomen:

Profesjoners kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen. Noe av det særegne ved det er at det er et amalgam av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner (Grimen, 2008, s.84).

I boken "Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere" poengterer Hiim og Hippe (2001) at det å være profesjonell blant annet innebærer å forene generell kunnskap med spesifikk yrkeskunnskap. De mener dette krever et overblikk over helheten, innsikt i enkelte arbeidsoppgaver og samtidig ha oversikt over sammenhengen mellom disse. Hiim og Hippe presiserer også at den profesjonelle læreren "har lært å lære av og utvikle virksomheten", og peker spesielt på verdien av samarbeid, kommunikasjon og demokrati i den forbindelse (Hiim & Hippe, 2001, s. 306).

Dersom lærere i yrkesrettet norskopplæring kan se teoretisk og praktisk kunnskap i en sammenheng, kan de etter det jeg forstår lettere se hva som kan gjøres bedre. Det er imidlertid flere faktorer som påvirker lærerens mulighet til å handle.

Den svenske forskeren Gunnar Berg (1999) skiller mellom *styring av skolen* og *styring i skolen*, og mener at det er forholdet mellom disse som skaper lærerens handlingsrom, eller frirom som han også kaller det. Berg hevder at nøkkelen til utvikling i skolen nettopp er å utnytte dette handlingsrommet. *Styring av skolen* utgjør det Berg kaller de ytre grensene for handlingsrommet, og innebærer blant annet lover, læreplaner og andre offisielle styringsdokumenter som skal lede skolens arbeid i den retningen myndighetene ønsker. *Styring i skolen* utgjør det han kaller de indre grensene for handlingsrommet, og innebærer den lokale skolekulturen og skolens verdigrunnlag. Berg peker på at skolekultur er et abstrakt fenomen som samtidig er konkret til stede i skolens aktiviteter. Blant annet vil skolens kultur gjenspeiles i timefordeling, arbeidsplaner, i uformelle samtaler på lærerrommet og formelle

teammøter. Han presiserer også at det kan forekomme flere kulturer i samme skole, men at en kultur likevel vil dominere i forhold til skolens form og innhold (Berg, 1999, s.26). For eksempel vil lærere på yrkesfag kunne ha med seg andre tradisjoner, verdier og normer enn fellesfaglærere.

Berg omtaler de ytre grensene i et legalitetsperspektiv, mens han omtaler de indre grensene i et legitimitetsperspektiv. (Berg, 1999, S.28-30). Dette kan vi forstå som at de ytre grensene handler om hva lærere i yrkesrettet norskopplæring har lov til å gjøre, mens de indre grensene handler om hva lærerne ved den enkelte skole faktisk gjør.

Berg understreker at lærerens profesjonelle handlingsrom innehar et potensiale for utvikling, gjennom å bruke begrepet ikke-utnyttet handlingsrom. Han peker videre på at det er gjennom å utnytte dette handlingsrommet lærerne kan bidra til å utvikle og endre eksisterende praksis (Berg, 1999, s.29). Dette krever imidlertid at lærerne innenfor yrkesrettet norskopplæring både kjenner til og tar i bruk dette handlingsrommet. De må derfor ha en forståelse for hvilke ytre og indre grenser som påvirker opplæringen på den enkelte skole.

De ytre grensene for lærerens profesjonelle handlingsrom på norskkurs for voksne innvandrere, er blant annet Introduksjonsloven, Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere og stortingsmeldinger. De ytre grensene i videregående opplæring for voksne innvandrere er blant annet opplæringsloven, Kunnskapsløftet og stortingsmeldinger (Berg, 1999). Selv om de ytre grensene er gitt fra myndighetene og står fast, kan de ha rom for lokale tolkninger. For eksempel forteller læreplanen hvilke mål elevene skal nå, men lærerne kan selv velge hvordan de vil gå fram for at elevene skal nå målene.

De indre grensene for lærerens profesjonelle handlingsrom på norskkurs og i videregående opplæring for voksne innvandrere avhenger av skolekulturen, og vil derfor være forskjellig fra skole til skole. Mens noen skoler prioriterer tid til formelle møter der lærere kan dele erfaringer og diskutere disse, prioriterer andre skoler undervisning i en stram timeplan. Mens noen skoler har en kultur der nye ideer og nye arbeidsmåter ønskes velkommen, har andre skoler en kultur som innebærer at de helst gjør som de bruker, og som de vet fungerer. De indre grensene må, ifølge Berg (1999), endres dersom lærernes praksis skal utvikles. For å forstå de indre grensene for lærerens profesjonelle handlingsrom, må man gjøre seg kjent med den kulturen som råder ved den enkelte skole (Berg, 1999)

Den norske pedagogen Lars Helle (1997) er også opptatt av at rammefaktorer styrer det han omtaler som skolens faktiske virksomhet. Han trekker fram seks rammefaktorer som han mener indikerer det han kaller virksomhetens faktiske grenser: politisk nivå, statlig nivå, kommunalt nivå, lokalt nivå, organisasjonsnivå og individnivå. Helle mener det er mellom disse faktiske grensene og den faktiske virksomheten vi vil finne skolens handlingsrom. Helle bruker betegnelsen "teorien om det uutnyttede handlingsrom" når han viser til Bergs tanker rundt handlingsrommet, og setter fokus på hvordan dette handlingsrommet kan utnyttes gjennom å bruke de tre kunnskapsbegrepene teknisk kunnskap, praktisk kunnskap og frigjørende kunnskap (Helle, 1997, s. 273).

Den tekniske kunnskapen er ifølge Helle resultatorientert, og handler om hvordan oppgaver og problemer skal løses. Innenfor yrkesrettet norskopplæring kan det være årsenheten i norsk som andrespråk, som vil gi kunnskap til å undervise innvandrere i norsk. Helle peker imidlertid på at denne kunnskapen alene kan bli instrumentell. Han mener derfor at vi trenger den praktiske kunnskapen, som han mener er fortolkende. Den praktiske kunnskapen handler om å se den tekniske kunnskapen i lys av konteksten. Innenfor yrkesrettet norskopplæring kan det innebære å gjennomføre undervisning i klasserommet, på bakgrunn av idealene fra utdanningen. Noen ganger kan det imidlertid være vanskelig å gjennomføre det vi har lært i praksis. Helle understreker her viktigheten av at lærerne må "verbalisere sin egen virkelighetsforståelse", og med dette mener han at lærerne må identifisere de rammer som gir retning eller begrenser arbeidet. Dersom læreren ser den tekniske og den praktiske kunnskapen i forhold til hverandre, og reflekterer over sammenhengen mellom dem, kan læreren til slutt oppnå det han omtaler som den frigjørende kunnskapen. Helle mener dette krever at rammene for lærerens profesjonelle handlingsrom settes under debatt, gjennom at lærerne diskuterer begrensninger som ligger i rammene og reflekterer over dette. Som en motvekt mot at lære tilpasser mål til rammefaktorene, utfordrer han lærere til å heller tilpasse rammefaktorene for å nå målet (Helle, 1997, s. 273-279).

Berg (1999) understreker at et samfunn i endring også medfører at skolens oppgaver og prioriteringer endres. Dette kan vi forstå som at lærerens profesjonelle handlingsrom utfordres fra flere hold. Et eksempel på dette er nye styringsdokumenter som har kommet i kjølvannet av flyktningebølgen, slik at det Berg kaller handlingsrommets ytre grenser og Helle kaller virksomhetens faktiske grenser er endret.

2.3 Kunnskapsutvikling

I oppdragsbrevet fra Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet til Kompetanse Norge i 2016 kan vi lese at ”Regjeringen ønsker å sikre høy kompetanse blant lærere i norskopplæringen blant norske innvandrere.” (kompetansenorge.no). Også Meld.St.11 (2008-2009) omtaler betydningen av at lærere holder seg faglig oppdaterte og utvikler ny kunnskap (regjeringen.no).

Jeg vil her belyse lærernes kunnskapsutvikling med utgangspunkt i Hiim og Hippe (2001) forståelse av Dreyfusbrødrenes generelle modell for utvikling av ekspertkunnskap. Her vil jeg nyansere med å trekke inn Benner (1995) og Berliner (1986 & 1994) som har forsket på henholdsvis sykepleiere og lærere spesielt, og Flyvbjerg (2006) som på bakgrunn av egen kritikk mot modellen har utvidet modellen med en fase.

Videre vil jeg kaste lys over lærernes kunnskapsutvikling med Ertsås og Irgens’ (2012) modell for teoretisering, som framhever betydningen av at læreren trekker inn teori av ulik styrke når de reflekterer over og begrunner sin praksis.

Til slutt vil jeg se nærmere på hvilken betydning samarbeid har for lærernes kunnskapsutvikling, gjennom Stolls (2014) og Helstads (2013) forskning på profesjonelle læringsfellesskap.

2.3.1 Ekspertkunnskap

Hiim og Hippe argumenterer for et utvidet kunnskapssyn blant annet med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus’ femtrinnsmodell for utvikling av kompetanse fra nybegynner til ekspert, der både erfaring og kontekst gis betydning for kunnskapsutvikling (Dreyfus & Dreyfus i Hiim & Hippe, 2001, s. 44). Modellen tar mindre hensyn til individuelle egenskaper og talenter, og skiller mellom ferdigheter som tilegnes gjennom kontekstuavhengig teoriundervisning og ferdigheter som tilegnes i konkrete praktiske situasjoner (Benner, 1995, s.36). Mens Dreyfusbrødrene forsket på ekspertutvikling generelt, har den amerikanske sykepleierteoretikeren Patricia Benner (1995) forsket på ekspertutvikling for sykepleiere spesielt, noe jeg mener også kan ha overføringsverdi til lærere. Den amerikanske professoren David C. Berliner (1986 & 1994) har imidlertid fokusert på læreres ekspertkunnskap i sine studier. Forskeren Bent Flyvbjerg (2006) fra Danmark har med utgangspunkt i

Dreyfusbrødrenes modell utformet og lagt til et ekstra nivå, basert på egen kritikk av mangler i modellen.

Dreyfus og Dreyfus kaller nybegynneren en *novise*, og denne første fasen er regelbasert. Novisen skal kjenne igjen ulike situasjoner, og benytte gitte regler som grunnlag for sine handlinger. Ifølge Hiim og Hippe er imidlertid konteksten uviktig i denne fasen (Hiim & Hippe, 2001, s.55). Benner peker på at nybegynnerens lærebokstyrte adferd er lite fri og begrenset, fordi mangelen på erfaring tvinger nybegynneren til å handle ut fra reglene, selv om disse ikke sier noe om prioritering av oppgaver (Benner, 1995, s. 35). Hun understreker med dette Dreyfusmodellens erfaringsbaserte og situasjonsbetingete premisser. Også Berliner mener nybegynneren har problemer med å se forskjeller og likheter mellom situasjoner, og følger uten videre regler de blir gitt (Berliner, 1994, s. 15).

Når nybegynneren etter hvert får egne erfaringer og blir en *viderekommen begyner*, vil hun gradvis gjenkjenne ulike aspekter ut fra sin erfaring, og lære å håndtere ulike situasjoner. Konteksten blir nå viktigere, og kontekstuavhengige regler suppleres med kontekstavhengige og erfaringsbaserte elementer (Hiim & Hippe, 2001, s.55; Flyvbjerg 2006, s.26). Ifølge Berliner vil læreren i denne fasen også utvikle strategisk kunnskap, som innebærer en forståelse for når regler bør brytes eller ignoreres (Berliner, 1994, s. 15). I denne fasen er det ifølge Benner viktig at erfarne kollegaer støtter den viderekommende nybegyner i prioriteringer (Benner, 1995, s.38).

På tredje nivå er den *kompetente* utøveren, som ifølge Hiim og Hippe er i stand til å handle både analytisk og regelstyrt, og tar bevisste valg samtidig som følelsene spiller en større rolle. I denne frustrerende fasen må valg tas, selv om det ikke finnes en fasit (Hiim og Hippe, 2001, s.56). Benner peker på at langsiktige mål nå kan styre utøverens valg (Benner, 1995, s.39). Gjennom å vurdere regler og fakta i lys av egne eller andres erfaringer, vil den kompetente utøveren gjøre bevisste valg som er mer tilpasset den konkrete konteksten (Flyvbjerg, 2006, s. 27). Berliner bruker frasen "det kommer an på" når han beskriver hvordan kompetente lærere svarer på spørsmål rundt undervisningen. Han understreker dermed hvordan læreren ikke kan gi generelle svar, men tar hensyn til konteksten (Berliner, 1994, s. 17).

Etter hvert vil utøveren erstatte regler og prinsipper med situasjonelle forandringer. Der utøveren tidligere måtte analysere problemet før valg ble tatt, kan den *dyktige* utøveren nå intuitivt ta raske valg basert på tidligere erfaringer. Hiim og Hippe presiserer imidlertid at

utøveren ennå ikke handler automatisk (Hiim & Hippe, 2001, s.57). Den erfaringsbaserte evnen til å forstå situasjonen i sin helhet, gjør den dyktige utøveren i stand til å se hvilke aspekter som mangler. I denne fasen kan noen ifølge Benner oppleve at teorien de hittil har forholdt seg til ikke er nyttig lenger, fordi de nå kan ta raske beslutninger på grunnlag av erfaringer (Benner, 1995, s. 43). Berliner viser til resultatene fra egen forskning når han hevder at det tar rundt fem år før lærere når denne fasen (Berliner, 1994, s. 17).

Til slutt har utøveren blitt *ekspert*, og vi kan si at kunnskap og ferdigheter nå "sitter i kroppen". Hiim og Hippe sier ekspertene vet hvordan ting skal gjøres, uten å bruke tid på å analysere og prioritere (Hiim & Hippe, 2001, s. 58). Benner understreker imidlertid at det fortsatt er viktig å kunne anvende analytisk problemløsning i denne fasen, for eksempel når ukjente elementer oppstår i en ellers kjent situasjon (Benner, 1995, s. 46). Berliner sier at læreren som ekspert har opparbeidet seg en minnebank med situasjonskunnskap, som de bruker til å sammenligne nye situasjoner med. Han sammenligner ekspertlærere med sjakkspillere, som bruker sitt mentale kart når de observerer, analyserer og velger hvordan de handler, og på denne måten evner å forutse neste trekk. Berliner mener videre at ekspertlærere skal være rollemodeller og veiledere for noviser, slik at disse kan utvikle sin kunnskap. Han viser imidlertid til at mangel på tid til å verbalisere denne ekspertkunnskapen er en stor utfordring i arbeidshverdagen (Berliner, 1986, s. 7). Berliner understreker at en erfaren lærer ikke nødvendigvis er en ekspert, og presiserer at erfaringer alene ikke er tilstrekkelig i transformasjonen fra nybegynner til ekspert. Her løfter han fram betydningen regelmessige refleksjoner over nye erfaringer har for lærerens kunnskapsutvikling (Berliner, 1994, s. 14-19).

Flyvbjerg mener Dreyfusbrødrenes modell for utvikling av ekspertkunnskap har det han kaller et kvalitativt sprang mellom nivå 3 og 4. Han forklarer dette med at regelbasert tenkning deretter må vike til fordel for kontekst og intuisjon (Flyvbjerg, 2006, s. 35). Vi kan forstå dette som at det skjer en forandring i kunnskapsform, som innebærer at den epistemiske kunnskapen preger de tre første nivåene, mens den praktiske klokskapen, *phronesis*, står sterkere i de siste nivåene. Gjennom denne modellen viser Hiim og Hippe til at det å vite hvordan noe skal gjøres innebærer mer enn å kunne regler og prosedyrer, og de trekker fram betydningen av erfaring i reelle yrkessituasjoner (Hiim & Hippe, 2001, s. 62). På denne måten kan vi si at de knytter de ulike aspektene ved de forskjellige kunnskapsbegrepene til hverandre i et gjensidig forhold.

Flyvbjerg peker imidlertid på flere mangler ved femtrinnsmodellen, blant annet at den ikke åpner for kreativitet og fornyelse. Han omtaler dette som "dårlig fenomenologi", og begrunner dette med at både kreativitet og fornyelse er relevant for å lære nye ferdigheter (Flyvbjerg, 2006, s.37). Han har på bakgrunn av dette utvidet modellen med et sjette nivå, som han kaller *fornyeren*. På dette nivået kan utøveren gjennom både handlinger og mål omdefinere læreprosessen innhold. Flyvbjerg peker også på at modellen har et kvalitativt sprang mellom trinn fem og seks, noe han forklarer med at den intuitive utøvelsen av kjente ferdigheter må vike til fordel for en omdefinering og fornyelse av disse ferdighetene (Flyvbjerg, 2006, s.37-38).

TRINN	KARAKTERISTIKK
1. Nybegynner	Kontekstavhengige elementer og regler som grunnlag for handling.
2. Avansert begyner	Erfaringsbaserte kontekstavhengige elementer supplerer kontekststuvhengige elementer og regler.
3. Kompetent utøver	Mål og plan velges bevisst og nøye overveiet med tanke på å redusere kompleksitet. Valget er ikke-objektivt og nødvendig. Utøveren er involvert i resultater med sin egen person.
4. Kyndig utøver	Intuitiv problemidentifisering og intuitivt valg av mål og plan ut fra erfaringsbasert perspektiv. Intuitive valg vurderes analytisk i vekselvirkning.
5. Ekspert	Intuitiv, holistisk og synkron identifikasjon av problem, mål, plan, beslutning og handling. Flytende utvungen prestasjon, som ikke avbrytes av analytiske overveielser.
6. Fornyer	Omdefinering av relevante situasjoner, regler, problemer, mål, planer og perspektiver. Dermed omdefinering av læreprosessen innhold.

Tabell 1 (Oversatt etter Flyvbjerg, 1990, s.38).

Ifølge Molander vil mange være splittet mellom det utovervendte kunnskapssynet han selv representerer, og et innovervendt kunnskapssyn. Som et eksempel trekker han fram nettopp Dreyfusbrødrenes ekspertkunnskap, som gjennom et fenomenologisk perspektiv er utovervendt, men som likevel legger vekt på at kunnskapen er i mennesket (Molander, 1996,

s. 126-128). Molander mener kunnskapsutvikling handler om å skjerpe oppmerksomheten, og at denne oppmerksomheten kan trenes opp. I motsetning til Dreyfus-brødrene hevder han imidlertid at det ikke er tilstrekkelig å bli oppmerksom på det kjente. Molander peker på at det også er av betydning å være oppmerksom på det utypiske og uventede (Molander, 1996, s.57).

2.3.2 Kunnskapsutvikling gjennom teoretisering

I artikkelen "Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse" argumenterer Ertsås og Irgens (2012) for at lærerens evne til å teoretisere egen yrkespraksis er en betingelse for stå fram som en profesjonell yrkesutøver. Gjennom å reflektere over egen praksis i lys av forskningsbasert kunnskap og aktuelle styringsdokumenter, mener de lærere kan begrunne og utvikle sin praksis. De mener videre en slik teoretisering medfører at dikotomien mellom teori og praksis kan overvinnes (Ertsås & Irgens, 2012). Vi kan forstå dette som at det er viktig at lærere i yrkesrettet norskopplæring utvikler sin evne til teoretisering, dersom de skal utvikle sin praksis.

En av de som ønsket å oppheve dikotomien mellom teori og praksis er den tyske pedagogen Erich Weniger (Weniger, i Ertsås & Irgens, 2012), som introduserte et utvidet teoribegrep. Med utgangspunkt i at teori og praksis er gjensidig avhengig av hverandre, utformet Weniger et gradert teoribegrep. Teori av første grad (T1), innebærer handlingsteori. Dette er den skjulte teorien som eksisterer i all praksis, og som kommer til uttrykk gjennom handling. Teori av andre grad (T2), innebærer uttalte handlingsteorier. Dette er begrunnelser av våre handlinger og forståelse av vår yrkesutøvelse. Selv om vi ikke alltid er bevisst på T2, kan vi hente den fram og formulere den. Teori av tredje grad (T3), innebærer generell teori. Dette er teori fra forskning, som uttrykkes i blant annet faglitteratur og styringsdokumenter (Ertsås & Irgens, 2012).

En annen som har bidratt til et utvidet teoribegrep, er Kvernbekk (2012). Hun har en differensiert teoriforståelse, der hun skiller mellom det hun kaller sterk og svak teori. Sterk teori forklarer hun som "forskningsbasert, systematisk, generell og avgrenset til å omhandle et definert fenomen". Svak teori er ifølge Kvernbekk ikke forskningsbasert og heller ikke systematisk eller godt formulert. Hun sier at dette er teorien vi "ser" med i praksis, ved å anvende "begreper, antagelser, tolkningsmønstre og annet" (Kvernbekk, 2011, s. 25).

Ertsås og Irgens har med inspirasjon fra Weniger, Kvernbekk og flere andre teoretikere utviklet et differensiert og gradert teoribegrep, som de bruker for å illustrere teori som en prosess. De forklarer denne teoretiseringen som ”en prosess der en lærer reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke.” (Ertsås & Irgens, 2012, s.201). De bruker benevnelsen T1, T2 og T3 når de beskriver de ulike fasene i prosessen (Ertsås & Irgens, 2012):

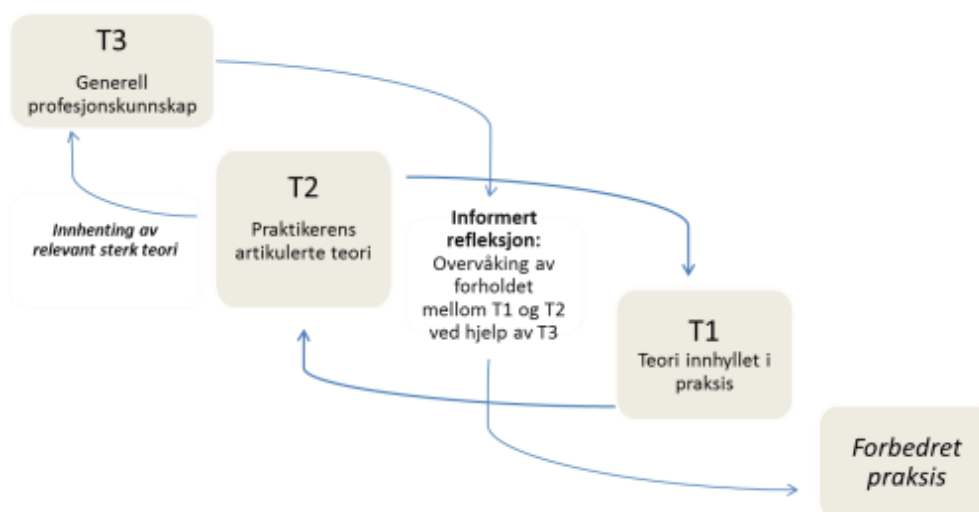
- T1 er teorier som viser seg gjennom praksis, og som lærerne og skolen selv ikke nødvendigvis er klar over.
- T2 er skolens og lærernes formulerte teori om det arbeidet de gjør, og kan være basert på erfaringer.
- T3 er den generelle teorien, som springer ut fra forskning, og uttrykkes gjennom blant annet faglitteratur og nasjonale og lokale styringsdokumenter. T3 kan være vevd inn i praksis uten å komme spesielt til uttrykk.

Ertsås og Irgens (2012) forklarer T2 som lærerens artikulering av praksis T1, og omtaler dette som handlingsteorier. De presiserer imidlertid i sin artikkel at erfaringer alene ikke er tilstrekkelig når den profesjonelle læreren skal utvikle sin kunnskap. Her henviser de både til lærernes egne erfaringer, som de kaller primærerfaringer, og til andre læreres erfaringer som deles i kollegiet, noe de omtaler som sekundærerfaringer. For det første peker Ertsås og Irgens på utfordringen med at denne erfaringsbaserte kunnskapen skapes i en lokal kontekst, og dermed vil bli kontekstbegrenset (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201-202). For det andre peker de på faren for det Kvernbekk (1995) kaller erfaringstyranni, som innebærer en ukritisk holdning til erfaringene. For lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring vil en kontekstbegrenset kunnskapsutvikling etter det jeg forstår kunne føre til en skolekultur preget av holdninger som «vi gjør som vi pleier, fordi vi vet det fungerer», der kontekstuavhengig og forskningsbasert teori ikke får rom til å utfordre og utvikle eksisterende praksis.

Ertsås og Irgens (2012) peker på at lærerens T2 kommer i et spenningsfelt mellom T1 og T3, og mener det er gjennom refleksjon og bevisstgjøring lærere kan forbedre sin praksis. De bruker begrepet informert refleksjon om møtet mellom generell teori og praktiske erfaringer, De peker her på at T3, den generelle og forskningsbaserte teorien, kan bidra til et metateoretisk og kritisk utenfraperspektiv på egen praksis. Etter det jeg forstår kan lærere innenfor yrkesrettet norskopplæring sørge for at kunnskapen ikke begrenses til egne

erfaringer og den lokale konteksten, dersom de regelmessige reflekterer over egen praksis i lys av generell og forskningsbasert teori.

Ertsås og Irgens har utviklet denne modellen, som viser hvordan profesjonelle lærere utvikler kunnskap gjennom teoretisering:



Figur 1: Læreres kunnskapsutvikling gjennom teoretisering (Ertsås & Irgens, 2012, s. 204, etter Ertsås, 2011)

Ut fra denne forståelsen er det vesentlig at lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring stadig stiller seg spørsmål om hvilke erfaringer de har om hva som fungerer og ikke fungerer (T1), hva de kan lære av faglitteratur og nyere forskning (T3) og på bakgrunn av dette komme fram til felles bevisste teorier for hvordan de skal arbeide med yrkesrettet norskopplæring for å lykkes bedre (T2). Gjennom en slik teoretisering vil lærere kunne forbedre sin praksis og videreutvikle organiseringen av yrkesrettet norskopplæring (T1).

2.3.3 Profesjonelle læringsfellesskap

Professor Louise Stoll (2014) fra England er en av de som setter søkelyset på kunnskapsutvikling blant lærere som profesjonsutøvere. I et intervju med Læringsmiljøsenderet belyser hun hvordan det hun kaller profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til lærernes kunnskapsutvikling. Stoll forklarer profesjonelle læringsfellesskap som små eller store grupper mennesker som samarbeider, undersøker og reflekterer rundt egen praksis. Hun understreker at dette fellesskapet må være inkluderende, støttende og preget av tillit og

respekt for hverandre. Gjennom å prøve ut nye ting, for etterpå å evaluere og reflektere sammen, kan lærerne se om egen praksis kan forbedres. Deretter kan de tilegne seg den nye kunnskapen, og ta denne i bruk (Profesjonelle læringsfellesskap, hva er det?, 2014).

Stoll (2014) viser til et samfunn i endring, når hun snakker om betydningen av å fokusere på kunnskapsarbeid og lærernes kunnskapsutvikling. Samtidig som hun peker på at dagens lærere skal imøtekomme samfunnets endrede krav, presiserer hun at denne jobben er for krevende for enkeltlærere. Hun framhever her fordelene med profesjonelle læringsfellesskap, der lærere gjennom samtaler og felles refleksjoner kan komme fram til ny kunnskap som i sin tur kan lede til ny praksis. Stoll understreker imidlertid at lærende samtaler i profesjonelle læringsfellesskap kan være på ulike nivå, i fra å handle om praktisk organisering, til å dreie seg om hvordan undervisningen gikk og hvorfor, til å omhandle pedagogiske prinsipper bak læring og undervisning. Videre mener hun at profesjonelle læringsfellesskap er avhengig av det hun kaller en overbevisende grunn og et felles fokus, for å kunne opprettholdes over tid (Stoll, 2014).

Ifølge Stoll (2014) er en av utfordringene med profesjonelle læringsfellesskap å finne tid til samtaler mellom lærere i en travel skolehverdag, og hun mener ledere har et spesielt ansvar her. Hun forteller videre at skolesystemer i land som har gode resultater, i stor grad fokuserer på at lærere skal lære med hverandre og fra hverandre.

En annen som er opptatt av at lærere utvikler sin kunnskap i fellesskap, er den norske forskeren Kristin Helstad (2013). Hun viser til blant annet til Meld.St.30 (2003-2004) når hun peker på den utdanningspolitiske forventningen om at skolen skal være en lærende organisasjon. I dette legger hun at ikke bare elevenes læring skal være i fokus, men også lærernes læring. Hun sier at tanken bak profesjonelle læringsfellesskap er «antakelsen om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming» (Helstad, 2013, s. 29). Hun viser med dette at hun forstår kunnskapsutvikling som en sosial prosess, noe som kanskje kan motvirke individuelle praksiser blant lærerne. Gjennom å bruke begrepet profesjonelle læringsfellesskap ønsker hun også å ramme inn konteksten som lærernes kunnskapsutvikling foregår innenfor. Hun sier: "Å utvikle profesjonell kunnskap i praksis kan forstås som å utvikle kyndighet i lærerarbeidets innhold (knowing that), hvordan det utøves i praksis (knowing how), og hvordan kunnskap kan utvikles i sosiale læringsfellesskap gjennom samtaler" (Helstad, 2013, s. 17).

Helstad understreker i likhet med Stoll at samtaler i profesjonelle læringsfelleskap ikke vil føre til kunnskapsutvikling av seg selv. Funn i hennes forskning viser at kunnskapsutviklingen i profesjonelle læringsfelleskap avhenger både av samtalens fokus, samtalens form og samtalens medierende funksjon (Helstad, 2013, s.84). I tillegg peker hun på betydningen av relasjoner mellom lærerne, og nødvendigheten av at lærerne reflekterer kritisk rundt sine erfaringer og egen yrkesutøvelse. Funn fra hennes forskning viser også at tverrfaglige læringsfelleskap stimulerer til kunnskapsutvikling, gjennom at kollegaer med andre erfaringer eller annen fagbakgrunn har med seg et utenfraperspektiv i samtalen. Ekspertter utenfra kan også ha denne rollen. Hun peker på at samtalene bør være spørrende og utforskende, slik at de kan sette i gang refleksjoner rundt egen og andres praksis (Helstad, 2013, s. 84).

Helstad mener det er en utfordring å bygge bro mellom kunnskap som utvikles i praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. Funn i hennes studie tyder på at profesjonell kunnskap fornyes og utvikles dersom lærere samtidig utfordres og støttes av skolens ledelse, eksterne ekspertdeltagere og kollegaer (Helstad, 2013, s.84-85).

2.4 Oppsummering av kapittel 2

I dette kapittelet har jeg på grunnlag av ulike teoretiske perspektiver gjort rede for kunnskapsbegrepet, forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap og kunnskapsutvikling.

Jeg har kastet lys over kunnskapens ulike former med utgangspunkt i Aristoteles' inndeling av kunnskap i episteme, techne og phronesis, som også i moderne tid har inspirert flere teoretikere, blant annet Johannesen. Videre har jeg sett nærmere på forholdet mellom teori og praksis, og trekker her inn Grimens betraktninger rundt praktisk kunnskap og Kvernbekk's arbeid med forholdet mellom teori og praksis. Jeg har videre belyst kontekstens betydning for kunnskap, blant annet med Molanders tanker. Lærerens profesjonelle handlingsrom har jeg redegjort for med utgangspunkt i tanker fra Berg og Helle.

I min redegjørelse for kunnskapsutvikling har jeg anvendt Hiim og HIPPES betraktninger rundt Dreyfusbrødrenes femtrinnsmodell for utvikling av ekspertkunnskap generelt. Her trekker jeg også inn Benner og Berliner som har forsket på utvikling av ekspertkunnskap for spesielle yrkesgrupper, og Flyvbjerg som har utvidet femtrinnsmodellen med et ekstra nivå. Videre har jeg gjort rede for Ertsås og Irgens' modell for kunnskapsutvikling gjennom

teoretisering, som inspirert av blant annet Weniger og Kvernbekk viser hvordan lærere utvikler kunnskap med utgangspunkt i teori av ulik styrke. Til slutt har jeg presentert kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap, med utgangspunkt i Stolls og Helstads forskning på området.

I neste kapittel vil jeg presentere studiens vitenskapsteoretiske forankring, som har gitt føringer for min forskning. Videre vil jeg redegjøre for og begrunne valg av forskningsmetode, for deretter å beskrive gjennomføringen av forskningsarbeidet. Avslutningsvis vil jeg kaste lys over kvalitetssikring og etiske aspekter ved forskningen.

3 Metode

I kapittel 2 gjorde jeg rede for valgte teoretiske perspektiver for denne studien, som senere legges til grunn for analyse og drøfting av studiens funn.

I dette kapittelet vil jeg først presentere studiens vitenskapsteoretiske forankring, som har gitt føringer for min forskning. Videre vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av forskningsmetode, for deretter å beskrive gjennomføringen av forskningsarbeidet. Jeg vil til slutt belyse kvalitetssikring og etiske aspekter ved forskningen.

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Gjennom denne studien ønsker jeg å få en innsikt i hvordan lærerne selv erfarer sin kunnskapsutvikling, og hvordan kunnskapen kommer til uttrykk i praksis. Å utforske enkeltpersoners subjektive oppfatninger av fenomener innebærer en fenomenologisk tilnærming (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2011, s.82). Samtidig vil jeg trekke fram meningsinnholdet og reflektere rundt det jeg tolker og forstår, noe som innebærer en hermeneutisk tilnærming (Repstad, 2009, s.121). Med dette utgangspunktet har jeg valgt en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk plassering for min studie, og grunnlag for den forståelse jeg tilegner meg gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2006, s.13).

3.1.1 En fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi handler om hvordan fenomener framstår for oss, og hvordan vi oppfatter disse gjennom sansene våre (Johannessen et al., 2011, s. 82). Innenfor kvalitativ forskning viser begrepet fenomenologi til "en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. " (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45).

Dette innebærer at den fenomenologisk orienterte forskerens oppmerksomhet rettes mot informantens subjektive opplevelser og søker å forstå disse, for deretter å formidle disse erfaringene gjennom å sette ord på dem (Thagaard, 2006, s.36-37). Ifølge Kvale og Brinkmann er målet med fenomenologisk metode å søke etter "fenomenets vesen", gjennom først å beskrive enkeltfenomener for deretter å lete etter deres allmenne egenart. De trekker

fram betydningen av at forskeren er objektiv i sine beskrivelser, noe som uttrykker lojalitet og respekt for fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

I min forskning innebærer dette at fokus for studien er presise og fullstendige beskrivelser av lærernes subjektive opplevelser av sin rolle i yrkesrettet norskopplæring, med ønske om å finne mening med lærernes levde erfaring. Analysen vil innebære en fenomenologisk basert meningsfortetting av teksten slik at de nyanserte beskrivelsene i datamaterialet, som er uttrykt gjennom vanlig språk, kan systematiseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

3.1.2 En hermeneutisk tilnærming

En hermeneutisk tilnærming i forskningen åpner for at meningsinnholdet i fenomenet kan tolkes på ulike nivåer. Samtidig kan fenomenet forstås på bakgrunn av den sammenhengen det står i (Thagaard, 2006, s. 37). Kvale og Brinkmann (2015) peker på at målet med en hermeneutisk tilnærming i forskningen er å komme fram til en legitim og allmenn forståelse av tekstens betydning. De sier videre at "en hermeneutisk tilnærming kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksom på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon." (Kvale og Brinkmann, 2015, s.74).

Kvale og Brinkmann ser fortolkningen som en dynamisk prosess som bølger fram og tilbake mellom del og helhet, det som kalles den hermeneutiske sirkelen eller spiralen. De peker videre på at denne spiralen er kjernen i en prosess som skaper stadig mer inngående forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

I min forskning innebærer dette at jeg kan la betydningen av det jeg fortolker i deler av teksten belyse teksten som helhet, samtidig som teksten som helhet kan påvirke min forståelse av delene. Jeg forstår det også som at en hermeneutisk tilnærming åpner for at annen teori benyttes i utviklingen av en dypere forståelse av forskningens funn, samtidig som funnene på sin side kan brukes som utgangspunkt for teoretiske diskusjoner og utdype forståelsen av litteraturen. Postholm forklarer dette med at en "toveis trafikkering mellom data og teori" vil skape meningsfulle tekster (Postholm, 2010, s.178). Thagaard (2006) sier at "all forståelse bygger på en forforståelse" (Thagaard, 2006, s. 38). Dette innebærer at min forforståelse vil påvirke mitt forskningsarbeid underveis i forskningsprosessen.

3.2 Valg av metode og innsamling av data

Kvale og Brinkmann sier at ”i all forskning bør temaet bestemme metoden” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137). Jeg vil her presentere og begrunne valg av metode for denne studien, hvor jeg med utgangspunkt i lærernes egne erfaringer ønsker å få innsikt i lærernes rolle i yrkesrettet norskopplæring.

3.2.1 En kvalitativ tilnærming

Kvale og Brinkmann sier at ”i all forskning bør temaet bestemme metoden” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i mitt forskningsprosjekt fordi jeg ønsker å få innsikt i lærernes egne erfaringer og opplevelser rundt egen kunnskapsutvikling, og hvordan dette kommer til uttrykk i lærernes praksis. Ifølge Repstad er hensikten med kvalitativ forskning nettopp å få en forståelse av virkeligheten, slik den oppfattes av de som studeres (Repstad, 2009, s.16). Også Postholm mener kvalitativ forskning handler om å sette seg inn i ”deltagernes perspektiv» (Postholm, 2010, s. 17).

En kvalitativ forskningsstrategi er basert på at sosiale fenomener utvikles på grunnlag av individers handlinger (Ringdal, 2011, s. 91). Kvalitativ forskning favner mange tilnærminger, som representerer ulike særtrekk. I denne studien ønsker jeg å finne fram til fylldig informasjon om få informanter, og har derfor valgt kasusstudie som design for studien. Ringdal forklarer kasusstudier som ”intensive undersøkelser av et lite antall analyseenheter” (Ringdal, 2011, s. 149). Postholm (2010) peker på at kasusstudier gir inngående beskrivelse av fenomener som studeres i sin kontekst, og sier videre at konteksten presenteres gjennom å ”situere det kasus som står i fokus for forskerblikket i settingen” (s. 50).

I denne casestudien vil jeg fokusere på lærerens rolle når det gjelder å utforme og begrunne yrkesrettet norskopplæring som kasus, og avgrenser det til opplæring av voksne innvandrere.

Jeg vil videre benytte komparativ design, der hensikten er å gjøre sammenligninger mellom flere caser for å finne teoretisk interessante sammenligninger (Ringdal, 2011, s. 150).

Jeg forstår det som at kvalitativ forskning kan bidra til å sette søkelyset på et fenomen som er lite studert. Det finnes i dag lite forskningsbasert kunnskap på lærernes rolle innen yrkesrettet norskopplæring, og jeg har et ønske om at denne studien kan bidra til innsikt og forståelse, som i sin tur eventuelt brukes som en forklaringsmodell for lignende situasjoner (Thagaard, 2006, s. 11).

3.2.2. Utvalg av informanter

Kvalitativ metode kjennetegnes ved at vi søker å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter (Johannessen et al, 2011, s. 104). Ifølge Postholm vil hensikten med forskningen styre valg av både setting og informanter i en kvalitativ studie, noe som også gjelder for mitt forskningsarbeid (Postholm, 2010, s.39). I denne studien har jeg valgt å gjøre et strategisk utvalg, det vil si at informantene er valgt på grunnlag av kriterier som er relevante for min problemstilling (Thagaard, 2006, s.55).

Jeg har valgt å intervju 8 lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring for voksne innvandrere, og som dermed har førstehåndskunnskap til fenomenet jeg vil studere. Settingen for min studie er tre voksenopplæringsentre, som alle tilbyr yrkesrettet norskopplæring til sine deltagere. Voksenopplæringsentrene ligger spredt rundt i landet, og er sammenlignbare med hensyn til deltagerantall. Dette innebærer at mitt utvalg er hensiktsmessig for studien, men ikke nødvendigvis representativt (Johannessen et al., 2011, s.106-107). Jeg valgte likevel å gjøre det på denne måten, da målet for min studie ikke er generaliserbare funn, men funn som kan gi ny kunnskap, som har en overføringsverdi og som kan brukes av andre.

Ved valg av informanter tok jeg kontakt med ledelsen ved tre ulike voksenopplæringsentre, med spørsmål om hjelp til å finne informanter som var aktuelle og motiverte for min studie. Utvalget ble sammensatt på en slik måte som jeg mener representerer variasjonen blant lærere som underviser innen yrkesrettet norskopplæring. Blant de 8 informantene underviser halvparten på norskkurs, mens den andre halvparten underviser i videregående. 4 av informantene er norsklærere, 2 er både norsklærer og yrkesfaglærer og 2 er yrkesfaglærere. Det er både erfarne og mindre erfarne lærere blant informantene.

Et kriterie jeg ikke la vekt på var kjønn, noe som førte til at alle mine informanter tilfeldigvis er av samme kjønn. I ettertid tenker jeg at dette kriteriet burde vært med. Jeg har samtidig gjort meg noen tanker om at kvinner kan synes å være overrepresentert blant lærerne som jobber med yrkesrettet norskopplæring ved disse voksenopplæringsentrene. Kanskje kan det ha sammenheng med hvilke yrkesretninger det per i dag tilbys opplæring innenfor.

3.2.3 Semistrukturerte forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å oppnå forståelse for hvordan informantene oppfatter og erfarer verden, i forkant av vitenskapelige tolkninger. Et forskningsintervju kan forklares som en profesjonell samtale, der kunnskap skapes i en intersubjektiv erkjennelsesprosess mellom forsker og informant. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-22 og 37). Forskerens verktøy er språk og kunnskap, og det endelige produktet er det Kvale og Brinkmann omtaler som "kunnskap i språklig form" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 41-42).

Jeg har valgt intervju med en semistrukturert tilnærming som datainnsamlingsstrategi i denne studien. Ifølge Kvale og Brinkmann er det semistrukturerte intervjuet dels inspirert av fenomenologien, gjennom ønsket om å forstå hvordan informantene selv opplever sin livsverden, og dels inspirert av hermeneutikken, gjennom ønsket om å fortolke meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

Jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide, men intervjuet foregikk som en samtale mellom forsker og informant, i en uformell atmosfære. Intervjuguiden fungerte som et utgangspunkt som jeg kunne improvisere ut fra. Et semistrukturert intervju er fleksibelt i form av at rekkefølge, tema og spørsmål kan endres underveis (Johannessen et al., 2011, s.137). Gjennom en planlagt og fleksibel samtale ville jeg innhente lærernes beskrivelser, slik at jeg senere kunne fortolke meningen i de fenomener som lærerne beskriver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357).

Kvale og Brinkmann (2015) presenterer noen fenomenologisk inspirerte aspekter som karakteriserer det semistrukturerte forskningsintervjuet. I min forskning innebærer disse at jeg tilstreber å gi fordomsfrie, presise og fullstendige beskrivelser av informantenes livsverden. Jeg registrerte og fortolket meningen i det som ble sagt i intervjuet, gjennom både faktaspørsmål og meningsspørsmål. Jeg ønsket å oppfordre informantene til å gi nyanserte beskrivelser av det de erfarer, opplever og føler med egne ord. Samtidig som jeg ville søke etter informasjon om spesifikke situasjoner, ville jeg tilstrebe å være åpen for nye fenomener som kan dukke opp i intervjuet. Ved å bruke åpne spørsmål ville jeg åpne opp for at informantene selv kunne få fram dimensjoner de mener er viktige, samtidig som fokus for studien ivaretas. Med respekt for at kunnskapen som skapes i et intervju springer ut av samspillet mellom intervjuer og informanter ønsket jeg å tilstrebe en god mellommenneskelig relasjon, og skape en positiv opplevelse, samtidig som jeg ville ivareta etiske aspekter. En utfordring i intervjusituasjonene er spenningen mellom forskerens "forutsetningsløse

holdning'' og kravet om sensitivitet og forhåndskunnskap om temaet. Dette vil jeg balansere gjennom å tilstrebe en så transparent forskningsprosess som mulig. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-50).

3.2.4 Intervjuguide og datainnsamling

Jeg har valgt å utforme en fleksibel intervjuguide som utgangspunkt for gjennomføringen av de semistrukturerte forskningsintervjuene. På bakgrunn av undersøkelsens formål, teoretiske perspektiv, min kjennskap til yrkesrettet norskopplæring og valgt forskningsdesign, har jeg identifisert sentrale deltemaer i intervjuguiden. Jeg har også formulert underspørsmål til hvert deltema, for å sikre at temaet blir tilstrekkelig belyst. Det er imidlertid informantene selv som trekker inn dimensjoner de mener er viktig for studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Selv om intervjuguiden inneholder deltema og underspørsmål i kronologisk rekkefølge er den fleksibel, slik at rekkefølgen kan tilpasses i løpet av intervjuet (Johannessen et al., 2011, s.137). Dette gir meg mulighet til å følge intervjupersonenes tanker, samtidig som jeg kan passe på at alle deltema blir belyst.

Min intervjuguide ble utformet med utgangspunkt i det Thagaard beskriver som ''tre-med-grener''-modellen (Thagaard, 2006, s.94). Hovedtemaet for min problemstilling representerer stammen i intervjuguiden, mens deltemaene representerer grenene. Videre utdypet jeg hvert deltema med underspørsmål (vedlegg 1). Denne modellen er egnet fordi jeg på forhånd hadde klare tanker om hvilke undertemaer jeg ønsket å belyse (Thagaard, 2006, s.94).

Jeg valgte å benytte lydopptaker under intervjuene fordi jeg så det hensiktsmessig å ha alt ordrett, da mine notater både kunne bli mangelfulle og preget av min fortolkning og forkortelse av svarene. Dessuten var dette en mulighet til å kunne vurdere min egen rolle som intervjuer i etterkant, både i forhold til hvordan jeg stilte spørsmål og hvordan jeg ga probes underveis. I tillegg ser jeg at jeg med fordel kunne vært flinkere til å oppmuntre informantene til refleksjon underveis gjennom flere oppfølgingsspørsmål. Videre kunne jeg med fordel benyttet flere operasjonaliserende spørsmål for å få mer nyanserte svar (Johannessen et al., 2011, s.143).

Ifølge Thagaard er det nyttig med en kombinasjon av notater underveis og lydopptak, fordi forskeren da har en sikkerhet dersom teknikken svikter. Dessuten kan forskeren notere ikke-verbale budskap underveis, som en lydopptaker ikke vil registrere. I tillegg vil informanten få

rom til ytterligere refleksjoner mens forskeren noterer, noe som kan bidra til enda fyldigere informasjon (Thagaard, 2006, s.96).

I etterkant av intervjuet ble lydopptaket transkribert, det betyr at jeg skrev det ut som tekst (Johannessen, 2011, s.33). Repstad (i Thagaard, 2006, s.86) peker på faren ved å fokusere på neste spørsmål i en intervjusituasjon, fordi forskeren da ikke lytter godt nok til informantene. Jeg reflekterte rundt dette da jeg sammenlignet mine notater fra intervjuet med de transkriberte notatene, og oppdaget at det var nyttig informasjon som jeg ikke hadde fanget opp underveis i intervjuet, men som var tilstede i den transkriberte teksten. En utfordring med lydopptaker er at informantene kan oppleve situasjonen som formell, og at de blir redde for å si noe de kan komme til å angre på senere (Thagaard, 2006, s.97). Som en del av kvalitetssikringen av mitt forskningsarbeid har jeg benyttet ”member-checking” i etterkant av intervjuene (Postholm, 2010, s.132). Alle informantene ble under intervjuet tilbudt å få den transkriberte teksten fra intervjuet tilsendt, med oppfordring om å gi tilbakemelding på faktafeil eller fortolkninger de ikke gjenkjente. De fleste takket ja til dette.

3.3 Forskningens kontekst

3.3.1 Forskningsintervjuet som kontekst

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervjukunnskap kontekstuell. Det innebærer at kunnskap som springer ut fra en situasjon, ikke nødvendigvis kan sammenlignes med eller overføres til kunnskap i andre situasjoner. Samtidig som kvalitative forskere peker på betydningen av å forstå et fenomen ut fra den gitte sammenhengen, er det imidlertid ingen klare rammer for kontekstens omfang. Kvale og Brinkmann viser til at kvalitative forskere ser på fenomener som kontekstuelle, samtidig som de også ser på selve intervjusituasjonen som en spesiell ”kontekst for produksjon av kunnskap” (s.114). De trekker fram fire aspekter som sammen utgjør intervjukonteksten, nemlig intervjueren, intervjupersoner, fysiske kropp og ikke-mennesker i vid forstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114-131). Videre peker de på at forholdet mellom konteksten som helhet og delene som konstituerer konteksten gjensidig påvirker hverandre, i tråd med en hermeneutisk tilnærming. Også Postholm (2010) peker på at kasusstudier gir inngående beskrivelse av fenomener som studeres i sin kontekst. Hun sier videre at konteksten presenteres gjennom å ”situere det kasus som står i fokus for forskerblikket i settingen” (s. 50).

3.3.2 Forskerens rolle og forskerens forforståelse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er forskerens rolle avgjørende for kvaliteten på forskningen, både med tanke på kunnskapsutvikling og etiske avgjørelser. De trekker fram forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som bestemmende faktorer for kvaliteten. Videre mener de forskerens integritet er spesielt avgjørende ved intervju, fordi intervjueren selv er forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Thagaard trekker fram begrepene systematikk og innlevelse for å gjenspeile hvordan forskeren bruker både systematiske beslutningsprosesser og intuisjon i forskningsprosessen. Systematikk innebærer at forskeren reflekterer rundt hvordan data innhentes, analyseres og tolkes, og er dermed grunnlaget for utvikling av kunnskap. Innlevelse handler om forskerens forståelse for og innsikt i informantens situasjon, og er sentralt for utvikling av teoretiske perspektiver for å forstå situasjonens som studeres (Thagaard, 2006, s. 14-16).

Et intervju vil farges av samspillet mellom informant og intervjuer. Det er derfor hensiktsmessig at formålet med intervjuet er mest mulig konkret, samtidig som det er nyttig å avklare hva informanter og intervjuer kan bidra med (Thagaard, 2006, s. 98). En utfordring med å benytte intervju som metode, er likevel at forskeren vil se all informasjon gjennom sine subjektive briller og i lys av sin forforståelse. En annen utfordring er at informantens svar kan være farget av det de tror forskeren vil høre (Thagaard, 2006, s.100). Dersom forskeren har god kjennskap til miljøet undersøkelsen skal foregå innenfor, vil imidlertid den sosiale distansen mellom informanter og forsker reduseres (Thagaard, 2006, s.99).

Jeg underviser selv innen yrkesrettet norskopplæring, og min forforståelse er dermed preget av egne erfaringer og opplevelser fra praksisfeltet. I tillegg har de siste årene som masterstudent i fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU gitt meg en utvidet teoretisk forforståelse. Det er viktig at forskeren refleksivt utforsker betydningen av egen rolle og egne perspektiver i forhold til samhandling med informanter, egen forforståelse, teoretiske perspektiver og empiriske data (etikkom.no). Dette betyr at jeg som forsker bør ha nærhet til praksisfeltet, samtidig som jeg må reflektere rundt min egen rolle i forskningsprosessen og konsekvensene den har for de funn jeg gjør (Leseth & Tellmann, 2014, s.15).

Når datainnsamling skjer gjennom intervju, vil forskeren og intervjuobjektene ha en åpen og nær interaksjon, og forskerens sensitivitet blir her viktig (Thagaard, 2006, s.13). Dette forutsetter at forskeren kan skape en trygg og tillitsfull atmosfære, som gjør at informanten er

komfortabel med å fortelle om seg selv. Forskeren kan gjerne komme med oppmuntrende tilbakemeldinger underveis, såkalte prober, som signaliserer at forskeren er interessert og lytter aktivt til det som blir sagt. Det kan være i form av oppfølgingsspørsmål, som oppfordres informanten til å utdype svaret, eller småord og kroppsspråk (Thagaard, 2006, s.87). Ved å skape en balanse mellom å bekrefte det informanten sier og komme med vurderende kommentarer, kan forskeren ta regi over intervjusituasjonen og slik skape en fortrolig atmosfære. Hvor intervjuet finner sted vil også påvirke informantene, og her kan det være hensiktsmessig at informantene intervjues på hjemmebane (Thagaard, 2006, s.94).

Kvale og Brinkmann (2015) har karakterisert tre ulike intervjuopposisjoner forskeren kan innta under intervjuet, og mener forskeren vil veksle mellom disse underveis mens de spør, lytter og tolker. Mens *opinionsundersøkeren* ”registrerer menneskers holdninger, meninger og opplevelser” vil *utforskeren* ”trengte inn i intervjupersonenes private verden for å avsløre skjulte sider ved livet deres” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120). Felles for opinionsundersøkeren og utforskeren er at de opptrer som tilskuere, som er opptatt av informantenes erfaringer, holdninger og beskrivelser. Den tredje intervjuopposisjonen er *deltageren*, som ikke er en passiv tilskuer, men som deltar aktivt i samtalen med mål om at ny kunnskap vokser fram gjennom interaksjonen mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 119-120).

Før intervjuene fikk alle informantene en skriftlig forespørsel om deltagelse i studien via skolens ledelse. Dette informasjonsskrivet inneholdt også informasjon om at det var frivillig å delta, og at de når som helst og uten å oppgi grunn kunne trekke seg fra studien, og at studien var meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (Vedlegg 1).

Før intervjuet startet innhentet jeg skriftlig samtykke fra alle informantene, samtidig som jeg avklarte hva studien skulle brukes til. Det var et mål for meg å skape en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen, og alle informantene fikk tilbud om å få den transkriberte teksten tilsendt som en form for "member-checking", noe de fleste også ønsket (Postholm, 2010, s. 132).

Som en del av forberedelsene til (master)studien gjennomførte jeg en pilotstudie innenfor samme tema i forkant. Det ble en nyttig øving på intervjusituasjonen, der jeg ble bevisst på å være åpen med egne reaksjoner og komme med oppmuntrende tilbakemeldinger underveis, for å bidra til en fortrolig og tillitsfull atmosfære for informantene (Thagaard, 2006, s.102).

3.4 Analyse

I et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv, er fortolkning av empiriens meningsinnhold viktig. Forskerens mål er å utforske meningsinnholdet i fenomenet slik det oppleves av informantene selv (Johannessen et al, 2011, s.173). Analyse av data innebærer prosessen der datamaterialet ordnes slik at det blir mer tilgjengelig for tolkning og gjenspeiler et mønster.

3.4.1 Meningsfortetting

Kvale og Brinkmann forklarer meningsfortetting som den prosessen der informantens uttalelser gjøres om til korte formuleringer, som speiler meningen i det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Etter å ha lest gjennom hele teksten med det transkriberte intervjuet, fant jeg fram til det jeg oppfattet som naturlige meningsenheter, slik de ble uttrykt av informanten. Deretter forsøkte jeg å finne det sentrale temaet som viste seg i den naturlige enheten, for så å formulere dette på en kortfattet og tydelig måte. I et hermeneutisk perspektiv er det ifølge Kvale og Brinkmann avgjørende å finne "rikholdige og nyanserte beskrivelser" av fenomenet som skal undersøkes, noe jeg har forsøkt å tilstrebe.

Gjennom å dele opp teksten og samle informasjon om de ulike temaene i kategorier på denne måten, fikk jeg en bedre oversikt over sentrale hovedtema og mønster i det store datamaterialet. Selv om jeg tilstrebet å være nøytral i denne prosessen, vil denne måten å organisere datamaterialet på være preget av min forståelse av meningsinnholdet (Thagaard, 2006, s. 132).

Hovedtemaene for analysen har i tillegg en sammenheng med temaene i intervjuguiden min, som ble identifisert på bakgrunn av undersøkelsens formål, teoretiske perspektiv, min kjennskap til yrkesrettet norskopplæring og valgt forskningsdesign.

Gjennom meningsfortettingen kom det frem hvilke temaer informantene hadde flest relevante uttalelser rundt, og dermed hvor fokus for min videre arbeid burde ligge. Jeg endte opp med fire hovedtema for videre analyse.

3.4.2 Meningsfortolkning

Neste steg i analysen ble det Kvale og Brinkmann (2015) kaller meningsfortolkning, som innebærer at jeg som forsker går utover det informantene uttrykker direkte, for på denne

måten å finne fram til mening og betydning som ikke kommer direkte fram fra teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). I denne prosessen har jeg hentet inspirasjon fra Ertsås (2011) sin doktoravhandling, som tar utgangspunkt i empirisk fenomenologi (Giorgi, 1985). Psykologen Giorgi representerer i likhet med Kvale og Brinkmann en empirisk fenomenologisk tradisjon, og jeg har med dette utgangspunktet systematisert analysen over 2 nivå. Nivå 1 innebærer at forskeren forsøker å sette seg inn i og forstå informantenes beskrivelse av fenomenet, som i mitt tilfelle er lærernes kunnskapsutvikling. Nivå 2 handler om at forskeren tolker informantenes virkelighetsforståelse, og belyser denne i et teoretisk perspektiv. Om dette nivået sier Ertsås:

På dette nivået skjer det en dobbelfortolkning, da det på nivå 1 allerede er gjort en fortolkning av aktørens virkelighet, da det er forskeren som framstiller denne virkeligheten, og forskeren fortolker videre refleksivt fortolkningen fra nivå 1 ved å sette fortolkningen av aktørens beskrivelse i et valgt teoretisk perspektiv. (Ertsås, 2011, s. 104).

Første nivå av analysen har et todelt fokus. For det første fokuserer jeg på informantenes selvforståelse, gjennom en empirinær beskrivelse av informantenes egen opplevelse av sin kunnskapsutvikling. Jeg tilstreber at teksten skal være tett på lærernes beskrivelser, og ikke preget av min forutinntatthet, og har derfor valgt å trekke inn flere sitater fra lærerne underveis. Gjennom dette fokuset får jeg en forståelse av hvor hovedtyngden i datamaterialet mitt ligger, noe som er formulert i 4 hovedtema. For det andre fokuserer jeg på å finne en dypere forståelse av disse temaene, gjennom å sammenfatte og tolke innholdet, slik at hovedtendensene i datamaterialet trer frem. Første nivå av analysen oppsummeres avslutningsvis med studiens hovedtendenser, formulert som fem beskrivende utsagn, som vil være utgangspunkt for neste nivå av analysen. Jeg har lagt vekt på å ivareta informantenes anonymitet, og denne kombinasjonen av "personsentrert og temasentret analyse" er ifølge Thagaard (2006) egnet for å ivareta informantenes anonymitet.

Andre del av analysen innebærer en teoretisk drøfting av datamaterialets hovedtendenser fra analysenivå 1. Gjennom å bruke forskjellige teoretiske perspektiver i interaksjon med datamaterialet vil jeg kaste lys over min problemstilling: Hvordan utvikler lærere i yrkesrettet

norskopplæring sin kunnskap, og hvordan kommer denne kunnskapen til uttrykk i lærernes praksis? Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiens funn.

3.5. Kvalitetssikring av studien

Vurdering av kvaliteten i en kvalitativ forskning bør foregå underveis i hele forskningsprosessen (Repstad, 2009, s.134). I dette kapittelet vil jeg belyse kvalitetskriterier jeg vil tilstrebe å jobbe etter i min forskning. Kvaliteten på selve intervjuet er av stor betydning, da det i sin tur vil bestemme kvaliteten på det videre forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.193).

Vurdering av forskningens kvalitet preges av at ulike forskningstradisjoner bruker ulike begreper for kvalitet. På bakgrunn av mitt vitenskapsteoretiske perspektiv og kvalitative forskningsdesign har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns beskrivelse av kvalitet i forskningen, gjennom begreper som viser til om forskeren har funnet resultater som er valide og reliable. Til tross for at noen kvalitative forskere avviser disse begrepene som positivistiske, aktualiserer Kvale og Brinkmann begrepene gjennom å begrepsliggjøre dem i former som er relevante for intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

3.5.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015) har en bred forståelse av begrepet validitet, og mener det innebærer at forskningsmetoden reflekterer fenomenet vi ønsker å finne kunnskap om. De mener videre at validitet skal være integrert i hele forskningsprosessen, og snakker om validitet som håndverksmessig kvalitet. I dette legger de hvordan intervjuet er planlagt og gjennomført, transkribert, analysert og hvordan forskningen er begrunnet og gjort rede for i rapporten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-278). Thagaard bruker begrepet bekreftbarhet om dette, og poengterer at studien skal være objektiv, og ikke farget av forskerens egne meninger. Dette krever at jeg som forsker er kritisk til mine egne tolkninger (Thagaard, 2006, s.170). I en kvalitativ studie kan validiteten, eller bekreftbarheten, styrkes ved at alle ledd i forskningsprosessen beskrives, slik at leseren kan følge med på dette, og ved å formidle resultatene til informantene, slik at de kan støtte tolkningen (Johannessen et al., 2011, s.230-232).

Jeg har tilstrebet å bevare validitetsaspektet gjennom hele denne studien, gjennom en transparent forskningsprosess. Jeg startet arbeidet med å formulere målet med studien, og kartlegge hvorfor og hva jeg ønsket å studere, før jeg valgte metode. Deretter planla jeg studiens metode med tanke på å få fram den kunnskapen jeg ønsket. I intervjusituasjonen tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden jeg hadde utarbeidet, og forsøkte underveis å kontrollere om jeg hadde oppfattet riktig, samtidig som jeg hadde fokus på å skape en fortrolig relasjon til informanten. Jeg transkriberte alle intervju selv, og forsøkte å tilstrebe en gyldig overføring fra lydopptak til skreven tekst. I tillegg fikk alle informanter tilbud om å få den transkriberte teksten tilsendt til gjennomlesning og kommentarer, noe de fleste ønsket. I analysen valgte jeg en temasentret tilnærming på bakgrunn av studiens tema og formål, og jeg har tilstrebet å være objektiv og fortolke teoretisk. I teksten har jeg forsøkt å vise hvordan intervjuene undersøker det de var ment å undersøke og at studiens funn er pålitelige, gjennom å gi en transparent beskrivelse av hele prosessen. Jeg forsøker også å ha en godt synlig framstilling av mine refleksjoner og vurderinger underveis. Som tidligere påpekt har jeg også benyttet "member-checking" av den transkriberte teksten i etterkant av intervjuene, for å sikre studiens validitet. (Postholm, 2010, s.132).

3.5.2 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer reliabilitet som pålitelighet, og knytter det til konsistens og troverdighet i studiens funn. I dette legger de at gjentatte målinger vil få samme resultat dersom studien gjentas av andre med bruk av samme metode. Ringdal (2011) mener noe at reliabilitet er et empirisk spørsmål, som handler om empirien er påvirket av måten vi samler inn data på eller ikke. Dette innebærer at forskeren må velge og beskrive måleinstrumenter, slik at andre forskere kan gjenta undersøkelsen på samme måte. Ringdal peker på at høy validitet er avhengig av høy reliabilitet (Ringdal, 2011, s.86).

Troverdighet i forskningen krever blant annet at forskeren gjør rede for hvordan data er utviklet, og at det kommer tydelig frem hva som er deltagerens tolkninger av egne handlinger, og hva som er forskerens tolkninger (Thagaard, 2003, s. 170). Jeg har derfor tilstrebet en transparent forskningsprosess i alle ledd, og forsøkt å beskrive kontekst, intensjon og perspektiv med min forskning på en slik måte at leseren selv har mulighet til å vurdere gyldigheten. Jeg har videre forsøkt å ha en transparent redegjørelse for hvordan datamaterialet er utviklet gjennom hele forskningsprosessen, blant annet gjennom å presisere

hva som er direkte sitat fra lydopptak og hva som er mine fortolkninger og kommentarer i teksten.

3.5.3 Generalisering

Kvale og Brinkmann (2015) bruker begrepet analytisk generalisering når de snakker om i hvilken grad studiens funn kan generaliseres til teoretiske utsagn og overføres til andre lignende situasjoner, på bakgrunn av at de hviler på fylldige kontekstuelle beskrivelser og inkluderer forskerens argumentasjon. Kvale og Brinkmann poengterer her at dette forutsetter høy kvalitet i beskrivelse av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 293-294).

Også Thagaard snakker om at studiens overføringsverdi innebærer at studiens resultater også kan være nyttig for andre sammenhenger og fenomener (Thagaard, 2003, s. 21). Dette innebærer at forskeren kan ”etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som skal studeres” (Johannessen et al, 2011, s.231). Vi kan forstå dette kriteriet for kvalitet som direkte knyttet opp mot målet for kvalitativ forskning, nemlig å få en dypere forståelse for et fenomen (Thagaard, 2003).

Målet for min studie er funn som kan gi ny kunnskap, som har en overføringsverdi og som kan brukes av andre.

3.5.4 Etiske vurderinger

Blant annet Thagaard peker på at den direkte kontakten mellom forsker og intervjuperson kan føre til flere etiske utfordringer i forskningsprosessen (Thagaard, 2006, s.11). Også Kvale og Brinkmann mener at etiske problemstillinger er integrert i hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I denne studien ønsker jeg å ha en transparent forskningsprosess, og jeg vil tilstrebe å følge de forskningsetiske retningslinjene vedtatt av Den nasjonale forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (etikkom.no). De handler om ”informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade” (Johannessen et. al, 2011, s.91). Dette avhenger av at jeg som forsker ivaretar informantenes representasjon, integritet og perspektiv i både datainnsamling, analyse og presentasjon av data (Thagaard, 2006, s.107). Informantene i min studie har skriftlig gitt informert og frivillig samtykke (nsd.ubi.no).

3.6 Oppsummering av kapittel 3

I dette kapitlet har jeg belyst vitenskapsteoretisk tilnærming, gjort rede for og begrunnet valg av forskningsmetode, kontekst, utvalg av informanter og min forforståelse og rolle som forsker. Videre har jeg redegjort for hvordan data er samlet inn og analysert, kvalitetssikring av studien og hvordan etiske aspekter er ivaretatt underveis.

I neste kapittel vil jeg presentere studiens empiri, og drøfte studiens funn opp mot valgte teoretiske perspektiver.

4 Analyse

I forrige kapittel gjorde jeg rede for studiens vitenskapsteoretisk tilnærming, og presenterte og begrunnet valg av forskningsmetode, kontekst, utvalg av informanter og min forforståelse og rolle som forsker. Videre redegjorde jeg for hvordan data ble samlet inn og analysert, kvalitetssikring av studien og hvordan etiske aspekter er ivaretatt underveis.

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens empiri, og analysere og drøfte funn i lys av valgte teoretiske perspektiver. Jeg vil tilstrebe å gjøre min analyse transparent gjennom to analysenivåer. Analysenivå 1 er en empirinær analyse med tematisk framstilling av og oppsummering av casene. Her vil jeg vekse mellom å presentere erfaringer og opplevelser hos norsklærere og yrkesfaglærere, både på norskkurs og i videregående, og avslutningsvis presentere hovedtendensene i det empiriske materialet.

Analysenivå 2 er en teoretisk drøfting av hovedtendensene, hvor jeg vil drøfte studiens funn i lys av teori om ekspertkunnskap, teoretisering og profesjonelle læringsfellesskap. Jeg vil drøfte funn rundt lærernes opplevelse av egen kunnskapsutvikling i lys av Dreyfus og Dreyfus` (Dreyfus & Dreyfus i Hiim & Hippe, 2001) modell for utvikling av ekspertkunnskap, og Ertsås og Irgens` (2012) modell for teoretisering, som framhever betydningen av at læreren trekker inn teori av ulik styrke når de reflekterer over og begrunner sin praksis. Jeg vil videre kaste lys over samarbeidets betydning for lærernes kunnskapsutvikling, med utgangspunkt i Stolls (2014) og Helstads (2013) forskning om profesjonelle læringsfellesskap. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan lærernes kunnskap kommer til uttrykk i praksis, i lys av Bergs (1999) og Helles (1997) teorier om lærernes profesjonelle handlingsrom

4.1 Analysenivå 1: En tematisk analyse

I et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv er fortolkning av empiriens meningsinnhold viktig, og jeg vil utforske meningsinnholdet i fenomenet kunnskapsutvikling slik det oppleves av informantene selv (Johannessen et al, 2011, s.173).

Analysenivå 1 er en tematisk analyse, der jeg har valgt å presentere studiens empiriske funn i temaer som er sentrale i forhold til studiens problemstilling, noe Thagaard (2006) kaller

temasentrerte tilnærminger. Hun presiserer at en slik analyse innebærer at datamaterialet deles inn i kategorier, som representerer sentrale tema i studien (Thagaard, 2006, s.153-155).

I denne delen av analysen ble 93 sider med transkribert tekst fra 8 intervju kategorisert. Etter å ha lest gjennom hele teksten med det transkriberte intervjuet, fant jeg fram til det jeg oppfattet som naturlige meningsenheter, slik de ble uttrykt av informanten. Deretter forsøkte jeg å finne det sentrale temaet som viste seg i den naturlige enheten, for så å formulere dette på en kortfattet og tydelig måte. Gjennom å dele opp teksten og samle informasjon om de ulike temaene i kategorier på denne måten, kom det frem hvilke temaer informantene hadde flest relevante uttalelser rundt, og dermed hvor fokus for mitt videre arbeid burde ligge. Jeg endte opp med fire hovedtema for videre analyse.

I analysen vil jeg tilstrebe en transparent framstilling av informantenes uttalelser, samtidig som jeg ønsker å ivareta deres anonymitet. Jeg har derfor valgt å referere til de enkelte lærerne gjennom nummerering, og skrive om de er yrkesfaglærer (YFL) eller norsklærer (NL) på norskkurs (NK) eller i videregående (VGS). I den videre framstillingen vil jeg benytte forkortelser når jeg refererer til informantene.

4.1.1 Hovedtema 1: Yrkesretting

Alle lærere i denne studien uttrykker at målet med yrkesretting av norskopplæringen er at deltakerne skal få en jobb, og de uttrykker også at kombinasjonen av teori på skolen og praksis på en arbeidsplass bidrar til å nå dette målet. Lærere i videregående mener at en formell utdanning på kortest mulig tid er et mål, og flere lærere på norskkurs mener også at en slik utdanning er et naturlig mål etter endt norskkurs. Alle lærerne er opptatt av at deltakerne skal lære mer norsk, samtidig som de lærer både yrkesteori og et yrkesfaglig språk.

4.1.1.1 Mål for opplæringen

Samtidig som alle lærerne enstemmig uttrykker at målet med yrkesretting av opplæringen er jobb, peker flere samtidig på at de ikke nødvendigvis forventer at dette skjer umiddelbart etter endt opplæring. Det kan se ut til at lærere på norskkurs har et mer langsiktig perspektiv når det gjelder deltakernes muligheter til jobb, enn det lærere i videregående har. Denne forskjellen kan forklares med at yrkesfaglig opplæring i videregående gir en formell

kompetanse i form av fagbrev, noe flere kommuner krever ved ansettelser, mens yrkesrettet norskkurs ifølge lærerne er et yrkesforberedende kurs uten formell kompetanse.

Flere lærere på norskkurs snakker om at deltakerne skal bli ansettbare og forberedt til arbeidslivet, slik at de får større mulighet til å finne en jobb etter hvert. Samtidig forteller noen lærere at deltakerne kommer seg inn på arbeidsmarkedet allerede mens de går på norskkurs. Lærerne løfter her fram betydningen av at deltakerne har praksis på en arbeidsplass over lengre tid, slik at deltakerne blir kjent med norsk arbeidsliv og aktuelle arbeidsoppgaver, samtidig som arbeidsgiver blir kjent med elevene. Eksempel på utsagn:

De er faktisk ute i verden, og det fungerer, og mange får jobb, om ikke direkte etter seks måneder i praksis, men på sikt. (Lærer 3, NL på NK)

Og sånn som jeg ser det, hvis de gjør en god jobb ute så har de kanskje et bein innafor, og kan få lov til å bli vikar. (Lærer 4, YFL på NK)

Man skal gjøre personer ansettbare rett og slett. De skal kunne såpass mye om norsk arbeidsliv at de skal kunne se og takle hverdagen. (...) og de får også et godt nettverk for de får jo en praksisplass som kjenner dem. (Lærer 7, YFL på NK)

Ifølge flere av lærerne på norskkurs er også en videre yrkesfaglig utdanning et mål for deltakerne. Det kan som tidligere påpekt ha sammenheng med at arbeidsmarkedet er utfordrende, og at formell utdanning øker sjansene for jobb. Noen lærere forteller også om et formalisert samarbeid mellom voksenopplæringa og nærliggende videregående skoler, der deltakerne sluses videre til yrkesfaglig opplæring dersom de oppnår ønsket norsknivå. Andre lærere på norskkurs peker likevel på at enkelte bransjer kan ansette arbeidstakere uten formell utdanning, for eksempel i butikk, og hevder at videre utdanning derfor ikke er et mål for deres deltakere. Eksempel på utsagn:

Da starter de her og går her ett år på forberedende yrkesfag. Da får de etablert forhåpentligvis B1 (...) Og da går de automatisk over på videregående skole på ordentlig yrkesfag etterpå. (Lærer 7, NL på NK)

Så tenker vi kanskje at dette er en bransje hvor det er andre deltagere som har mulighet til å få jobb, uten nødvendigvis å gå videre. (Lærer 3, NL på NK)

Det kan synes som lærere i videregående opplæring har en større forventning om at deltakerne skal få jobb når opplæringen er avsluttet. De framhever også at yrkesrettet norskopplæring vil gi deltakerne en utdanning på kortere tid enn de ellers ville fått, fordi de lærer mer norsk parallelt med at de får en yrkesfaglig utdanning med fagbrev. Dermed kan den totale tiden med opplæring kortes ned, noe de uttrykker kan føre til at deltakerne kommer raskere ut i arbeid. I likhet med lærere på norskkurs, vektlegger også lærere i videregående betydningen av at deltakerne har praksis på en arbeidsplass. En lærer peker i tillegg på at samfunnet har forventninger til at deltakerne skal komme ut i arbeid så raskt som mulig. Eksempel på utsagn:

Så istedenfor å bruke mange år på å lære seg norsk, og bruke mange år på å ta videregående og ta fagbrev, så slo vi det sammen. (Lærer 1, NL på VGS)

Og jeg tenker at praksisen gjør at de er mye nærmere en tilknytning til arbeidsmarkedet og et varig arbeidsforhold. De er mye nærmere enn hvis de ikke hadde vært i praksis. (Lærer 2, YFL og NL i VGS)

Målet er å få en studiekompetanse tenker jeg. Og selvfølgelig å ta et fagbrev, som da blir studiekompetansen. Og selvfølgelig en jobb. I hvert fall det å få et fagbrev, slik at det blir lettere å komme inn i arbeidslivet tenker jeg. En utdanning. (Lærer 6, NL i VGS)

4.1.1.2 Norskspråklige og yrkesfagspråklige ferdigheter

Felles for alle lærere i denne studien er at de anser språket som en svært viktig del av et yrke. Norskklærere på norskkurs synes å være opptatt av at deltakerne skal lære grammatikk og utvikle sine generelle norskspråklige ferdigheter for å oppnå høyest mulig norsknivå på de nasjonale norskprøvene. Dette begrunner de med at arbeidslivet krever dokumentasjon på et visst språknivå, ofte B1. Yrkesfaglærere på norskkurs synes å vektlegge at deltakerne skal lære relevant fagterminologi og arbeidsplassens kulturelle språkkoder. De forklarer dette med at deltakerne lettere vil forstå og gjøre seg forstått i jobben, noe de mener legger grunnlag for bedre kommunikasjon på arbeidsplassen. Flere av disse lærerne beskriver også hvordan de planlegger sin undervisning med utgangspunkt i kompetansemålene tilhørende det aktuelle yrkesfaget på videregående skole. En erfaren yrkesfaglærer på norskkurs presiserer imidlertid at alt deltakerne lærer på kurset, uavhengig om det er i norsktimene eller yrkesfagtimene, er forberedelser til de nasjonale norskprøvene. Dette kan vi forstå som at yrkesfaglærere i likhet med norskklærerne mener at de generelle norskspråklige ferdighetene er avgjørende for å komme seg inn på arbeidsmarkedet. Eksempel på utsagn:

Jo, det er jo det at de får fag inn i norskopplæringa. Men det er jo norskopplæring vi driver med hele veien. Men vi tenker en bransje inn. Vi tenker at det er viktig å si at det er norskopplæring. (Lærer 3, NL på NK)

Jeg mener at det må være gull verdt å få de fagbegrepene her, før de skal ut. Da skjønner de mere ute, når de kan kommunisere med de ansatte i bedriften. (Lærer 4, YFL på NK)

Og hvis jeg for eksempel skal ta mitt fag, så er det mange ord som mine elever aldri vil lære ved å lese Stein på Stein eller Ny i Norge eller Her på berget. (Lærer 5, NL og YFL på NK)

Også i videregående opplæring er både norskklærere og yrkesfaglærere opptatt av at deltakerne skal utvikle sine norskspråklige og yrkesspråklige ferdigheter. Noen norskklærere

forteller at de alltid vinkler norsken mot det aktuelle yrket, slik at opplæringen skal ha både en norskspråklig og yrkesfaglig nytteverdi, mens andre norsklærere uttrykker at de er opptatt av å ivareta norskfagets egenart. Noen lærere mener også at man ikke kan få jobb uten å ha språket på plass. Eksempel på utsagn:

For jeg tenker at du kan ikke dannes til et yrke eller utdannes til et yrke uten å kunne språket, fagspråket, og språket du trenger for å samhandle med andre på denne arbeidsplassen i akkurat det fagfeltet du er da. (...) For hvis du skal bli en funksjonell og god bruker av språket og oppfattes som så god du er, så må du faktisk ha verb på riktig plass og sånn (Lærer 2, NL og YFL i VGS)

Det er vel å prøve å gjøre elevene sikrere i å bruke forskjellige sjangre, som de også kan benytte i arbeidslivet. For eksempel rapporter, referater, og å kunne lære og tilegne seg selv gjennom å lese, og bruke det videre. (Lærer 6, NL i VGS)

Men så ser jeg jo at de har jo behov for å jobbe med norskfaget, jobbe med tekster og artikler, og hvordan skrive argumenterende. For det er jo kompetansemål de må jobbe mot. Så vi må passe på å få med den biten. (Lærer 8, NL i VGS)

Flere lærere i videregående forteller at deltakerne får ekstra norskopplæring i tillegg til den ordinære opplæringen i programfag og fellesfag. Noen omtaler denne ordningen som støttenorsk, og forteller at den er knyttet opp mot et tolærersystem, der yrkesfaglærer og norsklærer deltar i undervisningen sammen. Både norsklærere og yrkesfaglærere gir uttrykk for at ordningen med støttenorsk og tolærersystem legger til rette for at deltakerne skal klare å fullføre sin yrkesfaglige utdanning. En norsklærer forklarer dette med at flere av deltakerne er på norsknivå A2 når de starter utdanningen, noe som innebærer et personlig språk. Undervisningen de får er derimot på et akademisk språk, og hun sier dette er en utfordring for mange. Gjennom at norsklærer er sammen med programfaglærer og fellesfaglærer noen timer hver uke, ønsker de å bidra til å øke både norskferdigheter og den faglige forståelsen. Eksempel på utsagn:

Så jeg er ikke faglærer og jeg er ikke en norsklærer i sånn fellesfag, i sånn litteratur og sånn, men det er mer sånn språklig støtte til faget. (Lærer 1, NL i VGS)

Norskstøttelærer fanger også opp ting i undervisninga, og ser hun at det er ting folk ikke får med seg eller trenger noe mer, så gjør hun det neste gang hun har dem da. (Lærer 2, YFL & NL i VGS)

Og så er det denne støttenorsken som kan fange opp og hjelpe til i etterkant av at fagstoffet er gjennomgått. (Lærer 6, NL i VGS)

Noe som skiller norsklærere og yrkesfaglærere, uavhengig av om de jobber på norskkurs eller i videregående opplæring, synes å være at yrkesfaglærerne uttrykker at yrkesretting innebærer å overføre det de mener er nødvendig fagterminologi og språkkoder til deltakerne, mens norsklærerne uttrykker at yrkesretting handler om legge til rette for og lære deltakerne strategier for å tilegne seg dette på egenhånd. Dette kan vi forstå på bakgrunn av at norsklærerne ikke innehar denne yrkesfaglige kompetansen selv.

4.1.1.3 Kombinasjon av undervisning på skolen med praksis på arbeidsplassen

Når det gjelder å kombinere norskopplæring med yrkesteori og praksis på arbeidsplassen, vektlegger alle lærerne betydningen av dette, uavhengig av om de jobber på norskkurs eller i videregående opplæring. Både yrkesfaglærerne og norsklærere er opptatt av at deltakerne skal lære det språket de trenger for å fungere i arbeidslivet, noe de mener innebærer at generelle norsksferdigheter knyttes til både yrkesteori og yrkespraksis. Alle lærerne framhever at arbeidspraksis er viktig for å lære hvordan man kommuniserer på arbeidsplassen. De mener at praksis betyr mye for å lære fagspråket, noe de anser som nødvendig for å forstå og gjøre seg forstått i arbeidslivet.

Flere lærere på norskkurs gir uttrykk for at deltakerne trenger et norskspråklig og yrkesfaglig grunnlag før de starter i praksis, og beskriver at deltakerne har noen uker med bare

teoriundervisning i klasserommet før denne kombineres med praksis på arbeidsplassen. De beskriver videre hvordan de opplever at praksis skaper unike muligheter for at deltakerne kan knytte yrkestheori til praktiske yrkessituasjoner, og dermed øke forståelsen for faget. Noen forteller også hvordan læring skapes ved at elevene bringer praksiserfaringer tilbake til klasserommet, der de deler med meddeltakere og læreren kan henvise til aktuell teori. Eksempel på utsagn:

De lærer veldig mye ute i bedrift, fordi da spør de hva er det, og hva menes med det uttrykket, og hva heter det. Så da kan vi jo forklare mer om det når de kommer tilbake på skolen. Vi bruker litt tid på skolen til å svare på spørsmål fra praksis også. (Lærer 4, NL på NK)

Og jo mere praksis jo bedre er det for de. Og også for språklæringa. (Lærer 5, NL og YFL på NK)

Alle lærere i videregående forteller at deltakerne har praksis allerede fra første året, men det kan synes som det er forskjellig hvordan voksenopplæringssentrene organiserer dette med hensyn til fordeling av antall dager i praksis og på skolen. De fleste lærerne beskriver at deltakerne starter med en dag i praksis første året, og deretter øker antall praksisdager gradvis gjennom de fire årene. De uttrykker at denne kontinuerlige kombinasjonen av arbeidspraksis og teoriundervisning i klasserommet er verdifull både for språkutviklingen og den yrkesfaglige forståelsen. Eksempel på utsagn:

Men det er noe veldig fint, for da er de ute helt fra starten, og da får vi språket fra praksis ikke sant, da får de med seg sjargongen. (Lærer 1, NL i VGS)

Det er jo ganske smart med tanke på at du er ute og kjenner på hva du trenger i yrket ditt hele tida, og du føler deg nær yrket ditt så jeg antar og tror at motivasjonen er stor for å lære seg ting, språket, altså det gir mening. Du bruker det og du kommer tilbake

og lærer det, og så mestrer du mer, og så er det lettere å forstå teorien når du er ute i praksis. (Lærer 2, NL og YFL i vgs)

Og akkurat nå så er de jo ute i praksis, og da blir det jo å jobbe litt med tema som de møter på i praksis, og knytte dette opp mot norsken.(...) Vi hjelper dem med begrep. (Lærer 8, NL på vgs)

En lærer forteller imidlertid at deltakerne ved hennes skole allerede fra første året er flere dager i praksis enn de er på skolen. Hun forteller at tanken bak dette er at deltakerne skal utvikle språket i et autentisk miljø. Hun sier:

Jo det var jo et håp om at dette skulle være en styrke, og at de fikk øvet seg ekstra på muntlig biten ved å være ute i praksis, og det å produsere språk spontant i møte med kolleger og brukere. (Lærer 8, NL i VGS)

Hun beskriver imidlertid at deltakerne som går første året selv gir uttrykk for at de ønsker flere dager på skolen, fordi de opplever at det er for krevende når alle teorifag skal klemmes inn på to dager. Slik jeg ser det kan dette være et uttrykk for at deltakerne trenger mer "kjøtt på beina" før de kommer ut i praksis. Men det kan også være et uttrykk for at deltakerne opplever at praksis på sett og vis er "lettere" enn fag med stadige innleveringer og tester med karaktersetting. Denne læreren uttrykker forståelse for deltakernes ønsker, og forklarer dette med at hun innser utfordringen med at voksne innvandrere har samme krav til måloppnåelse i for eksempel norsk som elever i videregående skole med norsk som morsmål. Hun sier:

Men så ser jeg jo at de har jo behov for å jobbe med norskfaget, jobbe med tekster og artikler, og hvordan skrive argumenterende. For det er jo kompetansemål de må jobbe mot. Så vi må passe på å få med den biten. (Lærer 8, NL i VGS)

De fleste lærerne i denne studien, både på norskkurs og i videregående, ser ut til å betrakte arbeidspraksis som en unik mulighet til å hjelpe elevene inn på arbeidsmarkedet, gjennom at de får et nettverk, en referanse og en attest.

4.1.2 Hovedtema 2: Lærers opplevelse av egen rolle

Alle lærerne på norskkurs gir uttrykk for at de har stor frihet når det gjelder å utforme opplæringen, og noen lærere sier også at det følger et stort ansvar med rollen. Flere lærere uttrykker at de bruker mye tid på å utforme undervisningsopplegg tilpasset deltakernes norskspråklige og yrkesfaglige nivå. De fleste lærerne deltar i både undervisning i klasserommet og praksisoppfølging på arbeidsplassen. Flere av lærerne vektlegger betydningen av relasjonsbygging i klassen.

4.1.2.1 Lærers opplevelse av sin rolle i utforming av opplæringen

Alle lærerne på norskkurs uttrykker at de har svært stor frihet til å utforme opplæringen, både når det gjelder innhold og organisering. Mens norsklærere følger Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere, har ikke yrkesfaglærere en egen yrkesfaglig læreplan å forholde seg til. De fleste yrkesfaglærerne beskriver imidlertid hvordan de tar utgangspunkt i kompetansemål fra læreplanen i det tilhørende yrkesfaget på videregående skole når de selv lager fagplaner og bestemmer kursets innhold, enten alene eller sammen med en kollega. Dette kan vi forstå som at disse lærerne ser på yrkesrettet norskopplæring som et forberedende kurs til videre yrkesfaglig utdanning. En erfaren yrkesfaglærer på norskkurs beskriver også at hun har frihet til å bestemme hvordan deltakernes totale timetall fordeles mellom fagene. Hun forteller videre at deltakerne på hennes kurs har en ekstra dag i arbeidspraksis i forhold til lignende kurs på samme voksenopplæringscenter. Denne endringen ble gjort på bakgrunn av hennes erfaringer med praksisplassens ønsker og behov, noe ledelsen godkjente. Vi kan forstå dette som at ledelsen på norskkurs har stor tillit til den kunnskapen og den erfaringen deres lærere innehar. Eksempel på utsagn:

Det er jo jeg som lager en semester plan og bestemmer innhold, og justerer det fra semester til semester. Jeg justerer og lager nye opplegg. (Lærer 3, NL på NK)

Ja, det er jeg som styrer hele greia. Ut i fra at jeg får utdelt en pott timer, så er det opp til meg å bestemme hvordan jeg fordeler de. Og hva jeg vil sette på timeplanen. Hvor mange timer norsk jeg synes de skal ha, og bransjefag. (Lærer 5, NL og YFL på NK)

Men jeg har kjempe frihet til å legge det opp akkurat sånn som jeg mener er riktig.(Lærer 7, YFL på NK)

Flere lærere på norskkurs gir uttrykk for at friheten til å utforme opplæringen er motiverende, og en medvirkende årsak til stor trivsel i jobben. Noen framhever også at det oppleves som et stort ansvar. Det kan synes som at yrkesfaglærere spesielt opplever at dette ansvaret tynger, noe vi kan forstå på bakgrunn av at de ofte er eneste yrkesfaglærer innenfor sin yrkesretting, og at de ikke har noen læreplan å forholde seg til.

Lærere i videregående opplæring gir i likhet med lærere på norskkurs uttrykk for stor frihet når det gjelder å utforme innholdet i opplæringa. Til forskjell fra norskkurs, jobber både norsklærer og yrkesfaglær her ut fra kompetansemål i læreplanen, og lærerne gir uttrykk for at det legger tydelige rammer for opplæringen. Samtidig opplever disse lærerne å ha frie tøyler og stor tillit fra ledelsen i forhold til å prøve ut nye undervisningsopplegg.

Flere lærere, både på norskkurs og i videregående, opplever at de bruker mye tid på å forberede relevant undervisningsmateriale. Yrkesfaglærerne på norskkurs forteller at det ikke eksisterer læreverk som er tilpasset deres deltakere, når det gjelder kombinasjonen av yrkesfag og norsknivå. Dette medfører at de bruker mye tid på å produsere tekster med tilpasset norsknivå og relevant faglig innhold. Det kan synes som om de fleste lærerne synes at det er givende og meningsfullt å prioritere dette. Likevel uttrykker flere et behov for mer tid til denne delen av jobben. Også noen av yrkesfaglærerne i videregående forteller at de bruker mye tid på å lage undervisningsopplegg, selv om disse også bruker lærebok i programfagene. Det kan se ut som at alle yrkesfaglærerne, både i norskopplæring og i videregående yrkesfagopplæring, prioriterer å lage tilpasset undervisningsopplegg til deltakernes nivå. Eksempel på utsagn:

... jeg lager undervisningsopplegg selv, alt jeg gjør er laget til den gruppa. (...) De bruker jo boka og sånn, men jeg lager alt. Og det gjør jeg med glede, selv om det tar lang tid, fordi da føler jeg at jeg treffer dem akkurat der de er. (Lærer 2, YFL i VGS)

Min rolle blir jo å lage oppleggene så enkelt formulert at de forstår fagstoffet. Fordi det er mange bøker som blir for vanskelige, ikke sant. (Lærer 4, YFL i VGS)

Og det finnes jo ikke noen lærebøker i dette her, så jeg må jo liksom lage ting. Men nå har jeg holdt på i mange år, så jeg vet hva som er gøy, hva som passer, hva som ikke passer. (Lærer 7, YFL på NK)

4.1.2.2 Lærerens opplevelse av sin rolle i elevenes arbeidspraksis

De fleste lærerne deltar i praksisoppfølging på arbeidsplassen i tillegg til å ha undervisning i klasserommet. Dette gjelder både norsklærere og yrkesfaglærere. Det ene unntaket er en yrkesfaglærer på norskkurs, som forteller at hun ikke har praksisoppfølging som en del av sin stilling. Kanskje kan dette forklares med at fokuset for opplæringen først og fremst er norsk, slik at norsklæreren har fått ansvaret for å følge opp den språklige utviklingen i praksis. Det andre unntaket er en norsklærer i videregående, som imidlertid har gitt ledelsen beskjed om at hun vil følge opp deltakerne i praksis fra neste år, noe hun begrunner med at det vil øke hennes forståelse for hva deltakerne trenger å lære. Flere lærere gir uttrykk for at de har stor frihet til å bestemme hvordan de gjennomfører praksisbesøkene, både i forhold til tidsbruk og innhold. Noen lærere beskriver også at de bruker mye tid i klasserommet til å forberede deltakerne til praksis. Dette begrunner de med et ønske om å ruste deltakerne til det som kreves for å få innpass i arbeidslivet. Eksempel på utsagn:

Og så er det jo det at de får god oppfølging ute på praksisplassen, det er vel suksessfaktor nummer en tror jeg. Vi reiser rundt og er på praksisplassen, og vi holder kontakt med arbeidsgiver, og vi driver norskopplæring og tar med oss praksis tilbake til klasserommet. (Lærer 3, NL på NK)

Støttelærere i norsk er veldig mye ute og har reell norskopplæring der ute faktisk på praksisplassene, det tror jeg er veldig bra. Så sånn sett så er jo at denne modellen veldig interessant. (Lærer 6, NL i VGS)

4.1.2.3 Lærereens opplevelse av sin rolle som relasjonsbygger

Noen lærere på norskkurs og videregående framhever også at de har fokus på relasjonsbygging og et trygt læringsmiljø i klassen. Mens noen legger vekt på at deltakerne lærer mer ved å samarbeide med hverandre i et trygt miljø, peker andre på betydningen av at lærerne har gode relasjoner til elevene. Det kan synes som at lærerne mener at dette er spesielt viktig fordi opplæringen kombinerer undervisning i klasserommet med arbeidspraksis. Lærerne sier at de vil legge et godt grunnlag for at deltakerne kan dele erfaringer fra praksis med hverandre i klasserommet. Eksempel på utsagn:

Så jeg tenker at hvordan du møter eleven, det du gjør i klasserommet, hvordan de opplever deg, om det er en god stemning... du må selvfølgelig ha et godt faglig innhold, det må ikke gå på bekostning av innholdet. Men jeg tror det relasjonelle og energien og dette her har alt å si for motivasjon og læring. (Lærer 2, YFL og NL i VGS)

Jeg tenker jo det at hvis man skal få til et godt praksiskurs, så handler det jo veldig om relasjoner til deltagerne. (...) Men den nære relasjonen til hver enkelt.. trygghet.. det er jo mye angst når man skal ut på en praksisplass, og det å gjøre de trygge og være litt den som styrer skuta trygt og godt. Og da må man jo ha den tryggheten, ikke sant. (Lærer 3, NL på NK)

Det er også en kjepphest som jeg har hatt, det er tillit og trygghet. At de føler at det er så trygt inne i det rommet her, at de kan gjøre hva som helst, og de vet at det forblir her inne. (Lærer 7, YFL på NK)

4.1.3 Hovedtema 3: Samarbeid

Når lærerne beskriver hvem de samarbeider med om opplæringen, ser det ut til å være noen forskjeller. Mens noen har et tett samarbeid med andre lærere, gir enkelte uttrykk for at de hovedsakelig jobber selvstendig. Det ser imidlertid ut som at de fleste lærerne i en eller annen form samarbeider med sine kollegaer. Graden av dette samarbeidet varierer i forhold til både

formalitet og hyppighet. I tillegg nevner flere lærere at de har eksterne samarbeidspartnere, som praksisplasser, NAV, flyktningshelsetjeneste og introduksjonsprogrammet for flyktninger.

4.1.3.1 Hvem samarbeider lærerne med, og hva samarbeider de om?

De fleste lærerne på norskkurs forteller at de først og fremst samarbeider med lærere som de deler klasse med. De beskriver dette samarbeidet mellom norsklærer og yrkesfaglærer som avgjørende for å skape en sammenheng mellom norskfaget og yrkesfaget. Noen lærere på norskkurs peker også på at kombinasjonen av norskopplæring og arbeidspraksis er relativt ny, og må utprøves og utvikles. Dette mener de skaper et behov for samarbeid med kollegaer. Det er imidlertid en lærer i norskopplæringen som alene har ansvaret for både norsk og yrkesfag i sin klasse, og hun forteller at hun derfor ikke samarbeider tett med noen. Eksempel på utsagn:

For alle jobber jo med det samme målet. (...) Så da må vi jo jobbe sammen for å få kurset best mulig. (Lærer 4, YFL på NK)

Vi må prøve ut, og da må vi jo ha noen å sparre med og snakke med og diskutere og prøve ut... så ja, jeg kunne ikke jobbet med dette hvis vi ikke jobbet sammen og delte og kommuniserte, det hadde ikke gått. (Lærer 3, NL på NK).

Noen lærere uttrykker imidlertid at de har for lite tid til å samarbeide om hvordan yrkesfaget og norskfaget kan knyttes tettere sammen, og ønsker at det kan settes av mer tid til dette. En yrkesfaglærer på norskkurs sier:

Jeg skulle ønske at vi hadde tid til å samarbeide mer, som jeg etterlyser, at vi kunne integrert yrkesfaget litt mer inn i temaene på norsk. At de går litt mer hånd i hånd, det har jeg ønsket i mange år. Sånn at det kanskje blir litt mer helhetlig da. (Lærer 7, YFL på NK)

Alle lærere i videregående forteller at det er et svært tett samarbeid mellom yrkesfaglærer og støttenorsklærer som jobber sammen i det de kaller tolærersystem. De sier dette krever felles planlegging på forhånd og felles evaluering i etterkant av undervisning. Både norsklærere og yrkesfaglærere forteller hvordan støttelæreren bidrar med støtte til både fagspesifikke ord, begrep og uttrykk, og mer generelle læringsstrategier. De beskriver videre at norskstøttelæreren må tilpasse seg både deltakernes norsknivå, behov for støtte til språklæring og yrkesfaglærernes planer og tema. Flere lærere understreker også at et godt samarbeid gjennom tolærersystemet er avgjørende for at deltakerne skal klare å fullføre opplæringen. Dette forklarer de med at deltakerne får undervisning på et høyere språknivå enn egentlig de befinner seg, og trenger norskspråklig støtte i yrkesfaget. Flere gir uttrykk for at yrkesfaglærer og norskstøttelærer i fellesskap utformer dette samarbeidet, slik at deltakerne skal få best mulig læringsutbytte både norskspråklig og yrkesfaglig. Alle lærerne gir uttrykk for at samarbeidet med kollegaer har stor betydning for arbeidshverdagen, både faglig og sosialt. Eksempel på utsagn:

Og vi må jo samarbeide tett hele tiden om hva elevene trenger språklig, og hun må også forholde seg til årshjulet som er lagt og det tema som er lagt. Og så snakker vi om hva vi synes de trenger, og så jobber vi ut ifra det. Og hun jobber mer med setningsoppbygging og grammatikk og ordforråd og sånn også, så vi samarbeider tett. (Lærer 2, NL og YFL i VGS)

Det betyr masse. Det er kjempe viktig. Å dele og diskutere ting er nesten helt avgjørende tenker jeg. (Lærer 6, NL i VGS)

Og det at jeg skal inn i programfagstimene, da er det jo veldig viktig at jeg har et samarbeid med programfaglæreren i forhold til hva de jobber med. Og at jeg får vite litt hva det forventes at jeg skal gjøre i de timene, og hva hun skal gjøre, så vi snakker litt om det. Så begge kan komme med innspill til hvordan vi tenker at det skal gjøres, og vi setter opp en ramme for undervisningsøkta. (Lærer 8, NL i VGS)

Flere lærere på videregående forteller at de også samarbeider med andre lærere som underviser i samme fag i andre klasser, og gjerne på tvers av yrkesfag:

Jeg samarbeider både med de jeg deler klasse med og andre lærere. Her på videregående samarbeider jeg også med en som har en annen yrkesfagklasse. Han er norskklærer på den yrkesretningen og jeg er norskklærer her, og vi samarbeider mye (Lærer 6, NL i VGS)

Både på norskkurs og i videregående ser det imidlertid ut til at noen lærere opplever et savn etter et større fagmiljø. Eksempel på utsagn:

Det jeg savner, det er fagmiljøet. Jeg skulle ønske at det var et større fagmiljø. Rett og slett at man har flere å spille ball med. (Lærer 6, NL i VGS)

Jeg savner å utveksle litt erfaringer og treffe andre som gjør det samme. For det er det jeg føler er litt sånn, å snakke med noen som vet hva jeg driver med. Nå går jeg litt sånn alene. (Lærer 7, YFL på NK)

Dette kan vi forstå som et uttrykk for at yrkesrettet norskopplæring for voksne innvandrere er et lite fagmiljø. På noen skoler er det kanskje bare et fåtall lærere som jobber med akkurat dette. Flere yrkesfaglærere på norskkurs forteller at de er eneste yrkesfaglærer innenfor den aktuelle yrkesretningen, og det kan synes som de opplever en faglig ensomhet.

4.1.3.3 Uformelt og formelt samarbeid

Felles for lærere på norskkurs og i videregående er at lærerne gir uttrykk for at den viktigste delen av dette samarbeidet foregår uformelt, gjennom muntlige samtaler etter behov. Noen lærere beskriver hvordan de snakker kort sammen før eller etter undervisning. Andre forteller at lærernes arbeidsrom er organisert slik at de som deler klasser sitter sammen, og dermed lettere kan ha impulsive og sporadiske samtaler ved behov. Dette kan vi forstå som at

ledelsen også ser verdien av å legge til rette for det uformelle samarbeidet mellom lærerne. Eksempel på utsagn:

Altså, vi sitter på samme arbeidsrom ikke sant. Men istedenfor at vi setter oss ned og tenker at nå skal vi planlegge, så blir det mer sånn litt og litt, fordi vi har jobbet så lenge sammen, vi skjønner hva den andre vil og sånn. (Lærer 1, NL i VGS)

Vi prøver blant annet at de som deler klasser skal sitte på samme arbeidsrom, så det skal være lett å kommunisere og samarbeide. (Lærer 3, NL på NK)

Når det gjelder samarbeid med andre lærere på tvers av yrkesfag, ser dette ut til å foregå mer formelt, både på norskkurs og i videregående. Alle lærerne i studien forteller at de har ukentlige timeplanlagte teammøter, på tvers av yrkesfag. Her møtes norsklærere og yrkesfaglærere fra ulike yrkesretninger, og ofte er også noen fra ledelsen tilstede. Disse møtene brukes blant annet til informasjon fra ledelsen. Flere lærere beskriver at disse møtene også brukes til å dele erfaringer og diskutere generelle utfordringer som er felles på tvers av yrkesretning. Det kan synes likevel å være en forskjell mellom norskkurs og videregående når det gjelder både bruken av og prioritering av disse formelle møtene. Lærere i norskopplæring ser ut til å bruke av denne tiden til erfaringsdeling i større grad enn lærerne i videregående. Det kan også synes som at teammøter har høyere prioritet på norskkurs enn i videregående, da flere lærere ved ulike videregående skoler forteller at de ofte ikke kan delta på møtene fordi de har fått undervisning i andre klasser til samme tid. Dette kan vi forstå som at ledelsen i videregående velger å prioritere undervisning framfor møtevirksomhet i en stram timeplan. Eksempel på utsagn:

Ellers samarbeider vi, vi har jo teammøte en gang i uken og da snakker vi litt om felles problem og felles utfordringer og hva som går bra. Vi prøver også å dele med hverandre og vise hverandre hva vi driver med, men det blir litt liten tid igjen da. (Lærer 7, YFL i NK)

Ja, nei. I teorien ja, det står på timeplanen, men i virkeligheten har jeg fått en annen klasse akkurat da. Men i prinsippet, ja. (Lærer 1, NL i VGS)

Vi har jo også felles møtetid, men akkurat den tiden har jeg undervisning. (...) De fikk ikke til å legge elevenes undervisning til annen tid. Men jeg få lov til å gi elevene oppgaver de kan jobbe med, så jeg kan gå på møtet hvis det er noe veldig viktig. (Lærer 8, NL i VGS)

4.1.3.4 Erfaringsdeling

Det kan synes som det er stor enighet blant de fleste lærere på norskkurs om at de ønsker å dele erfaringer med hverandre. Flere lærere peker på verdien av å utveksle erfaringer på tvers av yrkesfag, og trekker blant annet fram arbeidslivkunnskap som et felles tema uavhengig av yrkesretning. Noen lærere forteller at de deler undervisningsopplegg med hverandre, dersom innholdet er relevant på tvers av yrkesretning. Lærerne beskriver hvordan de har lagt til rette for dette gjennom å skape gode arenaer for deling, både digitalt og manuelt. Andre lærere uttrykker at de gjerne vil høre hvordan lærere på andre yrkeskurs følger opp elevene i praksis. Eksempel på utsagn:

Men vi har jo vært veldig flinke her til å dele ting vi har laget, sånn at vi har steder vi kan gå å hente ting, og det er både digitalt og i permer og sånn, så vi hjelper hverandre da, veldig. (..) På praksisavdelingen har vi en delingskultur, veldig. (Lærer 3, NL på NK)

Fordi vi har kommet fram til at det er ganske idiotisk å sitte å holde ting til brystet. Alle har nytte av å dele med hverandre. (Lærer 5, NL og YFL på NK)

Det kan imidlertid synes som at noen yrkesfaglærere på norskkurs savner å dele erfaringer med lærere som har samme rolle som dem, da de er voksenopplæringscenterets eneste lærer i dette yrkesfaget. En yrkesfaglærer sier: "Jeg savner å utveksle litt erfaringer og treffe andre

som gjør det samme. For det er det jeg føler er litt sånn, å snakke med noen som vet hva jeg driver med. Nå går jeg litt sånn alene." (Lærer 7, NL på NK)

Også i videregående sier lærere at de ønsker å dele erfaringer med andre lærere, og uttrykker at dette har stor betydning for arbeidet. En norsklærer sier at: "Det betyr masse. Det er kjempeviktig. Å dele og diskutere er nesten helt avgjørende tenker jeg." (Lærer 6, NL i VGS)

Felles for lærerne i både norskopplæring og videregående opplæring er at de oppgir å ha for lite tid til samarbeid og erfaringsutveksling, og uttrykker et ønske om mer tid til dette. Det begrunner de med at mer tid til samarbeid vil gi et bedre utgangspunkt for å knytte norskopplæringen sammen med den yrkesfaglige opplæringen, og dermed gjøre opplæringen mer helhetlig og øke kvaliteten. For eksempel forteller en lærer på norskkurs at tiden ikke strekker til, til tross for at det er satt av noe tid på teammøter, og hun peker blant annet på den store kompetansen som befinner seg i kollegiet, som de ikke alltid får nytte av: "Det skulle gjerne vært tid til enda mer tenker jeg av det. For her sitter det folk som har jobbet mange år med denne brukergruppen, og de sitter på uvurderlig kompetanse som vi ikke alltid for glede av." (Lærer 7, NL på NK)

4.1.3.5 Felles eller individuell praksis

Flere lærere på norskkurs mener at utforming av yrkesrettet opplæring bærer preg av flere individuelle praksiser, noe de tror har sammenheng med at lærere på yrkesrettede kurs innehar en yrkesspesifikk kompetanse som andre ikke har kjennskap til. En norsklærer på norskkurs sier: "...så er det ikke så veldig mye jeg kan bidra med der. Ikke akkurat i det fagområdet. Men metoder og sånn kan man jo diskutere, og ja... Men selve faginnholdet er jo, blir jo litt sånn privatpraktiserende.." (Lærer 3, NL på NK)

Andre forklarer dette med at noen lærere har jobbet med kurset i mange år, og sitter med en erfaring som andre ikke har. En norsklærer sier: "Jeg kan si det sånn at sånn som det er, så er det jo mange av de som jobber som har holdt på lenge med kursene, så sånn sett så blir det nok lett mer individuelle praksiser." (Lærer 3, NL på NK)

Noen lærere i videregående gir uttrykk for at de ønsker en mer felles praksis. En norsklærer forteller at etter hvert som tilbudet om yrkesrettet norskopplæring har vokst og stadig flere

lærere har kommet til, har de ikke tatt seg tid til å samkjøre opplegget. Hun opplever derfor at arbeidet består av flere individuelle praksisen, og forteller at hun kjemper for å samkjøre den kompetansen som finnes på arbeidsplassen:

Men jeg kjemper litt for det, altså å bruke litt av denne felles tiden for å samkjøre. For eksempel hva gjør du når du besøker elevene ikke sant, hva spør du om, hvordan følger du opp, hvordan jobber du med samarbeidspartnere, ja, ikke sant. Og dele med hverandre. Det kjemper jeg for nå, og jeg håper vi får det til da. (Lærer 1, NL i VGS)

4.1.4 Hovedtema 4: Lærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Når det gjelder utvikling av egen kunnskap, ser det ut til at alle lærerne mener at dette i stor grad skjer gjennom å gjøre seg egne erfaringer. Flere lærere peker også på at erfaringsutveksling med kollegaer har stor betydning. Det ser ut som lærerne deler kunnskap med hverandre både uformelt og formelt, men i varierende grad. De fleste lærere gir uttrykk for at de selv har et stort ansvar for å holde seg faglig oppdatert. Det kan synes som de i liten grad har forventninger til at skolen har et ansvar for dette. Samtidig beskriver flere lærere hvordan skolen legger til rette for felles kunnskapsutvikling.

4.1.4.1 Lærernes opplevelse av erfaringenes betydning

Både norsklærere og yrkesfaglærere gir uttrykk for at egne erfaringer har stor verdi for deres utvikling som lærer innenfor yrkesrettet norskopplæring, uavhengig om de jobber på norskkurs eller i videregående opplæring. Det ser ut til at dette er en felles oppfatning blant både erfarne og mindre erfarne lærere. Eksempel på utsagn:

Jeg tror at den erfaringen min og det jeg har, er det som er viktigst. Hva jeg ser er suksessfaktorer. (Lærer 7, erfaren YFL på NK)

I starten da jeg startet som norsklærer så kunne jeg ikke planlegge for mer enn en dag av gangen fordi jeg måtte ha med meg dagens erfaring innen i neste dags planlegging (Lærer 2, mindre erfaren YFL og NL i VGS)

Mindre erfarne lærere uttrykker også forventninger til at framtidige erfaringer vil få stor betydning for sitt videre arbeid. En mindre erfaren yrkesfaglærer sier: "Man har ikke mer erfaring enn man har, og det blir jo annerledes når jeg skal starte denne runden neste gang, ikke sant. Da har jeg jo allerede noe å bygge det på, da har jeg jo erfart." (Lærer 2, mindre erfaren YFL og NL i VGS)

Flere yrkesfaglærere trekker fram sine erfaringer fra det aktuelle yrket som svært verdifullt for opplæringen. Noen norsklærere og yrkesfaglærere, som selv ikke har erfaring fra det aktuelle yrket, beskriver imidlertid hvordan de på eget initiativ har oppsøkt aktuelle arbeidsplasser for å tilegne seg den kunnskapen elevene deres vil ha bruk for. Dette er i all hovedsak lærere som har vært med på å starte opp nye kurs, og som har vært med på å utforme innholdet i stor grad. Enkelte forteller at de har besøkt arbeidsstedet med fotoapparat og notatbok, og en har gått til det skritt å ta seg sommerjobb for å få erfaring med ord og uttrykk elevene vil ha nytte av å lære. En forklaring på dette kan være at lærerne har stor tro på egne erfaringer, og mener det er nødvendig for å gjøre en god jobb. En annen forklaring kan være at lærerne ikke vet hvordan de ellers kan innhente denne kunnskapen, fordi dette er et relativt nytt fagfelt. Selv om lignende kurs kanskje eksisterer andre steder, har de ikke hatt kontakt med disse. Og kanskje faglitteraturen i det aktuelle yrkesfaget oppleves som for omfattende til å klare å velge ut det mest sentrale uten forkunnskaper. Noen lærere gir uttrykk for at friheten og muligheten til å prøve ut nye ting har stor betydning for deres utvikling som lærer i yrkesrettet norskopplæring. Dette forklarer de med at dette er et relativt nytt fagfelt uten mye forskning, og at de gjennom å prøve og feile selv kan erfare hva som er suksessfaktorer i opplæringen. Slik jeg forstår det innebærer dette at lærerne tillegger egne erfaringer stor betydning. En erfaren norsklærer på norskkurs sier:

Men det er mye våre erfaringer, i og med at det er jo også et relativt ferskt fagfelt. Det er litt sånn prøve og feile type felt. Selv om vi har holdt på noen år, så er det jo fortsatt ikke.. vi er fortsatt ikke utlært akkurat. Så vi trenger jo forskning på det. (Lærer 3, erfaren YFL på NK)

De fleste lærerne sier også at de lærer mye av å dele erfaringer med hverandre, og framhever betydningen av erfaringsdeling i kollegiet. Det kan synes som dette gjelder erfarne lærere i

samme grad som mindre erfarne lærere. Dette kan vi forstå som at erfaringsdeling er spesielt viktig for lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring, fordi det finnes lite faglitteratur og forskning som konkret omhandler yrkesrettet norskopplæring kombinert med praksis på arbeidsplassen. Eksempel på utsagn:

Jeg er veldig mye i samtale med andre faglærere, da øker jeg min kompetanse. Gjennom å diskutere og spørre og dele. (Lærer 6, erfaren NL i VGS)

Og så har jeg tenkt at sånn skal jeg bli, og sånn skal jeg gjøre, det skal jeg ta med meg, og det skal jeg gjøre. Så stjeler jeg det, så blir det mitt. (Lærer 2, mindre erfaren YFL & NL i VGS)

Og så lærer jeg mye av de andre også, med å dele erfaringer, og det er jo med på å styrke kompetansen min. Jeg hører på de som har jobbet i mange år med minoritetsspråklige, og tar med meg det inn i egen undervisning. (Lærer 8, mindre erfaren NL i VGS)

En erfaren norsklærer i videregående uttrykker også et ønske om å koordinere erfaringene som befinner seg i kollegiet, slik at lærerne kan lære av disse og i sin tur kan utvikle en mer felles praksis. Hun sier: "Jeg synes det er viktig å systematisere erfaringene, ellers blir de borte, og det er synd. Da kan det lett bli personavhengig." (Lærer 1, erfaren NL i VGS)

Flere lærere gir uttrykk for at de setter pris på et arbeidsfellesskap der de kan prøve nye ting, dele erfaringer med hverandre og diskutere. De uttrykker også et ønske om å dele erfaringer både på tvers av ulike yrkesretninger, og med andre som jobber med samme yrkesfag som dem. Det kan synes som det siste er spesielt vanskelig å legge til rette for, da flere yrkesfaglærere er alene om sitt yrkesfag på arbeidsplassen.

4.1.4.2 Lærernes opplevelse av eget ansvar i kunnskapsutviklingen

Felles for norsklærere og yrkesfaglærere, både i norskopplæring og i videregående opplæring, er at de er opptatt av å holde seg faglig oppdatert. Flere gir uttrykk for at dette ansvaret hovedsakelig ligger hos lærerne selv. Noen beskriver hvordan de leser seg opp på aktuelle tema i faget, mens andre forteller at de på eget initiativ og på fritiden har tatt teoretiske studier som er relevante for å jobbe med yrkesrettet norskopplæring. Eksempler på dette er norsk som andrespråk, norsk med yrkesfaglig profil, flerkulturell fagkompetanse og voksnes læring. Det kan se ut som at lærerne har et behov for faglig påfyll, og at de er villig til å bruke av sin fritid og egen økonomi for å ivareta dette. En lærer forteller: "Og jeg opplever jo selv at utdanning og formell kompetanse gjør deg ydmyk i forhold til den jobben du skal gjøre. Jeg mener jo at jo mer du kan, jo lettere kan du formidle." (Lærer 6, erfaren NL i VGS)

Ingen lærere i denne studien uttrykker forventninger til at skolen i større grad skal ta ansvar for lærernes kunnskapsutvikling. Det kan tvert imot synes som om lærerne er takknemlige for at de får lov til å bytte bort og jobbe inn undervisning hvis de tar videreutdanning. En erfaren norsklærer i videregående sier:

Jeg har ikke fått fri eller støtte til bøker eller noe sånn, men jeg har fått lov til å være borte de timene jeg skulle ha undervist, og så har jeg fått lov til å undervise for andre lærere når de har vært borte. Jeg har tatt igjen timer på andre tidspunkter. (Lærer 2, erfaren YFL og NL i VGS)

4.1.4.3 Lærernes opplevelse av skolens tilrettelegging for kunnskapsutvikling

Flere lærere forteller at voksenopplæringscenteret legger til rette for lærernes kunnskapsutvikling gjennom å hente inn eksterne foredragsholdere som foreleser og kurser i aktuelle tema, og sier de lærer mye av dette. Blant annet sier en mindre erfaren lærer: "Det kurset har voksenopplæringscenteret gitt meg, og det er jeg kjempetakknemlig for, jeg bare elsker den type læringsstrategier og læringsmiljø." (Lærer 2, erfaren YFL og NL i VGS)

Noen lærere forteller også at voksenopplæringscenteret setter av tid til å jobbe med relevante tema på felles planleggingsdager, blant annet forteller flere at de har hatt arbeidsretting av

norsk som tema på planleggingsdag. Flere lærere forteller også at voksenopplæringscenteret legger opp til faglig påfyll på de ukentlige teammøtene. Det kan synes som at det faglige innholdet på slike møter er av mer generell art i forhold til norskopplæring, noe som kan forklares med at det skal være relevant for flest mulig. Noen yrkesfaglærere gir her uttrykk for at de savner faglig påfyll rettet mot yrkesfaget. En erfaren yrkesfaglærer sier: "De legger ofte opp til spesielle temaer på møtene, men ikke noe som går direkte på meg da, så jeg føler meg føler meg som en litt sånn ensom hest, sånn sett." (Lærer 7, erfaren YFL på NK)

Det kan også synes som lærerne savner faglig påfyll som konkret handler om å kombinere norskopplæring med yrkesfaglig opplæring og arbeidspraksis. Ingen av lærerne, verken på norskkurs eller i videregående, har deltatt på kurs eller tatt studier som direkte omhandler yrkesretting av norskopplæringen. Imidlertid gir flere uttrykk for at de ønsker mer kunnskap om dette fagfeltet. Dette kan vi forstå på bakgrunn av at yrkesretting av norskopplæringen er et relativt nytt fagfelt, og det kan også synes som om det eksisterer få tilbud om kurs og videreutdanning som omhandler dette konkret. En erfaren norsklærer i videregående forteller at hun savner dette: "Yrkesretting av norskopplæring og selve språkopplæringen, det er jeg mye mer interessert i. (...) Jeg føler jeg trenger litt faglig påfyll, og jeg prøver å holde meg litt oppdatert på for eksempel det Vox publiserer." (Lærer 1, erfaren NL i VGS)

Når det gjelder kurs arrangert utenfor voksenopplæringscenteret for øvrig, uttrykker de fleste lærerne et fravær av dette, både på norskkurs og i videregående. Det kan se ut som at kursing av lærere i arbeidstiden ikke blir prioritert, noe lærerne selv begrunner med trange økonomiske rammer. Enkelte lærere som har blitt prioritert til å dra på kurs gjennom jobben, uttrykker imidlertid stor begeistring for dette.

4.1.4.4 Betydningen av styringsdokumenter og forskningsbasert litteratur

Selv om flere lærere, både erfarne og mindre erfarne, forteller at faglitteratur betyr mye for opplevelsen av egen kunnskapsutvikling, kan det se ut til at de vektlegger erfaringenes betydning i større grad. En mindre erfaren norsklærer gir uttrykk for at hun gjennom sin utdanning føler seg kompetent til å jobbe med yrkesrettet norskopplæring. Samtidig framholder hun at erfaringene hun gjør betyr mye, og hun beskriver videre hvordan hun opplever at den formelle kompetansen og erfaringene kompletterer hverandre:

For du har jo med deg teori fra universitet og tanker rundt hvordan ting skal gjøres, men det er først når du prøver ut i klasserommet og gjør deg noen erfaringer at du virkelig ser hva det er behov for, og som man kan tilpasse underveis. (Lærer 8, mindre erfaren NL i VGS)

En erfaren norsklærer som uttrykker at både egne og kollegaers erfaringer betyr mye, forteller samtidig at hun også vender seg til forskningsbasert teori for å finne støtte for sin praksis:

Og igjen at jeg selv søker litt litteratur og forskning, og for å støtte litt av det jeg gjør. Okei det er ikke så feil det gjør, ikke sant, noen andre før meg har tenkt på dette her. Så det er litt lurt å støtte seg til det. (Lærer 1, erfaren NL i VGS)

Mens enkelte lærere legger stor vekt på å forholde seg til aktuelle styringsdokumenter i sin arbeidshverdag, gir de fleste uttrykk for at dette ikke er et tema i arbeidshverdagen. De fleste lærere forteller imidlertid at de følger læreplanen, og selv om de opplever at erfaringene betyr mest gir de uttrykk for at denne gir nødvendig retning for arbeidet. En erfaren norsklærer i videregående forteller:

Jeg tror erfaringene våre betyr mest, det tror jeg. Men det er klart hvis du ikke har noen mål blir det jo helt vill styring, så kompetansemålene ligger jo alltid noe bak. Det er jo styrene, absolutt. Hadde jeg ikke hatt de, så hadde jeg vel ikke klart å gjort dette her. (Lærer 6, erfaren NL i VGS)

De fleste lærerne uttrykker samtidig liten kjennskap til andre relevante styringsdokumenter. Et eksempel på et aktuelt styringsdokument for lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring er Meld.St.16 (2015-2016) "Fra utenforskap til ny sjanse". Mens noen lærere aldri har hørt om den, forteller andre at ledelsen har prioritert å bruke en planleggingsdag for å gi en innføring i dokumentet. Andre igjen forteller at ledelsen har informert kort om

Stortingsmeldingens eksistens på personalmøte med oppfordring til lærerne om å sette seg inn i den på egenhånd, og sier samtidig at det er opp til lærerne selv hvor godt de setter seg inn i dokumentet i ettertid. Her kan det synes som at det er en forskjell mellom erfarne og uerfarne lærere, uavhengig av om de jobber i norskopplæringen eller i videregående, der uerfarne lærere i større grad følger ledelsens oppfordring. Blant annet forteller en mindre erfaren yrkesfaglærer og norsklærer i videregående at hun har satt seg inn i meldingen på eget initiativ. Eksempel på utsagn:

Jeg kunne nok godt ha oppdatert meg på denne stortingsmeldinga. Men den visste jeg ikke om faktisk. (Lærer 4, erfaren NL på NK)

Jeg leste den "Fra utenforskap til ny sjanse", den stortingsmeldinga, og der kommer det ganske klart fram at man trenger å koble norskopplæring og yrkesretting, altså veldig rett mot yrket. At det er det som gir mening. (Lærer 2, mindre erfaren YFL & NL på NK)

Nei, det ligger i bakgrunnen...men det er ikke sånn at dette med nye stortingsmeldinger og Introprogrammet og flyktningebølgen og dette her... det er i bakgrunnen føler jeg. Men å sette seg ned for å se på det, det er ikke vi flinke til. (Lærer 1, erfaren NL i VGS)

Som tidligere nevnt uttrykker de fleste lærerne en forståelse av at de selv har ansvar for å holde seg faglig oppdatert, og det kan synes som om de ikke savner at ledelsen legger mer føringer for dette. Konsekvensen av dette synes å være at mange lærere ikke prioriterer å bruke tid på sette seg inn i Stortingsmelding 16 i en travel arbeidshverdag, da de opplever dette som frivillig.

4.1.5 Hovedtendenser i materialet

På grunnlag av sammenfatningen av empirien har jeg kommet fram til følgende beskrivende utsagn:

- Lærere i yrkesrettet norskopplæring mener at opplæringen gir større mulighet for jobb, på kortere tid.
- Lærere i yrkesrettet norskopplæring opplever at de har stor frihet til å utforme opplæringen.
- Lærere i yrkesrettet norskopplæring opplever at lærernes arbeid med opplæringen er preget av flere individuelle praksiser, framfor en felles praksis.
- Lærere i yrkesrettet norskopplæring ønsker mer tid til samarbeid og erfaringsdeling med sine kollegaer.
- Lærere i yrkesrettet norskopplæring opplever at egne erfaringer og kollegaers erfaringer har størst betydning for egen kunnskapsutvikling.

4.2 Teoretisk drøfting av hovedtendenser i datamaterialet

Gjennom å drøfte hovedtendenser i studiens empiriske materiale i lys av valgte teoretiske referanseramme, ønsker jeg i denne delen av analysen å belyse min problemstilling: Hvordan utvikler lærere i yrkesrettet norskopplæring sin kunnskap, og hvordan kommer denne kunnskapen til uttrykk i lærernes praksis?

Lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring vil møte mange ulike og sammensatte arbeidsoppgaver og utfordringer i sitt arbeid. Endringer i samfunnet og nye politiske føringer vil også stille krav til at lærere utvikler sin kunnskap og holder seg faglig oppdatert.

I denne delen av analysen vil jeg belyse hvordan lærere i yrkesrettet norskopplæring utvikler sin kunnskap, gjennom å se lærernes beskrivelser av egen praksis i lys av ulike teoretiske perspektiver. Jeg vil også sette søkelyset på hvordan forskjellige former for kunnskap kommer til uttrykk i lærernes praksis.

Lærerne i denne studien gir uttrykk for at egne erfaringer og kollegaers erfaringer har størst betydning for deres kunnskapsutvikling. Dette funnet vil jeg drøfte opp mot Hiim og HIPPES (2002) forståelse av Dreyfusbrødrenes generelle modell for utvikling av ekspertkunnskap. Her vil jeg nyansere med å trekke inn Benner (1995) og Berliner (1986 & 1994) som har forsket på henholdsvis sykepleiere og lærere spesielt, og Flyvbjerg (2006) som på bakgrunn av egen kritikk mot modellen har utvidet den med et trinn.

Videre vil jeg drøfte funn rundt lærernes opplevelse av egen kunnskapsutvikling i lys av Ertsås og Irgens` (2012) modell for teoretisering, som framhever betydningen av at læreren trekker inn teori av ulik styrke når de reflekterer over og begrunner sin praksis.

Lærerne i denne studien gir også uttrykk for at samarbeid er viktig for sitt arbeid, og jeg ønsker å kaste lys over hvilken betydning dette samarbeidet har for lærernes kunnskapsutvikling, med utgangspunkt i Stolls (2014) og Helstads (2013) forskning om profesjonelle læringsfellesskap.

Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan lærernes kunnskap kommer til uttrykk i praksis, i lys av Bergs (1999) og Helles (1997) teorier om lærernes profesjonelle handlingsrom.

4.2.1 Erfaringenes betydning i lys av ekspertforskning

I denne studien uttrykker både erfarne og mindre erfarne lærere at erfaringene, den praktiske kunnskapen, har større betydning for egen kunnskapsutvikling, enn den teoretiske og forskningsbaserte kunnskapen. Det kan likevel synes som at de mindre erfarne lærerne i større grad har et behov for å tilegne seg den epistemiske kunnskapen, som er universell og kontekstuavhengig.

Hiim og Hippe (2002) argumenterer for et utvidet syn på kunnskap, blant annet med utgangspunkt i Dreyfusbrødrenes femtrinnsmodell for utvikling av kompetanse fra nybegynner til ekspert, der både erfaring og kontekst gis betydning for kunnskapsutviklingen. Jeg vil videre drøfte funn i forhold til lærernes kunnskapsutvikling systematisk og trinnvis opp mot femtrinnsmodellen for utvikling av kunnskap, fra nybegynner til ekspert (Hiim & Hippe, 2001).

4.2.1.1 Læreren som nybegynner

Dreyfus og Dreyfus (i Hiim og Hippe, 2001) kaller den første fasen i femtrinnsmodellen for *novise*, og denne nybegynnerfasen er ifølge Hiim og Hippe preget av mangel på erfaring, noe som gjør den uerfarne læreren mer avhengig av epistemisk kunnskap og regler. Ut fra funn i denne studien kan det blant annet synes som de mindre erfarne lærerne har bedre kjennskap til innholdet i relevante styringsdokumenter, enn de erfarne lærerne. For eksempel forteller en mindre erfaren lærer at voksenopplæringscenteret har informert om den nye Meld.St.16 (2015-2016) som er relevant for arbeidet med yrkesrettet norskopplæring, men at det er opp til lærerne selv hvor aktiv de er i forhold til å tilegne seg denne kunnskapen i ettertid. Det kan synes som at de mindre erfarne lærerne følger denne oppfordringen i større grad, i tråd med hvordan Dreyfus og Dreyfus beskriver nybegynnerens regelbaserte adferd (Hiim & Hippe, 2001). Blant annet forteller en mindre erfaren lærer at hun har lest og satt seg inn i den nye stortingsmeldingen på egenhånd: "jeg leste den «Fra utenforskap til ny sjanse», den stortingsmeldinga, og der kommer det ganske klart fram at man trenger å koble norskopplæring og yrkesretting, altså veldig rett mot yrket." (Lærer 2). Forskjellig fra disse forteller flere erfarne lærere at de riktignok har hørt om dette styringsdokumentet, men at de ikke kjenner innholdet. En erfaren lærer forteller også at hun ikke har hørt om denne stortingsmeldingen.

Benner (1995) peker på at nybegynnerens atferd er lærebokstyrt, og at mangelen på erfaring tvinger nybegynneren til å handle ut fra reglene. Dette kan vi forstå som at utdanningen tillegges stor betydning. Nybegynneren kan imidlertid også få tilgang til en annen teoretisk kunnskap, gjennom samtaler og samarbeid med mer erfarne lærere. Det synes i denne studien som at lærerne tillegger denne kunnskapen stor verdi, og betrakter den som viktig for egen kunnskapsutvikling. For eksempel forteller en erfaren lærer at hun lærte mye av en erfaren kollega da hun selv var helt ny, og hun omtaler denne kollegaen som hennes mentor. Flere mindre erfarne lærere i denne studien beskriver hvordan de brukte tid på å samtale med sine erfarne kollegaer da de startet som ny lærer i yrkesrettet norskopplæring. Blant annet beskriver de hvordan erfarne kollegaer fortalte om hvordan de bruker å gjøre ting, hvordan de samarbeider i to- lærertimene, og også hvordan de planlegger undervisning.

Kollegaers erfaringer vil her være kunnskap som overføres verbalt fra erfarne lærere til mindre erfarne lærere, og deretter fungere som regler for lærernes handlinger. Deler av denne kunnskapen vil kunne være epistemisk kunnskap. Berliner (1994) sier også at nybegynneren uten videre følger regler de blir gitt, og slik jeg ser det er det derfor en utfordring at nybegynneren også kan tilegne seg dårlig praksis fra sine kollegaer.

4.2.1.2 Læreren som viderekommen begynner

Når nybegynneren etter hvert får egne erfaringer, blir hun det Dreyfus og Dreyfus (i Hiim og Hippe, 2001) kaller en *viderekommen begynner*. Læreren vil nå ifølge Hiim og Hippe gradvis gjenkjenne flere aspekter ut fra sine erfaringer, og dermed lære å håndtere situasjonen i praksis. Den epistemiske kunnskapen i form av kontekststuvhengig teori suppleres med praktisk kunnskap i form av erfaringsbaserte og kontekststuvhengige elementer.

Samtidig som flere lærere i studien understreker at teori fra utdanningen ligger til grunn for sin praksis, uttrykker de at det er først når de utfører jobben i praksis at de kan se hva som fungerer. Blant annet beskriver en mindre erfaren lærer i videregående hvor viktig egne erfaringer har vært for henne når hun forteller: "i starten da jeg startet som norsklærer så kunne jeg ikke planlegge for mer enn en dag av gangen, fordi jeg måtte ha med meg dagens erfaring innen i neste dags planlegging. " (Lærer 2). En annen mindre erfaren lærer i videregående gir uttrykk for at det hun har lært gjennom utdanningen har stor betydning i lærerhverdagen, men sier likevel at erfaringene betyr mest. Hun sier: "jeg tenker i forhold til

didaktikk og pedagogikk så er det erfaringene du tar med deg i klasserommet som er absolutt viktigst." (Lærer 8). Dette kan vi forstå som at disse lærerne har et behov for å supplere den epistemiske kunnskapen med praktisk kunnskap, i tråd med Hiim og HIPPES beskrivelser av den viderekomne begynneren.

I denne fasen er det, ifølge Benner (1995), viktig at erfarne kollegaer støtter den avanserte nybegynneren i prioritering av oppgaver. En mindre erfaren lærer forteller blant annet at hun spør en mer erfaren kollega til råds når hun vurderer elevenes arbeid. Det kan også synes som at samarbeid med elevene kan støtte den avanserte nybegynneren i prioritering av oppgaver. En mindre erfaren lærer uttrykker hvordan hennes erfaringer sammen med deltakernes støtte gir grunnlag for handling, når hun spør deltakerne om hva de synes fungerer bra og mindre bra. Ifølge Berliner (1994) vil den viderekomne begynneren i denne fasen begynne å utvikle strategisk kunnskap, som innebærer en forståelse for når regler bør brytes eller fravikes.

4.2.1.3 Læreren som kompetent utøver

Etter hvert vil læreren ifølge Hiim og Hippe (2001) erstatte flere regler og prinsipper med situasjonelle forandringer. Der læreren tidligere måtte analysere problemet før valg ble tatt, kan hun nå ta intuitive valg basert på tidligere erfaringer, og læreren har nå blitt det Dreyfus og Dreyfus kaller en *kompetent utøver*.

Benner (1995) peker på at langsiktige mål nå kan styre utøverens valg. For eksempel uttrykker alle lærerne i denne studien at målet med yrkesrettet norskopplæring er at elevene får jobb, og de gir også uttrykk for at språket er en viktig del av yrket. Dette kan vi forstå som at lærerne har et langsiktig mål om at elevenes norskspråklige og fagspråklige ferdigheter skal bli best mulig, og at de kommer ut i arbeidslivet.

Flere av lærerne i denne studien beskriver videre at de bruker mye tid på å lage undervisningsopplegg som er spesielt tilpasset elevgruppen. Mens yrkesfaglærere i norskopplæringen opplever at de nærmest er tvunget til å gjøre dette, da det ikke eksisterer læreverk som er tilpasset elevgruppen, gjør norsklærere i norskopplæringen og norsklærere og yrkesfaglærere i videregående opplæring det samme, til tross for at de har lærebøker. En mindre erfaren lærer i videregående forteller at hun selv velger å prioritere tid til dette, fordi hun vurderer at det gir elevene best læringsutbytte. En erfaren norsklærer på norskkurs

forklarer dette med at "det er mange bøker som blir for vanskelige, ikke sant." (lærer 4, yrkesfaglærer, NK). Dette viser at lærerne, i tråd med Hiim og Hippe's beskrivelser av den kompetente læreren, vurderer teori og fakta i lys av egne eller andres erfaringer, og gjør bevisste valg som er mer tilpasset den konkrete konteksten.

Ifølge Hiim og Hippe står den kompetente læreren til ansvar for resultatene, og samtidig som læreren tar bevisste valg vil følelsene spille en større rolle. En lærer i videregående uttrykker at hun kjenner på ansvaret for at elevene skal oppnå gode resultater, og sier at hun derfor jobber "ekstra steinhardt" (Lærer 2).

Berliner (1994) peker på at den kompetente læreren tar hensyn til konteksten når det gjelder spørsmål rundt undervisningen, og derfor ikke vil gi generelle svar. Dette kommer til uttrykk hos en mindre erfaren lærer når hun snakker om sin undervisning: "når jeg planlegger undervisningsøkter så legger jeg opp en del rammer for timene. Men så ser jeg at jeg må hele tiden improvisere underveis og tilpasse." (Lærer 8).

4.2.1.4 Læreren som dyktig utøver

Flyvbjerg (2006) hevder at femtrinnsmodellen har et kvalitativt sprang mellom trinn 3 og 4, noe han forklarer med at regelbasert tenkning heretter må vike til fordel for kontekst og intuisjon (Flyvbjerg, 2006, s. 35). Det kan vi forstå som at den erfaringsbaserte kunnskapen heretter vil spille en viktigere rolle. Læreren har nå erstattet regler og teoretiske prinsipper med situasjonelle forandringer, og kan raskt ta valg basert på tidligere erfaringer. Læreren har nå blitt *en dyktig utøver*.

Ifølge Hiim og Hippe (2001) vil den dyktige lærerens erfaringsbaserte evne til å forstå situasjonen i sin helhet, gjøre at hun kan se utfordringer og mangler i en situasjon. Et eksempel på dette er en erfaren lærer på norskkurs som forteller at hun i møte med praksisplassen erfarte det var uheldig med så mange dager mellom hver gang deltakerne kom i praksis. På bakgrunn av denne erfaringen ble hun enig med voksenopplæringscenterets ledelse om at hennes klasse kunne får en dag ekstra i praksis. Dette er i tråd med det Hiim og Hippe sier om den dyktige lærerens evne til å se utfordringer i en situasjon. Slik jeg ser det viser dette også at skolens ledelse har stor tillit til lærernes erfaringer.

I denne fasen kan noen lærere ifølge Benner (1995) oppleve at den epistemiske kunnskapen de hittil har forholdt seg til, ikke er nyttig lenger, fordi de nå kan ta raske beslutninger på grunnlag av erfaringer. En utfordring med å ha stor tillit til erfaringene kan imidlertid være det Kvernbekk (1995) omtaler som erfaringstyranni. Hun peker på at faren med at erfaringer alene danner grunnlag for videre handlinger er at vi kan tilegne oss praksis uten å forstå hvorfor.

4.2.1.4 Læreren som ekspert

Til slutt vil læreren oppleve at kunnskaper og ferdigheter sitter i kroppen. Læreren har nå blitt det Dreyfus og Dreyfus (i Hiim og Hippe, 2001) kaller en *ekspert*. Ifølge Hiim og Hippe vet ekspertlæreren hvordan ting bør gjøres, uten å bruke tid på å prioritere eller analysere. Benner (1995) presiserer imidlertid at det fortsatt er viktig å kunne anvende analytisk problemløsning i denne fasen, for eksempel når det oppstår nye elementer i en kjent situasjon.

Berliner (1986) framhever betydningen av at ekspertlærere er rollemodeller og veiledere for nybegynnere, og slik bidrar til at disse utvikler sin kunnskap. Han peker imidlertid på at mangel på tid til å verbalisere denne ekspertkunnskapen er en utfordring i en i en travel arbeidshverdag. Et eksempel på dette er en erfaren lærer som uttrykker at de ikke får nok tid til å verbalisere og dele ekspertkunnskapen: "Det skulle gjerne vært tid til enda mer, tenker jeg, av det. For her sitter det folk som har jobbet mange år med denne brukergruppen, og de sitter på uvurderlig kompetanse som vi ikke alltid for glede av." (lærer 7, norsklærer NK)

En erfaren lærer er imidlertid ikke nødvendigvis en ekspert, ifølge Berliner. Her trekker han fram betydningen av at læreren regelmessig reflekterer over nye erfaringer (Berliner 1994, s. 14-19). Slik jeg forstår det bør lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring gi rom for den praktiske klokskapen, *phronesis*, gjennom å reflektere over valg og prioriteringer i lærerhverdagen.

4.2.1.5 Læreren som fornyer

Flyvbjerg kritiserer denne femtrinnsmodellen for at den ikke åpner for fornyelse. Han omtaler dette som "dårlig fenomenologi", og begrunner dette med at både kreativitet og fornyelse er relevant for å lære nye ferdigheter. Han har på bakgrunn av dette utvidet modellen med et

sjette nivå, som han kaller *fornyeren*. (Flyvbjerg, 2006, s.37-38). Som fornyer kan læreren utvikle og forbedre sin eksisterende praksiskunnskap gjennom å tilegne seg enten erfaringsbasert eller forskningsbasert kunnskap. Lærerens intuitive utøvelse må da vike til fordel for en omdefinering og fornyelse av praksiskunnskapen

Både de erfarne og de mindre erfarne lærerne i studien opplever at de i større eller mindre grad har solid faglig kompetanse for å jobbe som lærer innen yrkesrettet norskopplæring. Alle norsklærerne har utdanning innen norsk som andrespråk. De fleste yrkesfaglærerne har en yrkesfaglig utdanning, eller de har relevant erfaring fra yrket. Flere av lærerne uttrykker imidlertid likevel et savn etter og et behov for faglig påfyll som direkte omhandler yrkesretting av norskopplæringa. Men selv om lærere har et godt teoretisk kunnskapsgrunnlag og lang erfaring, vil blant annet endringer i omgivelsene kunne påvirke behovet for ny og relevant kunnskap. Som tidligere påpekt står Norge i dag overfor en ny situasjon med rekordhøy innvandring og økende arbeidsledighet. Fra politisk hold har det kommet nye føringer med fokus på arbeidsretting av norskopplæringen, blant annet gjennom Meld.St.16 (2015-2016), med mål om at deltakerne skal komme raskere ut i jobb.

Vi kan forstå det som at dette medfører et behov for kunnskapsfornyelse blant lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring, noe som støttes av både relevant forskning og styringsdokumenter. Meld.St.16 (2015-2016) framhever at lærere som underviser i norsk etter introduksjonsloven skal ha "faglig fordypning i relevante fag". Andenæs (2011) framhever i sin forskning at læreren må være kvalifisert til å undervise i profesjonell kommunikasjon innenfor det aktuelle yrket.

4.2.1.6 Oppsummering av lærernes kunnskapsutvikling i lys av ekspertforskning

Funn fra studien i lys av ekspertforskning viser at lærere i yrkesrettet norskopplæring utvikler sin kunnskap gjennom å knytte den teoretiske kunnskapen til erfaringer i reelle yrkessituasjoner. Betydningen av at det å vite hvordan noe skal gjøres innebærer mer enn å kunne regler og prosedyrer, understrekes her av Hiim og Hippe (2001), gjennom deres forståelse av femtrinnsmodellen. På denne måten kan vi si at lærerne gjennom sin praksis knytter den episteme kunnskapen og den phronetiske kunnskapen til hverandre i et gjensidig forhold.

Overnevnte funn kan tyde på at den epistemiske kunnskapen har større betydning for mindre erfarne lærerne, og at det skjer en endring i lærernes kunnskapsform i det Flyvbjerg (2006) kaller det kvalitative spranget. Dette innebærer at den epistemiske kunnskapen står sterkere hos de mindre erfarne lærerne, mens den praktiske klokskapen, phronesis, står sterkere hos de erfarne lærerne.

Flyvbjerg (2006) peker imidlertid på at erfaring ikke alltid fører til ekspertise. Selv undrer jeg også om lærere nødvendigvis må følge modellens trinn kronologisk for å oppnå ekspertkunnskap. For eksempel forteller mindre erfarne lærerne i studien at de følger opp deltakere i praksis, de knytter teoretisk undervisning til praksis på arbeidsplassen, og tar deltakernes praksiserfaringer med inn i klasserommet. Dette krever, slik jeg ser det, evne til å knytte teoretisk forståelse til praktiske erfaringer, noe som ifølge Flyvbjerg er knyttet til den dyktige læreren og ekspertlæreren.

På bakgrunn av overnevnte funn kan en utfordring blant lærere i yrkesrettet norskopplæring være om lærere stoler blindt på erfaringer.

4.2.2 Erfaringenes betydning i lys av teoretisering

Ertsås og Irgens (2012) argumenterer for at lærernes evne til å teoretisere egen yrkespraksis er avgjørende for at læreren skal framstå som en profesjonell yrkesutøver. Gjennom å reflektere over egen praksis i lys av forskningsbasert kunnskap og aktuelle styringsdokumenter, mener de læreren kan begrunne og utvikle sin praksis.

De fleste lærerne i denne studien uttrykker at den kunnskapen de utvikler med bakgrunn i egne erfaringer og kollegaers erfaringer har størst betydning for arbeidet med yrkesrettet norskopplæring, samtidig som flere peker på at blant annet læreplanen gir retning for arbeidet. Jeg vil videre drøfte funn rundt lærernes kunnskapsutvikling opp mot Ertsås og Irgens` modell for teoretisering, som framhever betydningen av at læreren trekker inn teori av ulik styrke når de reflekterer over og begrunner sin praksis.

4.2.2.1 Lærernes praktiserte handlingsteori

Lærernes erfaringer er det Ertsås og Irgens (2012) kaller teori av første grad (T1), og innebærer handlingsteori som ligger skjult i praksis og kommer til uttrykk gjennom handlinger. Ifølge Ertsås og Irgens er det denne handlingsteorien som må endres dersom lærernes praksis skal endres. De påpeker imidlertid at lærerne ikke alltid er klar over den handlingsteorien de selv anvender.

De fleste lærerne i denne studien, uttrykker stor tillit til egne erfaringer. En erfaren yrkesfaglærer på norskkurs sier at hennes erfaring er viktig for hva hun opplever er suksessfaktorer i opplæringen. En mindre erfaren yrkesfaglærer i videregående uttrykker forventning om at de erfaringene hun gjør seg nå vil styrke henne i framtidig utøvelse av jobben, fordi hun da kan bygge på det hun allerede har erfart. Mens yrkesfaglærerne opplever at tidligere yrkeserfaringer fra arbeidslivet er viktig for opplæringen, forteller flere norsklærere at de selv har oppsøkt arbeidsplassene for å tilegne seg den yrkesfaglige kompetansen de mangler. Dette viser etter det jeg forstår at lærerne har stor tillit til betydningen av egne erfaringer.

Flere lærere uttrykker også at de har stor tillit til mer erfarne kollegaers erfaringer, og støtter seg til disse i sitt arbeid. Mens noen lærere uttrykker at de gjør som de er vant til og det de opplever fungerer best, uttrykker andre at de gjør som de har lært av mer erfarne kollegaer. Dette kan vi forstå som et uttrykk for at lærerne i stor grad begrunner sitt arbeid i yrkesrettet norskopplæring ut fra praksis. Overnevnte eksempler viser, slik jeg ser det, at det Ertsås og Irgens kaller teori av første grad kommer til syne i lærernes praksis.

4.2.2.2 Lærernes generelle teori

Den generelle teorien som springer ut fra forskning og uttrykkes gjennom faglitteratur og styringsdokumenter, er det Ertsås og Irgens (2012) kaller teori av tredje grad (T3). Denne generelle teoretiske kunnskapen er en del av lærernes epistemiske kunnskap, og ifølge Ertsås og Irgens sier den noe om hvordan den profesjonelle læreren skal utføre sitt arbeid. De sier videre at denne teorien kan være vevd inn i praksis uten å komme tydelig til uttrykk.

Selv om lærerne i denne studien ikke synes å tillegge sine forskningsbaserte kunnskaper like stor betydning som erfaringene, er det flere lærere som trekker fram betydningen både egen

utdanning, kurs i regi av voksenopplæringscenteret og styringsdokumenter har for sitt arbeid med yrkesrettet norskopplæring. Ifølge Ertsås og Irgens kan den generelle kunnskapen, som også kan inneholde epistemisk kunnskap, være veid inn i praksis uten å komme spesielt til uttrykk, og uten at lærerne selv er klar over det. En mindre erfaren lærer forteller at hun på eget initiativ og i sin fritid har tatt studier som er relatert til jobben som lærer i yrkesrettet norskopplæring. Dette er i tråd med Hiim og Hippe (2001) forståelse av Dreyfusbrødrenes ekspertforskning, som sier at lærere med mindre erfaring er mer avhengig av å tilegne seg epistemisk kunnskap. Men også en erfaren lærer forteller at hun har et behov for faglig påfyll, og har studert på fritiden. Dette kan vi forstå ut fra Flyvbjergs (2006) teori om fornyeren, som innebærer at også ekspertlæreren har behov for fornyelse, for eksempel når endringer i samfunnet påvirker arbeidssituasjonen (Flyvbjerg, 2006, s. 37).

Andre lærere forteller at voksenopplæringscenteret legger til rette for at de kan delta på kurs. En mindre erfaren yrkesfaglærer i videregående uttrykker stort læringsutbytte av et kurs hun har fått i regi av skolen, og forteller at hun bruker denne kunnskapen til daglig i sitt arbeid. Andre lærere forteller imidlertid at de aldri har fått tilbud om eksterne kurs i skolens regi, men at ledelsen har hentet inn foredragsholdere som har snakket om relevante tema på fagdager.

Mens enkelte lærere legger stor vekt på å forholde seg til aktuelle styringsdokumenter i sin arbeidshverdag, gir de fleste uttrykk for at dette ikke er et tema i arbeidshverdagen. De fleste lærere forteller riktignok at de følger læreplanen, men uttrykker samtidig lite kjennskap til andre aktuelle styringsdokumenter. Noen lærere forteller at ledelsen på voksenopplæringscenteret er flinke til å informere om dette på personalmøter, men sier samtidig at det er opp til lærerne selv hvor godt de setter seg inn i dokumentene i ettertid. Her kan det synes som at det er en forskjell mellom erfarne og uerfarne lærere, uavhengig av om de jobber i norskopplæringen eller i videregående. For eksempel forteller en mindre erfaren yrkesfaglærer i videregående at hun har lest og satt seg inn i den nye stortingsmeldingen på egenhånd, noe som gjenspeiler det Dreyfus og Dreyfus mener kjennetegner en nybegynner (Hiim og Hippe, 2001, s.55). En erfaren lærer sier at styringsdokumentene danner et bakteppe for lærerhverdagen, mens en annen erfaren lærer forteller at hun ikke har hørt om den. Dette er også i tråd med femtrinnsmodellen for kunnskapsutvikling, der lærere med lang erfaring ifølge Benner kan oppleve at teorien de tidligere har forholdt seg til ikke er nødvendig lenger, fordi de kan ta raske beslutninger på grunnlag av erfaringer (Benner, 1995, s. 43). Det kan se

ut som styringsdokumenter har mindre betydning for lærernes opplevelse av egen kunnskapsutvikling og for utforming av opplæringa, og at de i mindre grad begrunner sitt arbeid ut fra teori.

En erfaren lærer gir uttrykk for at den epistemiske kunnskapen gir henne perspektiv i jobben når hun sier: "... jeg opplever jo selv at utdanning og formell kompetanse gjør deg ydmyk i forhold til den jobben du skal gjøre." (Lærer 6). I følge Ertsås og Irgens vil den generelle teorien ha et "korrigerende og perspektiverende utenfraperspektiv" i lærerens kunnskapsutvikling (Ertsås og Irgens, 2012, s. 9).

4.2.2.3 Lærernes formulerte handlingsteori

Lærernes og skolens formulerte teori om det arbeidet de gjør, er det Ertsås og Irgens (2012) kaller teori av andre grad (T2). De beskriver at denne formulerte handlingsteorien kan være basert på erfaringer, men også på forskningsbasert teori.

Ertsås og Irgens sier videre at det ligger en forventning om at profesjonelle lærere kontinuerlig skal utvikle og begrunne sin praksis, basert på både erfaringer og forskningsbasert teori gjennom refleksjon (Ertsås & Irgens, 2012, s.1). De peker samtidig på at lærerens formulerte handlingsteori, T2, kommer i et spenningsfelt mellom T1 og T3, og at det er gjennom refleksjon og bevisstgjøring lærere kan forbedre sin praksis. De bruker begrepet informert refleksjon om møtet mellom generell teori og praktiske erfaringer, og løfter fram betydningen av at lærerne vurderer sine erfaringer i lys av forskningsbasert teori.

Noen lærere stoler mest på erfaringer, og gjør som de bruker å gjøre, eller det de har lært av sine kollegaer. For eksempel beskriver en mindre erfaren lærer hvordan hun lærer av sine mer erfarne kollegaer: "Jeg hører på de som har jobbet i mange år med minoritetsspråklige, og tar med meg det inn i egen undervisning." (Lærer 8). Det er imidlertid en utfordring dersom lærerne stoler ukritisk på egne og kollegaers tidligere erfaringer i sin utforming av yrkesrettet norskopplæring, og risikoen er det Kvernbekk (1995) kaller erfaringstyranni. Svakheten med erfaringstyranniet er at lærere kan tilegne seg praksis uten å forstå hvorfor, noe som kan medføre dårlig praksis og fordommer. I lys av dette mener jeg at lærere i yrkesrettet norskopplæring bør være bevisst på at denne problemstillingen kan oppstå, nettopp fordi funn i studien viser at de vektlegger egne erfaringer i så stor grad.

Andre lærere stoler mest på det de har lært gjennom utdanning, på kurs og det de har lest i faglitteratur og forskning. En mindre erfaren forteller at hun bruker det hun har lært på kurs i sin arbeidshverdag: "Det kurset har voksenopplæringscenteret gitt meg, og det er jeg kjempetakknemlig for, jeg bare elsker den type læringsstrategier og læringsmiljø." (Lærer 2). Dersom lærere ukritisk stoler på forskning og faglitteratur kan det imidlertid være en risiko for det som Kvernbekk kaller teorityranni. Teorien vil her fungere som en oppskrift for praksis, og fortelle hvordan læreren bør utføre jobben sin. Svakheten med teorityranniet er imidlertid at lærere ikke tar hensyn til den faktiske situasjonen (Kvernbekk, 1995, s.22). Basert på funn i denne studien er det ut fra min forståelse mindre aktuelt at disse lærerne havner i teorityranni, da de uttrykker at faglitteratur, forskning og styringsdokumenter betyr mindre for egen praksis enn erfaringer.

4.2.2.4 Oppsummering av lærernes kunnskapsutvikling gjennom teoretisering

Funn i studien sett i lys av kunnskapsutvikling gjennom teoretisering, kan tyde på at lærere i yrkesrettet norskopplæring i stor grad baserer sin praksis på handlingsteori som ligger skjult i praksis og kommer til uttrykk gjennom handlinger, det Ertsås og Irgens (2012) kaller teori av første grad, og på lærernes og skolens formulerte handlingsteori, det Ertsås og Irgens kaller teori av andre grad.

En utfordring med å ha så stor tillit til egne og kollegaers erfaringer kan imidlertid være at dårlig praksis overføres. Gjennom sin modell for kunnskapsutvikling gjennom teoretisering viser imidlertid Ertsås og Irgens viktigheten av at lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring stiller seg spørsmål om hvilke erfaringer de har om hva som fungerer og ikke fungerer (T1), hva de kan lære av faglitteratur og nyere forskning (T3) og på bakgrunn av dette komme fram til felles bevisste teorier om hvordan de skal jobbe med yrkesrettet norskopplæring for å lykkes (T2). På denne måten vil lærernes kunnskapsutvikling bidra til å forbedre lærernes praksis (T1).

Betydningen av kunnskapsutvikling gjennom teoretisering underbygges også av Hovdenak (2014), når hun framhever at den praktiske klokskapen, phronesis, har en konkret forbindelse til praksis. Hun sier at phronesis innebærer å reflektere over og velge gode handlinger. Flyvbjerg (2006) peker også på viktigheten av teoretisering, når han argumenterer for at phronesis kan bidra til å balansere en instrumentell effektivisering av praksis. Dette er i tråd

med Grimens tanker om at de ulike kunnskapsformene utgjør en helhet, noe vi kan forstå som at lærerens teoretiske kunnskap, praktiske kunnskap og refleksjoner er tett knyttet til hverandre.

4.2.3 Betydningen av samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap

Helstad (2013) bruker begrepet profesjonelle læringsfellesskap når hun fremmer tanken om at lærere som jobber sammen innenfor en gitt kontekst kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene. Helstad understreker samtidig kontekstens betydning, og sier at profesjonell kunnskap handler om dyktighet i lærerjobbens innhold, å vite at, og dyktighet i lærerjobbens praktiske utførelse, å vite hvordan (Helstad, 2013, s.17).

De fleste lærerne i denne studien forteller at de samarbeider med sine kollegaer. Utsagn fra lærerne viser imidlertid at dette samarbeidet varierer både i forhold til formalitet og innhold. Ifølge Helstad (2013) vil ikke samtaler i profesjonelle læringsfellesskap føre til kunnskapsutvikling av seg selv. Hennes forskning viser at kunnskapsutviklingen avhenger av samtalenes form, funksjon og fokus (Helstad, 2013, s. 84).

Stoll (2014) viser til et samfunn i endring når hun framhever betydningen av lærernes kunnskapsutvikling. Hun peker på forventningen om at dagens lærere skal imøtekomme samfunnets endrede krav, men understreker samtidig at denne jobben er for krevende for enkeltlærere. Stoll løfter i denne forbindelsen fram fordelene med profesjonelle læringsfellesskap, der lærere gjennom samtaler og refleksjoner kan komme fram til ny kunnskap som i sin tur kan lede til ny praksis.

4.2.3.1 Uformelle samtaler i profesjonelle læringsfellesskap

Både lærere på norskkurs og i videregående forteller at de først og fremst samarbeider med lærere de deler klasse med. Felles for lærere på norskkurs og i videregående er at de gir uttrykk for at dette samarbeidet i stor grad foregår uformelt, gjennom sporadiske samtaler når de trenger det. Både de erfarne og mindre erfarne lærerne presiserer at samarbeidet mellom norsklærer og yrkesfaglærer er avgjørende for å skape en sammenheng mellom norskfaget og yrkesfaget, og dermed har stor betydning for kvaliteten på kurset. En erfaren lærer på norskkurs presiserer betydningen av at lærerne samarbeider når hun sier at "alle jobber jo mot

det samme målet. (...) Så da må vi jo jobbe sammen for å få kurset best mulig." (Lærer 4). Slik jeg forstår det har disse lærerne et felles mål for samarbeidet. Ifølge Stoll (2014) er profesjonelle læringsfellesskap avhengig av det hun kaller en overbevisende grunn og et felles fokus, for å kunne opprettholdes over tid.

Noen lærere forteller at samtale dreier seg om å planlegge og organisere undervisningen. For eksempel forteller en norsklærer at hun samarbeider med yrkesfaglæreren om rammene for tolærertimene og fordeling av arbeidsoppgaver. Stoll (2014) mener imidlertid lærende samtaler som omhandler praktisk organisering har en lav grad av kunnskapsutvikling. Andre lærere forteller at de samtaler om hvordan undervisningen gikk, hvorfor det gikk slik og hvordan de kan tilpasse undervisningen til deltakernes norsknivå og behov for faglig støtte. I følge Stoll vil slike samtaler ha en middels grad av kunnskapsutvikling.

De uformelle samtale synes i stor grad å være rettet mot praktisk organisering og gjennomføring av undervisning. Slike samtaler gir ifølge Stoll lite rom for refleksjon, og dermed mindre rom for kunnskapsutvikling som i sin tur kan føre til praksisforbedring. Samtalens form er tverrfaglig i den forstand at norsklærer og yrkesfaglærer samarbeider, men det synes ikke å være rom for en utforskende tilnærming, og heller ikke det Helstad kaller er eksternt blikk (Helstad, 2013, s. 74).

Med utgangspunkt i Helstads og Stolls forskning på profesjonelle læringsfellesskap kan vi forstå dette som at disse uformelle samtale ikke nødvendigvis gir grunnlag for kunnskapsutvikling, selv om lærerne selv uttrykker at de er viktig for kvaliteten på opplæringa.

Flere av lærerne, både på norskkurs og i videregående, forteller at lærenes arbeidsrom er organisert slik at de som deler klasse sitter sammen. Lærerne uttrykker at dette åpner for erfaringsutveksling når de føler behov for det. Vi kan også forstå dette som at voksenopplæringscenterets ledelse ser verdien av det uformelle samarbeidet mellom lærerne, og at de på denne måten ønsker å legge til rette for erfaringsdeling og refleksjon blant lærerne.

4.2.3.2 Formelle samtaler i profesjonelle læringsfelleskap

Når det gjelder formelle samtaler, forteller alle lærerne at de har timeplanfestede teammøter og personalmøter med en større gruppe av sine kollegaer. Funn i studien kan imidlertid tyde på at teammøter har mindre prioritet i videregående. Flere lærerne i videregående forteller at de ofte ikke kan delta på teammøtene, noe de forklarer med at de har fått timeplanlagt undervisning til samme tid. Dette kan vi forstå som at ledelsen velger å prioritere undervisning framfor møtevirksomhet i en travel hverdag. Helstad (2013) viser til funn i sin egen forskning når hun understreker betydningen av at voksenopplæringscenterets ledelse legger til rette for samtaler mellom lærerne, i form av tid og ressurser. Det kan i denne studien synes som at ledelsen på norskkurs har større mulighet til å prioritere dette, enn ledelsen i videregående.

Flere lærere beskriver at i de formelle møtene er både yrkesfaglærere og norsklærere fra ulike yrkesretninger til stede, og ofte noen fra ledelsen i tillegg. Lærerne forteller at disse tverrfaglige møtene kan brukes til informasjon fra ledelsen, til felles samarbeid rundt relevante tema, men også til å utveksle erfaringer og diskutere generelle utfordringer på tvers av yrkesretning. Ifølge Stoll (2014) kan lærende samtaler i profesjonelle læringsfelleskap ha forskjellig innhold, og hun understreker at samtalene derfor vil være på ulike nivå i forhold til kunnskapsutvikling. Lærere på norskkurs uttrykker i større grad enn lærere i videregående at de benytter den formelle møtetiden til erfaringsdeling. For eksempel forteller en lærer på norskkurs at "vi har jo teammøte en gang i uken, og da snakker vi litt om felles problemer og felles utfordringer og hva som går bra." (Lærer 7). Stoll (2014) mener samtaler som handler om pedagogiske prinsipper som ligger bak undervisningen og hvordan elevene lærer, har en høy grad av kunnskapsutvikling.

Flere lærere i yrkesrettet norskopplæring, både på norskkurs og i videregående, gir uttrykk for et savn etter å samarbeide med andre som jobber med det samme. Spesielt yrkesfaglærere på norskkurs som er alene om sitt yrkesfag uttrykker en faglig ensomhet, og sier at de savner å dele erfaringer knyttet til sitt yrkesfaglige område. Stoll (2014) presiserer imidlertid at profesjonelle læringsfelleskap kan bestå av lærere fra forskjellige skoler, og slik jeg ser det kan denne utfordringen løses gjennom å legge til rette for at lærere fra forskjellige skoler kan møtes i et faglig nettverk, der de sammen kan reflektere over sine erfaringer. Samtidig uttrykker lærerne at de ser verdien av den tverrfaglige kunnskapen som befinner seg i kollegiet.

Flere lærere sier at de ønsker mer tid til erfaringsdeling, gjerne i form av formelle samtaler, og peker på de store kunnskapsressursene som befinner seg i kollegiet. Et paradoks her er at lærerne samtidig gir uttrykk for at de har for lite tid til sine arbeidsoppgaver allerede som det er i dag.

4.2.3.3 Flere individuelle praksiser eller felles praksis

Flere lærere i denne studien gir uttrykk for at lærernes arbeid med yrkesrettet norskopplæring består av flere individuelle praksiser, snarere enn en felles praksis. Dette forklarer de blant annet med at lærere på yrkesrettede kurs innehar en yrkesspesifikk kompetanse som andre ikke har kjennskap til. Enkelte begrunner det ut fra at noen lærere har jobbet med kurset i mange år, og dermed sitter med en erfaring som andre ikke har. Andre mener dette skyldes at yrkesrettet norskopplæring er et relativt nytt fagfelt, der det finnes lite forskningsbasert teori om hvordan opplæringen bør utformes. En lærer beskriver det som at lærerne sitter på hver sin tue og utformer sine egne kurs, uten å vite hva lærere på andre skoler gjør. Lærerne i studien gir imidlertid uttrykk for at de ønsker en mer felles praksis.

Helstad (2013) viser til blant annet Meld.St.11 (2003-2004) når hun peker på den utdanningspolitiske forventningen om at skolen skal være en lærende organisasjon, noe vi kan forstå som en forventning om at lærere også skal utvikle sin kunnskap. Hun sier videre at tanken bak profesjonelle læringsfellesskap er «antakelsen om at lærere som samarbeider, kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis" (Helstad, 2013, s. 29). Helstad viser med dette at hun forstår kunnskapsutvikling som en sosial prosess. Slik jeg forstår Helstad, vil samtaler i profesjonelle læringsfellesskap dermed motvirke individuelle praksiser blant lærerne, og bidra til en mer felles praksis i yrkesrettet norskopplæring.

4.2.3.4 Oppsummering av lærernes kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap

Funn i denne studien i lys av forskning på profesjonelle læringsfellesskap, viser at lærerne i yrkesrettet norskopplæring øker sin kunnskap gjennom samtaler med sine kollegaer. Felles for lærere på norsk kurs og i videregående er at disse samtalenes først og fremst synes å være av uformell karakter gjennom sporadiske samtaler mellom lærerne ved behov. Det som

skiller lærere på norskkurs fra de i videregående ser ut til å være at lærere på norskkurs prioriterer formelle teammøter i større grad.

Helstad (2013) peker på at lærernes praktiske kunnskap fornyes og utvikles dersom lærere både utfordres og støttes av skolens ledelse, kollegaer og eksterne eksperter som kan bidra med ny kunnskap.

Dette forstår jeg som at profesjonelle læringsfelleskap innebærer potensiale til å danne en bro mellom lærerens teoretiske og praktiske kunnskap. En utfordring med kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfelleskap kan imidlertid være at det er vanskelig å få nok tid i en travel arbeidshverdag. Flere lærere uttrykker at de ønsker mer tid til erfaringsdeling og samarbeid med sine kollegaer, gjerne også på tvers av fag.

4.2.4 Hvordan lærernes kunnskap kommer til uttrykk i lærernes praksis

Dersom lærere i yrkesrettet norskopplæring kan se teoretisk og praktisk kunnskap i en sammenheng, kan de etter det jeg forstår av overnevnte drøftinger lettere se hvordan de kan forbedre sin praksis. Det er imidlertid flere faktorer som påvirker lærerens mulighet til å handle.

Berg (1999) hevder at lærerens handlingsrom befinner seg mellom de ytre grensene, som for lærere i yrkesrettet norskopplæring vil være lovverk, nasjonale og lokale styringsdokumenter og krav fra politisk hold, og de indre grensene, som for disse lærerne blant annet vil være skolens fag- og timestfordeling, individuelle arbeidsplaner, felles planlegging og møtevirksomhet. Gjennom å bruke begrepet ikke-utnyttet handlingsrom, understreker han at lærerens profesjonelle handlingsrom innehar et potensiale for utvikling. Helle (1997) bruker betegnelsen "teorien om det uutnyttede handlingsrom" når han viser til Bergs tanker rundt handlingsrommet, og peker videre på hvordan lærere kan utnytte dette handlingsrommet gjennom å bruke de tre kunnskapsbegrepene teknisk kunnskap, praktisk kunnskap og frigjørende kunnskap.

Lærerens profesjonelle handlingsrom forstår jeg her som den opplevde friheten læreren har til å kunne utforme og utøve lærerrollen innenfor yrkesrettet norskopplæring på sin arbeidsplass. De fleste lærerne i studien gir uttrykk for at de opplever stor frihet når det gjelder sin rolle i yrkesrettet norskopplæring, men det kommer likevel fram store forskjeller når lærerne

beskriver sin rolle nærmere. Dette forstår jeg som at lærerne har forskjellig oppfatning av sitt profesjonelle handlingsrom og sine muligheter til å påvirke utforming av yrkesrettet norskopplæring.

Både Berg og Helle peker på at det er gjennom å utnytte dette handlingsrommet at lærerne kan bidra til å utvikle og endre eksisterende praksis. Dette krever etter det jeg forstår at lærere i yrkesrettet norskopplæring både kjenner til og tar i bruk dette handlingsrommet, og derfor må ha forståelse for hvilke ytre og indre grenser som påvirker opplæringen ved den enkelte skole. Kunnskap om rammene for lærerens handlingsrom innebærer dermed en epistemisk kunnskap som er nødvendig for at læreren skal gjøre jobben sin.

4.2.4.1 Det profesjonelle handlingsrommet for lærere i videregående

Både norsklærere og yrkesfaglærere i videregående uttrykker stor frihet i form av å bestemme innhold og gjennomføring av opplæringen. Flere lærere forteller at nye ideer ønskes velkommen, og uttrykker at ledelsen også viser dette gjennom å gi lærerne frie tøyler og stor tillit til å prøve ut nye ting. En lærer sier: "Jeg har fleksibilitet og frie tøyler og tillit ikke minst, fordi de har latt oss prøve ut selv." (Lærer 1). Den opplevelsen lærerne har av at nye ideer ønskes velkommen, er ifølge Berg (1999) en del av den lokale skolekulturen. Han sier videre at skolekulturen også gjenspeiles i blant annet uformelle samtaler og i formelle møter, som dermed er med på å definere de indre grensene for lærernes handlingsrom.

Lærere i videregående gir uttrykk for en skolekultur der det uformelle samarbeidet mellom lærerne har stor plass og stor verdi. Blant annet forteller flere lærere at de som deler klasse sitter på samme arbeidsrom, og dermed lettere kan gi rom for de uformelle samtale. Til tross for at alle lærere i videregående forteller at formelle teammøter er timeplanlagt, gir flere uttrykk for at de ikke deltar på møtene, fordi de har fått undervisning til samme tid. Slik jeg ser det vil de indre grensene dermed kunne begrense lærernes profesjonelle handlingsrom, fordi de mister en mulighet til kunnskapsutvikling i det Stoll (2014) kaller profesjonelle læringsfellesskap.

Samtidig er alle lærerne i videregående tydelig på at læreplanen legger tydelige rammer for opplæringen, noe jeg forstår som at de har tilegnet seg epistemiske kunnskaper om rammene for sitt handlingsrom, det Berg kaller de ytre grensene. Det kan imidlertid se ut til at de erfarne lærerne i videregående vektlegger relevante styringsdokumenter i mindre grad enn de

mindre erfarne lærere. For eksempel sier en erfaren lærer om melding til Stortinget at "det er i bakgrunnen følger jeg. Men å sette oss ned for å se på det, det er vi ikke flinke til." (lærer 1). Dette er imidlertid helt i tråd med Flyvbjergs (2006) forståelse av Dreyfusbrødrenes modell, når han sier at den praktiske klokskapen, *phronesis*, betyr mer enn den epistemiske kunnskapen for ekspertlærere. I motsetning forteller en mindre erfaren lærer ved samme voksenopplæringscenter at hun etter oppfordring fra ledelsen selv har satt seg inn i meldingen: "Jeg leste den "Fra utenforskap til ny sjanse", den stortingsmeldinga, og der kommer det ganske klart fram at man trenger å koble norskopplæring og yrkesretting, altså veldig rett mot yrket." (lærer 2). Dette er også i tråd med Flyvbjergs forståelse av Dreyfusbrødrenes modell, når han sier at den epistemiske kunnskapen preger mindre erfarne lærere. Slik jeg ser det, har lærere i videregående varierende kjennskap til handlingsrommets ytre grenser, og det kan se ut som mindre erfarne lærere noe bedre kjennskap til deler av denne epistemiske kunnskapen. Ertså og Irgens (2012) peker imidlertid på at lærerens generelle teoretiske kunnskaper kan være vevd inn i lærerens praksis uten å komme til uttrykk.

4.2.4.2 Det profesjonelle handlingsrommet for lærere på norskkurs

Også på norskkurs gir både norsklærere og yrkesfaglærere uttrykk for at de har stor frihet til å utforme opplæringen. Disse lærerne uttrykker at de har frihet både med tanke på innhold og organisering av yrkesrettet norskopplæring, og det kan synes som om det profesjonelle handlingsrommet er større for disse lærerne.

En erfaren lærer på norskkurs beskriver friheten hun opplever å få fra ledelsen når hun sier: "Jeg får blanke ark...og vær så god, her er fargestiftene, gjør hva du vil." (Lærer 5). Denne læreren forteller også at hun er med på å bestemme hvordan opplæringen organiseres i form av fordeling av fag og timetall. Dette kan vi forstå som at skolens ledelse har stor tillit til henne, og ser henne som en ekspertlærer i tråd med Dreyfusbrødrenes forskning om utvikling av ekspertkunnskap (Hiim & Hippe, 2001). Flere lærere beskriver denne friheten som motiverende og en årsak til at de trives i jobben. Dette kan vi forstå som at lærere setter pris på at skolekulturen utvider lærerens handlingsrom, men samtidig uttrykker noen lærere at denne friheten også innebærer et stort ansvar.

Norsklærere på norskkurs forteller at de følger læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere, mens yrkesfaglærere på norskkurs ikke har en yrkesfaglig læreplan å forholde seg til. Flere yrkesfaglærere beskriver her hvordan de på egen hånd eller i samarbeid med kollegaer utformer fagplaner og bestemmer kursets innhold i sin helhet. Samtidig som de fleste lærerne beskriver at de tar utgangspunkt i kompetansemål fra læreplanen i tilsvarende yrkesfag på videregående skole, gir de uttrykk for frie tøyler og stor tillit fra ledelsen. Det kan synes som de ytre grensene for yrkesfaglærernes handlingsrom dermed er videre enn hos norsklærerne. I likhet med lærere i videregående kan det se ut til at erfarne lærerne på norskkurs har mindre kjennskap til relevante styringsdokumenter som blant annet stortingsmedlingen, enn de mindre erfarne lærerne. Som tidligere påpekt er dette i tråd med Flyvbjergs (2006) forståelse av Dreyfusbrødrenes modell for kunnskapsutvikling.

Videre forstår jeg det som at erfarne lærere, som Hiim og Hippe (2001) omtaler som dyktige utøvere og eksperter etter femtrinnsmodellen, opplever at de har et større handlingsrom enn de mindre erfarne. Dette er imidlertid ikke sammenfallende med funn i studien som viser at mindre erfarne lærere har bedre kjennskap til handlingsrommets ytre grenser i form av styringsdokumenter. På den ene siden kan dette være et uttrykk for at økt praktisk kunnskap gir større handlingsrom. På den andre siden kan det bety at handlingsrommet oppleves større dersom grensene ikke er tydelige for læreren. Slik jeg forstår det vil lærernes kunnskapsutvikling påvirke både lærernes opplevelse av sitt profesjonelle handlingsrom, og i hvilken grad de utnytter dette handlingsrommet.

4.2.4.3 Oppsummering av lærernes kunnskapsutvikling og lærernes profesjonelle handlingsrom

Basert på lærernes utsagn kan det synes som at rammene for lærernes profesjonelle handlingsrom er forskjellig i videregående skole og på norskkurs, og at lærere på norskkurs ser ut til å ha et større profesjonelt handlingsrom enn lærere i videregående. Det er både det Berg (1999) kaller de indre og de ytre grensene som synes å være forskjellig.

I tillegg synes det som at lærernes opplevelse av handlingsrommet øker i takt med økt teoretisk og praktisk kunnskap, da erfarne lærere uttrykker at de utnytter mulighetene som ligger i sitt profesjonelle handlingsrom i større grad.

Helle (1997) peker på at lærernes utnyttede handlingsrom kan utnyttes gjennom å bruke de tre kunnskapsbegrepene teknisk kunnskap, praktisk kunnskap og frigjørende kunnskap (Helle, 1997, s. 273). Flere lærere beskriver at de tar i bruk den tekniske og problemløsende kunnskapen, ved at de holder seg faglig oppdatert gjennom blant annet kurs og videreutdanning. Helle peker imidlertid på at denne kunnskapen alene kan bli instrumentell. Han mener derfor at vi trenger den praktiske kunnskapen, som han beskriver som fortolkende. En lærer som forteller at hun bruker den praktiske kunnskapen til å se den tekniske kunnskapen i lys av konteksten er en lærer som forteller at hun daglig gjennomfører undervisningen på bakgrunn av et kurs hun fikk gjennom skolen. Innenfor yrkesrettet norskopplæring kan det innebære å gjennomføre undervisning i klasserommet. Noen ganger kan det imidlertid være vanskelig å gjennomføre det vi har lært i praksis. Helle understreker her viktigheten av at lærerne må verbalisere sin egen virkelighetsforståelse, gjennom å identifisere de rammer som gir retning eller begrenser arbeidet. Dersom læreren ser den tekniske og den praktiske kunnskapen i forhold til hverandre, og reflekterer over sammenhengen mellom dem, kan læreren til slutt oppnå det Helle omtaler som den frigjørende kunnskapen. Han presiserer at dette skjer gjennom at lærerne diskuterer begrensninger som ligger i rammene og reflekterer over dette.

4.2.5 Oppsummering av teoretisk drøfting av hovedtendenser i datamaterialet

Analysen viser at lærere i yrkesrettet norskopplæring opplever at egne erfaringer og kollegaers erfaringer har størst betydning for deres kunnskapsutvikling. Dette viser at lærerne hovedsakelig begrunner sine handlinger på grunnlag av teori av første grad (T1) og andre grad (T2).

Studiens funn viser videre at lærerne utvikler sin kunnskap gjennom å knytte den generelle teoretiske kunnskapen til erfaringer i reelle yrkessituasjoner. Dette innebærer slik jeg ser det at lærerne gjennom sin praksis knytter den episteme kunnskapen og den phronetiske kunnskapen til hverandre i et gjensidig forhold.

Ut fra denne forståelsen er det vesentlig at lærere som jobber med yrkesrettet norskopplæring stadig stiller seg spørsmål om hvilke erfaringer de har om hva som fungerer og ikke fungerer i (T1), hva de kan lære av faglitteratur og nyere forskning (T3) og på bakgrunn av dette

komme fram til felles bevisste teorier for hvordan de skal arbeide med yrkesrettet norskopplæring for å lykkes bedre (T2).

Analysen viser også at lærerne opplever at arbeidet med yrkesrettet norskopplæring preges av flere individuelle praksiser, framfor en felles praksis. Samtidig uttrykker lærerne at samarbeid med kollegaer har stor verdi. Flere lærere gir uttrykk for at de ønsker mer tid til erfaringsdeling og samarbeid, noe jeg forstår som at de ønsker tid til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som fører til en mer felles praksis. Dette krever imidlertid, slik jeg forstår det, at tid og ressurser til dette prioriteres ved voksenopplæringssentrene.

Videre viser hovedtendenser i analysen at lærerne opplever stor frihet når det gjelder å utforme yrkesrettet norskopplæring. De viser at lærernes profesjonelle handlingsrom øker i takt med økt praktisk kunnskap, og at lærernes praktiske kunnskap har stor betydning for utforming av yrkesrettet norskopplæring.

5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I forrige kapittel tok jeg utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvordan utvikler lærere i yrkesrettet norskopplæring sin kunnskap, og hvordan kommer denne kunnskapen til uttrykk i lærerens praksis?* Jeg drøftet empiri i lys av teori om ekspertkunnskap, teoretisering og profesjonelle læringsfellesskap. Jeg presenterte og drøftet funn med utgangspunkt i teoretiske perspektiver, og vekslet mellom å presentere erfaringer og opplevelser hos norsklærere og yrkesfaglærere, både på norskkurs og i videregående. Videre oppsummerte jeg funn av hvordan lærernes kunnskap kommer til uttrykk i praksis opp mot teori om lærernes profesjonelle handlingsrom.

I dette kapitlet vil jeg oppsummere studiens funn i en avsluttende drøfting. I lys av studiens funn vil jeg videre forsøke å peke fram mot perspektiver som kan være utgangspunkt for og innspill i forhold til videre forskning og arbeid innen yrkesrettet norskopplæring.

5.1 Erfaringenes betydning for lærernes praksis

Både de erfarne og de mindre erfarne lærerne uttrykker at den kunnskapen de utvikler med bakgrunn i egne erfaringer og kollegaers erfaringer har størst betydning for arbeidet med yrkesrettet norskopplæring. En utfordring dersom lærerne baserer sin praksis på erfaringer i for stor grad er at denne erfaringsbaserte kunnskapen som skapes i en lokal kontekst kan bli kontekstbegrenset. Dette kan igjen øke faren for det Kvernbekk (1995) kaller erfaringstyranni, som innebærer en ukritisk holdning til erfaringene.

Funn i studien kan tyde på at den epistemiske kunnskapen har større betydning for de mindre erfarne lærere, mens den phronetiske kunnskapen står sterkere hos de erfarne lærerne, noe som også er i tråd med forskning om ekspertkunnskap (Hiim & Hippe, 2002; Benner, 1995; Berliner, 1999; Flyvbjerg, 2006). Etter det jeg forstår kan lærere innenfor yrkesrettet norskopplæring sørge for at kunnskapen ikke begrenses til egne erfaringer og den lokale konteksten, dersom de regelmessig reflekterer over egen praksis i lys av generell og forskningsbasert teori.

Kvernbekk (1995) mener teori bør informere praksis, men tolkes i lys av erfaring og skjønn. Hun peker på at teorier er generelle, og mener at nettopp dette gjør dem fleksible, slik at de kan anvendes i mange ulike situasjoner. Det betyr at generell teori ikke kan fortelle læreren

akkurat hva hun skal gjøre i en gitt situasjon, og at hun må ta hensyn til konteksten. Hiim og Hippe (2001) peker også på kontekstens betydning for lærernes yrkeskunnskap i et utvidet kunnskapssyn når de snakker om ”systematisk kunnskapsutvikling i og fra profesjonell praksis” (Hiim & Hippe, 2001, s.40). Også Grimen (2008) er opptatt av at praktisk kunnskap er uløselig fra den som innehar kunnskapen og den konteksten kunnskapen utvikles i og anvendes i.

Hiim og Hippe viser til Schön (i Hiim & Hippe, 2001) når de peker på at refleksjon i og over praksis spiller en sentral rolle i lærernes kunnskapsutvikling, gjennom å binde teori og praksis sammen. Ertsås og Irgens (2012) bruker begrepet informert refleksjon om møtet mellom generell teori og praktiske erfaringer. De peker på at den generelle og forskningsbaserte kunnskapen kan bidra til et metateoretisk og kritisk utenfraperspektiv på egen praksis. Gjennom at lærerne knytter epistemisk kunnskap og phronetisk kunnskap til hverandre i et gjensidig forhold på denne måten, kan vi si at lærernes kunnskap får en helhetlig kvalitet. Ifølge Grimen (2008) vil forholdet mellom teori og praksis påvirke lærerens profesjonelle yrkesutøvelse, gjennom at læreren bruker både teoretiske kunnskaper og praktiske kunnskaper, i fortrolighet med konkrete situasjoner.

Etter det jeg forstår kan lærere innenfor yrkesrettet norskopplæring sørge for at kunnskapen ikke begrenses til egne erfaringer og den lokale konteksten, dersom de regelmessig reflekterer over egen praksis i lys av generell og forskningsbasert teori.

5.2 Samarbeidets betydning for lærernes praksis

Funn i studien viser at lærere i yrkesrettet norskopplæring opplever at arbeidet preges av flere individuelle praksiser, framfor en felles praksis. Samtidig uttrykker lærerne at samarbeid med kollegaer har stor verdi, og de forteller at de ønsker mer tid til samarbeid og erfaringsdeling.

Studiens funn i lys av forskning på profesjonelle læringsfellesskap, viser at lærerne i yrkesrettet norskopplæring øker sin kunnskap gjennom samtaler med sine kollegaer (Stoll, 2014; Helstad, 2013). Helstad ser kunnskapsutvikling som en sosial prosess, der samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. Slik jeg forstår det kan lærerne i yrkesrettet norskopplæring gjennom samtaler og felles refleksjoner komme fram til ny felles kunnskap, som i sin tur kan lede til ny og mer felles praksis.

Stoll (2014) understreker at lærende samtaler i profesjonelle læringsfellesskap kan være på ulike nivå, i fra å handle om praktisk organisering, til å dreie seg om hvordan undervisningen gikk og hvorfor, til å omhandle pedagogiske prinsipper bak læring og undervisning. Utsagn fra lærerne i studien tyder på at disse samtaleene først og fremst er av uformell karakter, gjennom sporadiske samtaler mellom lærerne ved behov. Samtalens innhold ser i hovedsak ut til å omhandle organisering og evaluering av undervisning, som ifølge Stoll innebærer henholdsvis lav og middels grad av kunnskapsutvikling.

Både lærere i videregående og på norskkurs gir uttrykk for at samtaler i formelle teammøter kan dreie seg om pedagogiske prinsipper som ligger bak undervisningen og hvordan elevene lærer. Ifølge Stoll har slike samtaler en høy grad av kunnskapsutvikling. Noe som skiller lærere på norskkurs og i videregående ser ut til å være at norskkurs prioriterer formelle teammøter i større grad. En utfordring med kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfellesskap kan nettopp være at det er vanskelig å sette av nok tid i en travel arbeidshverdag. Funn i studien viser at lærerne ønsker mer tid til erfaringsdeling og samarbeid med sine kollegaer, gjerne i formelle samtaler, og på tvers av fag. Ifølge Stoll har ledere et spesielt ansvar for å legge til rette for dette.

Videre mener Stoll (2014) at profesjonelle læringsfellesskap er avhengig av det hun kaller en overbevisende grunn og et felles fokus, for å kunne opprettholdes over tid. Lærerne i denne studien uttrykker enstemmig at målet med yrkesrettet norskopplæring er at deltakene, gjennom å styrke sine norskspråklige og yrkesfaglige kunnskaper i kombinasjon med arbeidspraksis, skal få jobb. Slik jeg ser det er dette et godt utgangspunkt for å finne felles fokus for lærende samtaler mellom lærerne.

Kunnskapsutvikling i et utvidet kunnskapssyn handler, ifølge Hiim og Hippe (2001), også om å utforske kunnskap som finnes latent i praksis, noe som i fører til at skillet mellom læring og forskning viskes ut. Kunnskap vil her innebære både teori, ferdigheter, verdier og holdninger, noe de omtaler som lærernes yrkeskunnskap.

På bakgrunn av det Helstad (2013) og Stoll (2014) sier om kunnskapsutvikling som en sosial prosess, forstår jeg det som at samtaler i profesjonelle læringsfellesskap innebærer potensiale til å danne en bro mellom lærerens teoretiske kunnskap og lærerens praktiske kunnskap. Gjennom at lærerne samarbeider, undersøker og reflekterer rundt egen praksis kan profesjonelle læringsfellesskap bidra til en mer felles praksis blant lærere i yrkesrettet

norskopplæring, slik jeg ser det. Helstad framhever også på fordelene med tverrfaglige samtaler når hun sier at kollegaer med andre erfaringer eller annen fagbakgrunn vil ha med seg et utenifraperspektiv inn i samtalen, som kan stimulere til kunnskapsutvikling i fellesskap.

5.3 Handlingsrommets betydning for lærernes praksis

Hovedtendenser i analysenivå 1 viser at lærerne i yrkesrettet norskopplæring opplever stor frihet i lærerrollen. Studiens funn viser videre at lærernes opplevelse av sitt profesjonelle handlingsrom er forskjellig i videregående skole og på norskkurs. Lærere på norskkurs ser ut til å ha et større handlingsrom enn lærere i videregående, og det er både det Berg omtaler som de indre grensene og de ytre grensene som synes å være forskjellige (Berg 1999; Helle, 1997).

Det kan på bakgrunn av lærernes utsagn synes som at lærernes profesjonelle handlingsrom øker i takt med økt praktisk kunnskap, og at lærernes praktiske kunnskap har stor betydning for utforming av yrkesrettet norskopplæring. Ifølge Berg (1999) kan lærere i yrkesrettet norskopplæring bidra til å utvikle og endre eksisterende praksis, gjennom å utnytte potensialet i det han kaller det ikke-utnyttede handlingsrommet. Dette krever imidlertid at lærerne innenfor yrkesrettet norskopplæring både kjenner til og tar i bruk dette handlingsrommet. De må derfor ha en forståelse for hvilke ytre og indre grenser som påvirker opplæringen på det enkelte voksenopplæringscenter.

Funn i studien kan tyde på at lærerne i varierende grad har kjennskap til det profesjonelle handlingsrommets grenser. Når det gjelder de ytre grensene kan det ut fra lærernes utsagn se ut som de mindre erfarne lærerne kjenner bedre til relevante styringsdokumenter som blant annet melding til Stortinget, enn de erfarne lærerne. Dette er i tråd med ekspertforskning, som sier at erfarne lærere kan oppleve at de ikke trenger den epistemiske kunnskapen i samme grad som før, fordi de nå kan ta raske beslutninger på grunnlag av erfaringer (Benner, 1995). Derimot uttrykker alle lærerne god kjennskap til læreplanen de jobber etter. Når det gjelder de indre grensene ser det ut som lærerne kjenner bedre til disse, men fordi skolekulturen er forskjellig fra skole til skole vil også de indre grensene være ulike mellom skolene. Det kan se ut som voksenopplæringssettene generelt er åpne for nye ideer fra lærerne, som opplever at de har stor frihet og stor tillit fra ledelsen. Samtidig tyder funn i studien på at erfarne

læreres praktiske kunnskap i stor grad overføres verbalt til nye lærere, og deretter fungerer som regler for lærernes handlinger.

Ertsås og Irgens (2012) tar utgangspunkt i hvordan den norske professoren Erling Lars Dale forklarer hva det vil si å være profesjonell, når sier at det er "en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor den avgrensede konteksten som kompetansen gjelder for, i dette tilfellet læreryrket." (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200). De presiserer videre betydningen av at den profesjonelle læreren må kunne reflektere over og begrunne sin praksis gjennom teoretisering. Dette innebærer at den profesjonelle læreren må reflektere over og begrunne sine handlinger på grunnlag av både teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap.

Grimen (2008) peker på at lærernes praktiske kunnskap kommer til uttrykk gjennom lærernes skjønn, vurdering og handling. Han hevder at det kompliserte forholdet mellom teori og praksis vil påvirke profesjonell yrkesutøvelse, og understreker at den profesjonelle yrkesutøverens kunnskap er et kompleks fenomen, fordi ingen teorier fullt og helt kan omsettes til praksis, samtidig som han presiserer at ikke all praksis kan begrunnes ut fra teorier. Grimen viser til Polanyis sitat "vi kan vite mer enn vi kan si", når han peker på den praktiske kunnskapen som ikke kan verbaliseres (Grimen, 2008, s. 79).

Hiim og Hippe (2001) poengterer at det å være profesjonell blant annet innebærer å forene generell kunnskap med spesifikk yrkeskunnskap. De mener dette krever et overblikk over helheten, innsikt i enkelte arbeidsoppgaver og samtidig ha oversikt over sammenhengen mellom disse. Molander (1996) omtaler dette som levende kunnskap, og bruker uttrykket kunnskap-i-handling når han snakker om denne levende kunnskapen som er i kontinuerlig bevegelse, og verken har en definitiv begynnelse eller slutt. Han er opptatt av at denne levende kunnskapen bæres i kroppen gjennom handlingene vi gjør, samtidig som han understreker at handlingene våre må forstås i et hermeneutisk perspektiv, noe som innebærer at handlingene og kulturen ikke kan skilles. Slik jeg forstår det må vi derfor se lærernes praksis i lys av lærernes profesjonelle handlingsrom.

5.4 Refleksjoner og mulig videre arbeid

I løpet av forskningsarbeidet har jeg reflektert rundt utfordringer når det gjelder arbeidet med yrkesrettet norskopplæring for voksne innvandrere, og veien videre. Mangel på tid er et aspekt som understrekes av flere lærere. Det kan synes som lærerne ønsker mer tid til

samarbeid, erfaringsdeling og refleksjoner i kollegiet. Kanskje kan profesjonelle læringsfelleskap bidra til systematisk kunnskapsutvikling blant lærerne, som i sin tur kan føre til at en mer felles kunnskap kommer til uttrykk i lærernes praksis.

Fordi yrkesrettet norskopplæring fortsatt er et relativt lite fagfelt, kan det være nyttig å danne profesjonelle læringsfelleskap på tvers av fag, noe Stoll (2014) også sier vil bidra til et utenifraperspektiv i samtalen, som kan stimulere til videre kunnskapsutvikling.

Med hensyn til at flere lærere gir uttrykk for en faglig ensomhet og et savn etter et større fagmiljø, kan det også være nyttig å se lærernes profesjonelle læringsfelleskap i et videre perspektiv. Kanskje kan man tenke seg å danne slike fellesskap og fagnettverk ikke bare på tvers av fag, men også på tvers av skoler rundt om i landet.

Det kan synes som at spesielt yrkesfaglærere på norskkurs opplever at de sitter med et stort ansvar for innhold, utforming og organisering av kursene, og kanskje kan samtaler med andre yrkesfaglærere som jobber med tilsvarende kurs andre steder, bidra til å kvalitetssikre yrkesrettet norskopplæring, gjennom å stimulere til kunnskapsutvikling gjennom en felles teoretisering.

Mens både norsklærere og yrkesfaglærere i videregående, og norsklærere på norskkurs uttrykker at de har en læreplan som gir retning for arbeidet, uttrykker yrkesfaglærere på norskkurs at de ikke har en læreplan som ivaretar den yrkesfaglige delen av norskopplæringen. Kanskje kan det være nyttig å utarbeide læreplaner for de ulike yrkesfagene på norskkurs, med mål som gir retning for opplæringen. Slik jeg ser det kan det være nyttig å utforme læreplaner til hver yrkesretning, for å ivareta yrkesfagenes egenart. Selv om dette er et relativt lite fagfelt og det kan synes som et slikt arbeid krever stor innsats for opplæring til et begrenset antall deltakere, tyder signaler fra politisk hold på at yrkesrettet norskopplæring er et økende behov og et satsningsområde i tiden framover.

På bakgrunn av overnevnte refleksjoner ser jeg for meg at videre forskning kan være å undersøke hvordan systematisk teoretisering i profesjonelle læringsfelleskap kan bidra til lærernes kunnskapsutvikling, og om det vil ha noen betydning for om lærernes praksis vil framstå som mer felles. Jeg tenker også at det da kan være interessant å undersøke om lærernes opplevelse av autonomi, som i denne studien framstår som meget sterk og betydningsfull for lærerne, kan ivaretas ved økt fokus på det kollektive aspektet.

Litteraturliste

- Andenæs, E. (2011). Språkopplæring på arbeidsplassen. *Godt no(rs)k? – om språk og integrering*, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 48-55. Hentet fra <https://www.imdi.no/contentassets/595804b05ee84e1da7dab7a27ad44ffc/rapport-2011-godt-norsk--om-sprak-og-integrering>
- Benner, P. (1995) *Fra novise til ekspert*. Oslo: Tano Forlag AS i samarbeid med Munksgaard
- Berg, G. (1999). *Skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher* 15 (7), s.5-13.
- Berliner, D. C. (1994). A model of teaching expertise. Hentet 1.mai 2016 fra http://images.pearsonassessments.com/images/NES_Publications/1994_05Berliner_39_1.pdf
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 29.april 2016 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Ertsås, T. I. (2011). *Kontaktlærerarbeid i videregående skole*. (Doktorgradsavhandling). Hentet 11.april fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/269501/460503_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
-
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: Postholm, M.B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir, s.195-215
- Flyvbjerg, B. (1990). *Rationalitet, intuition og krop i menneskets læreproces: Fortolkning og evaluering af Hubert og Stuart Dreyfus' model for indlæring af færdigheder*. Aalborg: Centertrykkeriet.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab*. Bind 1. København: Akademisk forlag.

- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press
- Grimen, H. (2007). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. og Terum, L. I. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s.71-85.
- Helle, L. (2002). *Rom for handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. (2013). Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole (Doktorgradsavhandling). Hentet 11.april 2016 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36829/dravhandling-helstad.pdf?sequence=4>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hovdenak, S. S. (2016) https://www.uv.uio.no/ils/artikler/sylvi-s-hovdenak_artikkel-uniped-2016.pdf
- Imdi (2011) *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere*. Hentet 11.april 2016 fra <http://www.ramboll.no/~media/images/rm/rm%20no/pdf/publikasjoner/2011/brukerundersokelse%20i%20norskoppleringen.pdf>
- Introduksjonsloven (2005) *Lov om introduksjonsordning for voksne innvandrere*. Hentet 11.april 2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Johannessen, K. S. (1993). Kunnskapsbegrepet i vitenskapsfilosofi og estetikk. *Nordisk estetisk tidsskrift*, (9) 101-125. Hentet 11.april 2016 fra <https://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/nja/article/viewFile/3233/2773>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave 2.opplag. Oslo: Abstrakt forlag
- Kompetanse Norge (2012). *Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere*. Hentet 1.mai 2017 fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan_norsk_samfunnskunnskap_bm_web.pdf

- Kompetanse Norge (2013). *Om det felles europeiske rammeverket for språk*. Hentet 15.mars 2016 fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fe4bb7908b4e8dba18f63c/kap5_felles_euro_rammeverk.pdf
- Kompetanse Norge (2015). *Arbeidsretting av norskopplæringen*. Hentet 11.april 2016 fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/72c0c942b0f44018a81499a31249f080/arbeidsretting_av_norskopplaringen.pdf
- Kompetanse Norge (2015). *Organisering av opplæringen i norsk og samfunnsfag* Hentet 30.april 2017 fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/organisering-av-opplaringen-i-norsk-og-samfunnskunnskap/>
- Kompetanse Norge (2016). *Arbeidsrettet opplæring*. Hentet 1.mai 2017 fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvernbekk, T. (1995) *Om erfaringstyranni og teorityranni. Et vitenskapelig perspektiv på forholdet teori – praksis. Nordisk Pedagogikk, 15*
- Kvernbekk, T. (2012). *Filosofisk om teori og praksis. Bedre skole, (2)*. Hentet 1.februar 2017 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lykkeslet, E. (2003). *Bevegelig handlingskunnskap* (Doktorgradsavhandling). Hentet 1.mars 2017 fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1225/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meld.St.11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Hentet 11.april 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

- Meld.St.16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse*. Hentet 11.april fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/sec2>
- Meld.St.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Hentet 11.april 2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Molander, B. (1996) *Kunnskap i handling*. Gøteborg:Bokforlaget Daidalos AB
- Personvernombudet for forskning. *Krav til samtykke*. Hentet 11.april 2016 fra (<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>)
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Profesjonelle læringsfelleskap – hva er det?* (2014). (videoklipp). Hentet 1.mars 2017 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/skoleutvikling-og-ledelse/en-laerende-organisasjon/profesjonelle-laeringsfelleskap/>
- Repstad, P. (2009) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2011) *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken* (Doktorgradsavhandling). Hentet 11.april 2016 fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 1.mai 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Liste over vedlegg

Vedlegg 1): Informasjonsskriv til skoler

Vedlegg 2): Intervjuguide

Vedlegg 3): Meldeskjema Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 1): Informasjonsskriv til skoler

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt:

”Lærernes rolle i utforming av yrkesrettet norskopplæring”

Bakgrunn og formål

Jeg viser til hyggelig samtale med avdelingsleder høsten 2016, der hun var positiv til at jeg i forbindelse med min master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon ved NTNU, kan forske ved voksenopplæringscenteret.

I løpet av skoleåret 2016-2017 vil jeg gjennomføre en studie og skrive masteroppgave. Den omhandler hvordan lærernes kunnskapsutvikling bidrar til å utforme og begrunne yrkesrettet norskopplæring for voksne innvandrere.

Selv jobber jeg med yrkesrettet norskopplæring ved Enhet for voksenopplæring i Trondheim kommune, og underviser i helsenorsk. Høsten 2015 startet jeg min videreutdanning innen fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, og har planlagt å fullføre mastergraden våren 2017.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Jeg ønsker å intervjuere lærere som til daglig jobber med yrkesrettet norskopplæring for voksne innvandrere, innen ulike yrkesretninger.

Intervju av lærerne vil foregå som halvstrukturerede intervju, der jeg vil ta utgangspunkt i noen tema og spørsmål. Det er imidlertid et mål for meg at dere kan snakke fritt, og her er det ingen riktige eller gale svar. Det er deres erfaringer og opplevelser av egen rolle i utformingen av yrkesrettet norskopplæring jeg ønsker å bli kjent med.

Intervjuet vil ta ca. 1 time. Jeg vil benytte digitalt lydopptak under intervjuet. Det kan bli aktuelt å trekke fram sitater fra samtalen i intervjuet. Alle opplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alt råmateriale, som digitale lydopptak og transkribert tekst, vil slettes når prosjektet er ferdig, og senest innen 01.08.2017.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål om studien kan du kontakte meg på telefon 454 82 625. Du kan også kontakte min veileder for masteroppgaven, Turid Irgens Ertås ved NTNU – Program for lærerutdanning, på telefon 73 55 11 53.

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Jeg er innenforstått med at jeg når som helst og uten å oppgi noen grunn kan trekke tilbake mitt samtykke.

Dato og signatur:

.....

Vedlegg 2) Intervjuguide

Intervjuguide

1. Bakgrunn

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du undervist innen yrkesrettet norskopplæring?
- Hva er din rolle i opplæringen?

2. Yrkesrettet norskopplæring

- Hva legger du i begrepet yrkesrettet norskopplæring?
- Hvordan er den yrkesrettede norskopplæringen organisert hos dere?
- Hva fungerer godt? Hva hadde vært ideelt? Hvorfor?
- Hva tenker du er målet for opplæringen?

3. Kunnskapsutvikling

- Hvordan opplever du din egen kompetanse i forhold til utforming og innhold i kurset?
- Hva har du gjort for å tilegne deg denne kompetansen?
- Hva opplever du at voksenopplæringscenteret har gjort for å fremme din kompetanse?
- Opplever du lærernes arbeid med utforming og innhold i yrkesrettet norskopplæring på din arbeidsplass som en felles praksis, eller som flere individuelle praksiser?

4. Samarbeid

- Hvem samarbeider du med om opplæringen?
- Hvordan og hva samarbeider dere om?
- Hvilken betydning har dette samarbeidet for deg og ditt arbeid?
- Hvordan deler du erfaringer med de du samarbeider med?

5. Grunnlag for arbeidet (hvorfor gjør dere som dere gjør)

- I hvilken grad er egne og /eller kollegaers erfaringer avgjørende for utforming og innhold i kurset?
- I hvilken grad er faglitteratur og nyere forskning avgjørende for utforming og innhold i kurset?

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger . NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Skole, kjønn, yrke	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonymt helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Lærernes rolle i utvikling av yrkesrettet norskopplæring.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Program for lærerutdanning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Turid	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Irgens Ertsås	
Stilling	Førsteamanuensis	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	73551153	Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Mobil	90863823	
E-post	turid.ertsas@plu.ntnu.no	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Alternativ e-post	turid.ertsas@plu.ntnu.no	
Arbeidssted	NTNU Program for lærerutdanning	

Adresse (arb.)	Jonsvannsveien 82	
Postnr./sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Kristin	
Etternavn	Bandlien Bratseth	
Telefon	90473063	
Mobil	45482625	
E-post	kristin.bratseth@trondheim.kommune.no	
Alternativ e-post	kristinbratseth@gmail.com	
Privatadresse	Ranheimsv. 145 g	
Postnr./sted (privatadr.)	7053 Ranheim	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> ● Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon:</p> <p>I denne studien ønsker jeg å se nærmere på forholdet mellom teori og praksis i utforming og begrunnelse av yrkesrettet norskopplæring. Jeg vil her sette søkelyset mot lærernes rolle i utforming av opplæringen.</p> <p>Problemstilling: Hvordan kan lærernes kunnskapsutvikling bidra til å utforme og begrunne yrkesrettet norskopplæring?</p> <p>Forskningsspørsmål: Hvordan opplever lærere i yrkesrettet norskopplæring at egne og kollegaers erfaringer påvirker innhold og utforming av opplæringen?</p> <p>Hvordan opplever lærere i yrkesrettet norskopplæring at faglitteratur, forskning og styringsdokumenter påvirker innhold og utforming av opplæringen?</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre 	
Beskriv utvalg/deltakere	Til sammen 6 lærere ved voksenopplæringscenter. Informantene er valgt på bakgrunn av kvalifikasjoner relevant for problemstillingen: alle jobber med yrkesrettet norskopplæring for voksne innvandrere.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Rekruttering: Lærerne vil rekrutteres gjennom ledelsen på voksenopplæringscenteret.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.

Førstegangskontakt	Førstegangskontakt ble opprettet med ledelsen ved det aktuelle voksenopplæringscenteret via telefon, av meg. Lærerne vil første gang kontaktes gjennom rektor og avdelingsleder på egen skole.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	6	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier her . Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		

9. Informasjon og samtykke

Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer her . Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her . NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert . Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.

10. Informasjonssikkerhet

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Materialet blir lagret på privat stasjonær pc som er passordbeskyttet. Filene er kryptert gjennom windows. Pc står i min bolig, som er låst.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken	Ledelsen ved voksenopplæringscenteret søkes for tilgang til forskning i voksenopplæringen.	
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	10.10.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	01.08.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering .

13. Finansiering

Hvordan finansieres prosjektet?	Stipend fra Vox (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk) Meg selv.	
------------------------------------	---	--

14. Tilleggsopplysninger

Tilleggsopplysninger		
----------------------	--	--