

Turid Irgens Ertsås

## Kontaktlærerarbeid i videregående skole

En kvalitativ studie av kontaktlæreres utvikling  
av praksiskunnskap

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, oktober 2011

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt



**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

© Turid Irgens Ertsås

ISBN 978-82-471-2963-0 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-471-2964-7 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2011:205

Trykket av NTNU-trykk

## **Forord**

Arbeidet med denne avhandlingen er gjennomført i perioden 2006-2010. Mitt arbeidssted har vært Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Det er mange jeg ønsker å takke fram mot den endelige avhandlingen. Først og fremst retter jeg en takk til den videregående skolen som åpnet sine dører og tok imot meg. Jeg vil særlig takke alle kontaktlærerne som var villige til å sette av tid til å delta i studien og dele sine erfaringer med meg. En stor takk til dere for den interessen og engasjementet dere viste i beretningene fra deres hverdag som kontaktlærere.

Jeg ønsker også å takke Høgskolen i Nord-Trøndelag som har finansiert arbeidet og lagt til rette for gode arbeidsvilkår. Takk til kolleger for godt arbeidsfellesskap og for den interesse dere har vist i forhold til prosjektet mitt.

Takk også til Bente Elkjær, Henrik Nitschke og Hans Siggaard Jensen som inviterte meg inn i et meget stimulerende fagmiljø ved Learning Lab Denmark.

Jeg retter også en stor takk til min veileder Ragnvald Kvalsund ved Pedagogisk institutt, NTNU. Takk for den tilliten du har vist når det gjelder min måte å arbeide på. Du har vært til stor inspirasjon med dine innspill. Takk også til biveileder Kitt M. Lyngsnes ved Høgskolen i Nord-Trøndelag for faglig støtte, både gjennom formelle og uformelle samtaler. Du har stilt opp for meg når jeg har trengt deg. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke Eirik for en meget god støtte fra start til mål. Du har servert meg fantastiske middager etter lange arbeidsdager, men også vært en utmerket faglig samtalepartner. Tusen takk!

Levanger, april 2011

Turid Irgens Ertsås



## Sammendrag

Avhandlingens tittel er *Kontaktlærerarbeid i videregående skole – En kvalitativ studie av kontaktlæreres utvikling av praksiskunnskap*. Mitt utgangspunkt for å studere hvordan kontaktlærere i videregående skole utvikler sin praksiskunnskap er de stadig nye utfordringer og oppgaver kontaktlærere står overfor i sin hverdag. Med Kunnskapsløftets fokus på og vektlegging av prinsippet om tilpasset opplæring, er behovet for koordinering av elevenes læringsarbeid blitt enda mer sentralt. Kontaktlæreren er i denne sammenheng blitt et enda viktigere bindeledd mellom den enkelte elev og de ulike aktørene i skolesamfunnet, som for eksempel klassens faglærere. For å kunne møte utfordringene og ivareta de ulike oppgavene på en profesjonell måte, fordres det at kontaktlærernes praksiskunnskap er under stadig utvikling. Hva som kjennetegner denne kunnskapsutviklingen er fokus i min avhandling.

Studien er en casestudie, hvor dataene er samlet inn gjennom intervju med kontaktlærere ved en videregående skole innenfor yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram. Studien har en fenomenologisk tilnærming, hvor inngangen har vært lærernes erfaring med kontaktlærerarbeid. Analysen har en empirisk fenomenologisk tilnærming og framstilles innenfor tre nivåer. De to første nivåene er en empirinær analyse av fenomenet kontaktlærerarbeid, mens nivå tre i analysen er en teoretisk drøfting av kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap i lys av problemstillingen.

Studien har sin teoretiske forankring i perspektiver som behandler ulike aspekter ved kunnskapsbegrepet og utvikling av kunnskap. I den teoretiske drøftingen anvender jeg i hovedsak Erich Wenigers utvidede teoribegrep, Gilbert Ryles teori om ulike kunnskapsformer og Peter Jarvis' teori om utvikling av praksiskunnskap.

Funnene viser at de viktigste faktorene i kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap er primær- og sekundærerfaringen. Egne erfaringer og erfaringsutvekslinger med kolleger danner grunnlaget for den praksiskunnskapen de anvender i sitt

kontaktlærerarbeid. Studien viser også at denne lokale måten å utvikle kunnskap på og den erfaringsbaserte kunnskapsutviklingen er den de foretrekker og har mest tro på.

Jeg finner også at erfarne kontaktlærere er en viktig ressurs for mindre erfarne i utviklingen av deres praksiskunnskap. Erfarne kontaktlærere bistår mindre erfarne i utviklingen av kunnskap om kontaktlærerarbeidet, noe som i enkelte tilfeller fører til at mindre erfarne adopterer erfarne kontaktlærere sine rutiner.

Studien viser også at kontaktlærernes handlingsrom synes å øke med graden av erfaring og dermed også med deres utvikling av praksiskunnskap. Erfarne kontaktlærere opplever å ha stor frihet når det gjelder utforming av sitt handlingsrom, noe som kan ha sammenheng med at de har et større handlingsrepertoar, og at de lettere har tilgang til mulige løsninger eller handlinger i de ulike situasjonene. Det at de har en adekvat praksiskunnskap å knytte valgene til, gir dem dermed større muligheter til å gjøre hensiktsmessige valg.

I den sammenfattende drøftingen retter jeg søkelyset mot faren ved en lokal kunnskapsutvikling og utfordringer kontaktlærere står overfor i sin utvikling av praksiskunnskap mot en mer profesjonell yrkesutøvelse. Jeg argumenterer for et gradert syn på teori, og for viktigheten av teoretisering i vid forstand, der også teori av sterkere grad blir trukket inn for å utvikle en god profesjonell praksis. Avslutningsvis gjør jeg rede for hvordan min studie kan ha betydning for det empiriske feltet og lærerutdanningen.

## Summary

The title of the thesis is: *The work of the class tutor in the upper secondary school - A qualitative study of class tutors' development of practical knowledge.*<sup>1</sup> My starting point for studying how class tutors in upper secondary schools develop their practical knowledge is the ever-increasing new challenges and tasks class tutors face in their daily work. With the nationwide school reform Competence Promotion's emphasis on the principle of adapted education, the need for coordination of the pupils' learning has become even more important. The class tutor in this context has become an important link between the individual pupil and the various players in the school community, such as the subject teachers for the class. In order to meet the challenges and fulfil the various tasks in a professional manner, the class tutors' practical knowledge is required to be continually under development. What characterizes this development of knowledge is the focus of my thesis.

The study is a case study, where the data are collected through interviews with class tutors at an upper secondary school within vocational and specialization programmes of study. The study takes a phenomenological approach, beginning from the tutors' experience of their work. The analysis uses an empirical phenomenological approach and is presented within three levels. The first two levels are an empirically-based analysis of the phenomenon of the work of a class tutor, while level three in the analysis is a theoretical discussion of the class tutors' development of practical knowledge in the light of the research question.

The study is theoretically grounded in perspectives that deal with various aspects of the concept of knowledge and development of knowledge. In the theoretical discussion I refer particularly to Erich Weniger's extended theory concept, Gilbert Ryle's theory of different forms of knowledge, and Peter Jarvis' theory of the development of practical knowledge.

---

<sup>1</sup> A class tutor is a teacher who is assigned a special responsibility for the class as a whole.

The findings show that the most important factors in the class tutors' development of practical knowledge are primary and secondary experience. One's own experiences and the exchanging of experiences with colleagues form the basis for the practical knowledge they employ in their work as class tutor. The study also shows that this local method of experience-based knowledge development is what tutors most prefer and have most trust in.

I also find that experienced class tutors are an important resource for the less experienced in the development of their practical knowledge. Experienced class tutors assist the less experienced in the development of their knowledge about the work of a class tutor, which in certain cases will lead to less experienced tutors adopting the experienced class tutor's routines.

The study also shows that the class tutor's scope of influence seems to increase with the degree of experience and thus also their development of practical knowledge. Experienced class tutors feel they have a lot of freedom when it comes to the formulation of their actions, which may be because they have a greater repertoire of actions, and because they have easier access to possible solutions or actions in the different situations. The fact that they have adequate practical knowledge to link their options to, provides them with greater opportunities to make appropriate choices.

In summarizing the discussion I direct the spotlight to the danger of local development of knowledge and challenges class tutors face in their development of practical knowledge towards more professional practice. I argue for a graded view of theory, and for the importance of theorizing in a broad sense where theory is also increasingly applied to develop good professional practice. In conclusion, I explain how my study may have significance for the empirical field and teacher education.



## INNHold

Forord.....	3
Sammendrag .....	5
Summary .....	7
<b>INNLEDNING .....</b>	<b>13</b>
Kontaktlærerarbeid .....	13
Problemstilling og plassering av studien innenfor forskningsfeltet .....	15
Perspektiv og framgangsmåte .....	16
Avhandlingens oppbygning.....	18
<b>DEL I: TEORETISKE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>21</b>
<b>KUNNSKAPENS FORMER OG ASPEKTER .....</b>	<b>21</b>
Aristoteles' kategorisering av kunnskap .....	22
"Knowing that" og "knowing how" .....	24
Den praktiske kunnskapen.....	28
Legitimering av kunnskap .....	31
Det pragmatiske kunnskapssynet .....	32
<b>KUNNSKAPSUTVIKLING .....</b>	<b>34</b>
Det erfaringsbaserte læringsperspektivet .....	35
Erfaringsbasert læring og utvikling av praktisk kunnskap .....	40
Forholdet mellom praktisk kunnskap og praksis .....	41
Om å bli ekspert .....	43
<b>KUNNSKAP SOM TEORI.....</b>	<b>48</b>
Teoribegrepet.....	48

Idealteoriens problematiske status i studier av mennesker .....	50
Mot et mer adekvat teoribegrep.....	52
Wenigers differensiering av teoribegrepet .....	53
Det utvidede praksisbegrepet: en teoriladet praksis.....	57
Forholdet mellom teori og praksis .....	57
Handlingens dimensjon i praksisbegrepet.....	59
Teori i praksis: Løvliens praksismodell .....	61
Teoretiske perspektiver – et sammendrag.....	64
<b>DEL II: FORSKNINGSDESIGN OG METODE .....</b>	<b>66</b>
En kvalitativ tilnærming.....	66
Forskerens rolle i den kvalitative tilnærmingen .....	67
Valg av forskningsstrategi .....	70
Casestudie.....	70
Det kvalitative forskningsintervju .....	73
Valg av forskningsarena .....	75
Å forske i egen kultur.....	76
Utvalg av informanter.....	78
Gjennomføring av intervjuene .....	84
Kvalitetskrav til kvalitativ forskning og studiens troverdighet .....	85
Validitet .....	87
Generalisering.....	92
Den etiske dimensjonen i forskningsarbeidet .....	94
<b>DEL III: ANALYSE.....</b>	<b>99</b>
Analysemetoder .....	99
Kategorisering av mening .....	100
Analysens ulike nivåer .....	102
Presentasjon av analysen.....	106
Analysenivå 1: En tematisk analyse av kontaktlærernes selvforståelse .....	107
Tematisk analyse av case 1 .....	110
Tematisk analyse av case 2 .....	118

Tematisk analyse av case 3 .....	127
Tematisk analyse av case 4 .....	135
Tematisk analyse av case 5 .....	141
Tematisk analyse av case 6 .....	149
Tematisk analyse av case 7 .....	155
Tematisk analyse av case 8 .....	162
Tematisk analyse av case 9 .....	169
<b>Analysenivå 2: En tematisk analyse på tvers av casene .....</b>	<b>179</b>
Tema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet .....	180
Tema 2: Utfordringer med Kunnskapsløftet .....	183
Tema 3: Elevsamtalen .....	185
Tema 4: Samarbeid .....	188
Tema 5: Kontaktlærernes kunnskapsutvikling .....	192
Hovedtendenser i materialet .....	195
<b>Analysenivå 3: En teoretisk drøfting av hovedtendenser i materialet .....</b>	<b>197</b>
Kunnskap om handlingsrom .....	199
Betydningen av erfaring og samarbeid .....	201
Hvordan kontaktlærerne begrunner sine handlinger .....	206
Teoretisering og utvikling av praksiskunnskap .....	218
En refleksiv anvendelse av teori .....	227
Sammenfatning av analysenivå 3 .....	228
<b>DEL IV: SAMMENFATNING MED AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER .....</b>	<b>230</b>
<b>Kontaktlærernes utfordringer mot en mer profesjonell yrkesutøvelse .....</b>	<b>230</b>
Den sterke teoriens rolle i kunnskapsutviklingen .....	232
Erfaringens betydning for behovet for kunnskap .....	235
Utfordringer for det empiriske feltet .....	236
Utfordringer for lærerutdanningen .....	238
En felles utfordring for praksisfelt og lærerutdanning .....	239
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>241</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>251</b>

## FIGURLISTE

Figur 1 Kolbs læringssirkel (etter Kolb 1984:33).....	37
Figur 2 Jarvis' framstilling av utviklingen av praktisk kunnskap (Jarvis 2002:138) .....	42
Figur 3 Wenigers differensiering av teoribegrepet .....	55
Figur 4 Framstilling av teoriens rolle i forhold til handling og erfaring (etter Weniger 1964:16) .....	60
Figur 5 Løvliens praksistrekant .....	62
Figur 6 Fra intervju til analyse og sammenfatning – en oversiktsmodell .....	98
Figur 7 Analysens tre nivåer .....	106
Figur 8 Analysenivå 2 .....	179
Figur 9 Kontaktlærerens samarbeidsrelasjoner .....	188
Figur 10 Analysenivå 3 .....	197
Figur 11 Kontekstbegrenset og lokal kunnskapsutvikling .....	231
Figur 12 Teoretisering som prosess .....	234

## TABELLISTE

Tabell 1 Ulike aspekter ved kunnskap som fenomen .....	30
Tabell 2 Flyvbjergs handlingsrasjonaler med utgangspunkt i Dreyfusmodellen .....	45
Tabell 3 Kontaktlæreres begrunnelse av handling .....	213

## INNLEDNING

En kontaktlærer må være forberedt på å møte mange og varierte utfordringer i sitt arbeid. Dette fordrer kunnskap om kontaktlærerarbeidet og hvordan det kan utføres. Denne kunnskapen må nødvendigvis være både sammensatt, adekvat for de spesifikke oppgaver som skal utføres, praksisnær og stadig under utvikling. Det er aspekter ved denne kunnskapen og hvordan den utvikles jeg søker innsikt i. Dette avspeiles også i avhandlingens tittel: *Kontaktlærerarbeid i videregående skole. En studie av kontaktlæreres utvikling av praksiskunnskap.*

### **Kontaktlærerarbeid**

Begrepet kontaktlærer er forholdsvis nytt i norsk skole. Ved skolestart i 2003 erstattet det innarbeidede begreper som klassestyrer og klasseforstander. Men endringen var mer enn kun en forandring i begrepsbruk. Opplæringslovens regulering av antall elever per klasse ble opphevet, og tradisjonen med organisering i form av klasser som hadde gått helt tilbake til 1739 og ”Forordning om Skolerne paa Landet i Norge” var dermed slutt. Når den øvre grensen på 28 elever per klasse nå ble fjernet, kunne elevene deles inn i grupper etter behov.<sup>2</sup> Til gjengjeld fikk alle elever tildelt en *kontaktlærer*.<sup>3</sup>

Kontaktlæreren har fått sitt ansvarsområde spesifisert og tydeliggjort gjennom forskriftene til opplæringsloven (Stette 2005). De må i sitt daglige virke forholde seg til ulike krav og forventninger som både setter grenser og gir handlingsrom for kontaktlærerarbeidet som skal utøves. Rammene kan være både sentralt og lokalt gitt. Formelle krav som rettes mot skolen utenfra gir føringer for hvordan kontaktlærerarbeidet skal utøves, og disse kravene er lærerne forpliktet til å etterleve så

---

<sup>2</sup> www.forskning.no, 30. januar 2011

<sup>3</sup> Intensjonen var at gruppene skulle bli mindre enn de tidligere klassene, noe som også ville føre til behov for et større antall kontaktlærere (Halland 2005:14).

langt det er mulig. Lovhjemmelen for kontaktlærer finnes i opplæringsloven § 8-2<sup>4</sup> og de oppgavene som, ifølge opplæringsloven, skal ivaretas av kontaktlæreren er både av praktisk, administrativ og sosialpedagogisk art.

I tillegg til samfunnets formelle rammer må kontaktlærerne forholde seg til krav som kommer innenfra, dvs. fra egen skole. Dette er krav som kan ha formell karakter, som lokale instruksjoner for kontaktlærere, og uformell karakter, i form av krav nedfelt i den lokale skolekulturens skolekode (Arfwedson 1984).

Da skolereformen Kunnskapsløftet ble innført i 2006 med en sterkere vektlegging av prinsippet om tilpasset opplæring, ble kontaktlærerens utfordringer innenfor det faglige, pedagogiske og sosiale området enda større. Kontaktlæreren ble et enda viktigere bindeledd mellom den enkelte elev og andre faglærere, klassen for øvrig, og instanser som helsesøster og rådgiver. En kontaktlærer har i dag en viktig funksjon når det gjelder å koordinere, dokumentere og følge opp den enkelte elev i læringsarbeidet, og er av stor betydning for hvordan den enkelte elev blir sett og ivaretatt i skolehverdagen.

Kontaktlæreren som et bindeledd mellom mange aktører i skolesamfunnet, er med andre ord svært avgjørende for elevenes skolehverdag. Kontaktlæreren skal bidra til tettere kontakt mellom lærere og elever og til bedre oppfølging og mer tilpasset opplæring (Hallan 2005:209). Arbeidsoppgavene som ligger på kontaktlæreren fører til at lærere som innehar denne funksjonen, daglig stilles overfor nye utfordringer. Hvordan kontaktlærerne utvikler kunnskap for å møte disse utfordringene, er fokus i min avhandling.

---

<sup>4</sup> Organisering av elever i grupper: "Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal ivareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør." "Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen."

## Problemstilling og plassering av studien innenfor forskningsfeltet

Når jeg i min studie setter søkelyset på kontaktlærerarbeid, er det for å få innsikt i hvordan lærere utvikler den kunnskap de trenger for å utøve sine oppgaver som kontaktlærere. Med utgangspunkt i deres beskrivelse av erfaringer ønsker jeg å få en innsikt i deres praksis. Jeg forsøker å fange ulike nyanser ved kontaktlærerarbeidet ved å intervjuer både erfarne og mindre erfarne lærere, lærere av begge kjønn og fra ulike utdanningsprogram. Min problemstilling er følgende:

*Hvordan utvikler kontaktlærere i videregående skole sin praksiskunnskap, og hvilke former for kunnskap inngår i denne kunnskapsutviklingen?*

Med fokus på teori og kunnskap som fenomen, på kunnskapsutvikling og kontaktlæreres praksis lar studien seg vanskelig plassere innenfor et avgrenset forskningsfelt. Min studie vil ha tilknytning til ulike forskningstradisjoner som har fokus på kunnskapsutvikling hos faggrupper/profesjoner i deres praktiske hverdag. For det første beveger jeg meg inn mot *praksisforskning*, ved å ta utgangspunkt i ulike forskningstradisjoner som beskjeftiger seg med kunnskapsbegrepet, kunnskapsutvikling og praksis (Ryle 1949, Weniger 1964, Jarvis 2002, Kvernbekk 2005, Flyvbjerg 2006). For det andre bygger jeg på den delen av *profesjonsforskning* i vid forstand som er opptatt av hvordan ulike profesjoner og semi-profesjoner utvikler og forandrer seg og hva som kjennetegner god yrkesutøvelse (Dreyfus og Dreyfus 1986, Berliner 1994, Grimen 2007).

For det tredje trekker jeg veksler på forskningstradisjoner som har fokus på *læring i arbeidslivet* og *livslang læring*. Her har jeg hentet inspirasjon hovedsakelig fra dansk forskning (Illeris 2000, Wahlgren 2002, Elkjær 2005). For det fjerde har forskning innenfor feltet *læreres tenkning* vært et viktig bidrag (Elbaz 1983, Kleven 1994, Bergem 1994).

Med utgangspunkt i disse fire beslektede forskningstradisjonene har jeg valgt videregående skole som arena for min studie. Selv om det i løpet av de siste tiårene er gjort en del studier av norsk videregående skole (jfr. for eksempel Dysthe 1993, 1995, Hoel 1995, Lyngsnes 2003, Dale og Wærnes 2003, Waale 2007), så synes det som om videregående skoler er blitt sjeldnere studert enn grunnskoler, og da gjerne i forbindelse med evaluering av Reform 94 og Kunnskapsløftet. Jeg har for eksempel ikke vært i stand til å identifisere forskning rundt kontaktlærerarbeid i videregående skoler. Med andre ord kan det synes som om videregående skole generelt og kontaktlærerarbeid i videregående spesielt er underforsket. Dette, sammen med det faktum at jeg selv har vært kontaktlærer med erfaring nettopp fra videregående skole, har påvirket mitt valg av forskningsarena og -tema.

### **Perspektiv og framgangsmåte**

Jeg har valgt å plassere studien innenfor kategorien casestudie,<sup>5</sup> men med en fenomenologisk tilnærming, der jeg tar utgangspunkt i læreres beskrivelser av erfaringer med kontaktlærerarbeidet. Jeg søker en innsikt i hva de mener de i virkeligheten gjør og hva de tenker om sin praksis og sin kunnskapsutvikling. Jeg ønsker å løfte fram, og i neste omgang fortolke, det som lærerne selv velger å trekke fram som sine opplevelser og erfaringer. Hensikten med studien er ikke å drøfte om lærerne utøver sitt kontaktlærerarbeid i henhold til regler og forskrifter<sup>6</sup> og heller ikke om deres beskrivelser er i samsvar med det virkelig utførte arbeidet. Jeg har følgelig valgt en fenomenologisk inngang til studien, og gjennom intervju innhentet lærernes beskrivelser av erfaringer med kontaktlærerarbeid.

I analysen av det empiriske materialet har jeg, med inspirasjon fra en empirisk-fenomenologisk tilnærming (Giorgi 1985, Kvaale 1997), valgt å framstille materialet på tre nivåer. Det første nivået, er en tematisk analyse av et utvalg læreres erfaringer med

---

<sup>5</sup> Jeg anvender casebegrepet i denne sammenheng som betegnelsen på den forskningsstrategien jeg har valgt. En nærmere redegjørelse for hvordan jeg anvender casebegrepet i avhandlingen redegjør jeg for i del II av avhandlingen.

<sup>6</sup> Dette er forhold jeg kommer nærmere inn på i forbindelse med drøfting av kontaktlærernes handlingsrom på analysenivå 3.



kontaktlærerarbeidet innenfor tematiske områder framkommet i den empirinære analysen. I denne framstillingen anvender jeg casebegrepet som betegnelse på den enhet eller praksistilfelle jeg ønsker å analysere. Enheten i denne sammenheng er kontaktlæreren og materialet er hentet fra hverdagens konkrete situasjoner og kontaktlærerens opplevelser og erfaringer (Stake 1994). Analysenivå 2 er en analyse på tvers av casene som oppsummeres med hovedtendenser fra den empirinære analysedelen. Disse hovedtendensene formuleres i det jeg betegner som deskriptive utsagn, hvor disse i neste omgang danner grunnlaget for den teoretiske drøftingen på det tredje analysenivået.

I den empirinære delen av analysen, analysenivå 1 og 2, har jeg fokus på fenomenet kontaktlærerarbeid, mens jeg i den siste delen av analysen anvender et teoretisk lys på det empiriske materialet og har da et sterkere fokus på kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap.

For å belyse hovedtendenser i det empiriske materialet har jeg valgt teoretiske perspektiver som behandler ulike aspekter ved kunnskapsbegrepet og hvordan kunnskap utvikles. Jeg har i denne sammenheng tatt utgangspunkt i et utvidet teori- og kunnskapsbegrep, hvor de ulike former og aspekter ved kunnskapsfenomenet inngår. Et utvidet teoribegrep betyr i denne sammenheng at jeg anvender begrepet teori også i svak forstand. Her har jeg hentet inspirasjon fra Tone Kvernbekk (2005), hvor hun anvender begrepet teori i svak forstand om tanker, forestillinger, fordommer og kunnskaper man har, og som ligger nært det som mange vil benevne som erfaringsbaserte oppfatninger og personlig og praktisk kunnskap.

For å analysere kontaktlærernes anvendelse og utvikling av praksiskunnskap anvender jeg Gilbert Ryles (1949) inndeling av kunnskapen i "knowing that" og "knowing how". Ryles differensiering av kunnskapen i ulike former som utfyller hverandre er, slik jeg ser det, forenelig med hvordan jeg har valgt å anvende begrepet praksiskunnskap på analysenivå 3.

Når jeg drøfter kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap og erfaringens betydning i forhold til kunnskapsutviklingen, tar jeg utgangspunkt i et erfaringsbasert læringsperspektiv. I denne sammenheng har jeg hentet inspirasjon fra David Kolbs (1984) læringssirkel som vektlegger erfaringens betydning som grunnlag for utvikling av kunnskap. Som en videreføring av Kolbs arbeid har Peter Jarvis (2002) utarbeidet en teori om utvikling av praktisk kunnskap og personlig teori. Denne teorien er mitt utgangspunkt når jeg når drøfter utviklingen av kontaktlærernes praksiskunnskap.

Når jeg søker innsikt i erfaringens betydning i kunnskapsutviklingen, anvender jeg også teori med grunnlag i Hubert og Stuart Dreyfus (1986) sitt arbeid innenfor ekspertforskning. Med utgangspunkt i forskning om lærerekspertise og David Berliners (1986, 1994) arbeid på dette området, setter jeg videre søkelyset på hva som skiller erfarne fra mindre erfarne kontaktlærere og erfaringens betydning for utvikling av deres praksiskunnskap.

For å få innsikt i forholdet mellom teori og praksis, når det gjelder kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap, har jeg hentet inspirasjon fra Erich Wenigers (1964) differensiering og utvidelse av teoribegrepet. Hans differensierte teoribegrep og analyse av forholdet mellom teori og praksis er sentral når jeg analyserer kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap.<sup>7</sup> I denne sammenheng har jeg også hentet inspirasjon fra norske forskere som har utviklet teorier som er, slik jeg ser det, sammenfallende med Wenigers tenkning. Teoretikere i denne sammenheng er Løvlie (1974) med sin analyse av praksisbegrepet og Kvernbecks (2005) arbeid når det gjelder forholdet mellom teori og praksis.

### **Avhandlingens oppbygning**

Avhandlingen består av fire deler. I den første delen presenterer jeg de teoretiske perspektivene avhandlingen bygger på, mens jeg i avhandlingens andre del gjør rede for forskningsdesignet og den metodologiske tilnærmingen. Den tredje delen av

---

<sup>7</sup> Weniger anvender begrepet *praksisteori* i denne sammenheng: "die Theorie des Praktikers."

avhandlingen er viet analysen, mens jeg avslutningsvis i del fire setter søkelyset på utfordringer praksisfeltet og lærerutdanningen står overfor mot en mer profesjonell yrkesutøvelse.

**Del I**, teoretiske perspektiver, består av tre hovedkapitler: *Kunnskapens former og aspekter*, *Kunnskapsutvikling* og *Kunnskap som teori*. I det første kapitlet gjør jeg rede for og drøfter ulike perspektiver på hva kunnskap er, og hvordan kunnskap utvikles og legitimeres. Videre retter jeg søkelyset mot forholdet mellom forskjellige former for kunnskap, med hovedvekt på ulike aspekter ved den praktiske kunnskapen.<sup>8</sup>

I det andre kapitlet er fokuset på utvikling av kunnskap med hovedvekt på erfaringens betydning i kunnskapsutviklingen. Her gjør jeg rede for det erfaringsbaserte læringsperspektivet og Kolbs læringsteori, ekspertforskningens (Dreyfus og Dreyfus 1986, Berliner 1994) forståelse av forholdet mellom erfaring og kunnskap, samt erfaringens betydning i kunnskapsutvikling.

Det siste kapitlet i teoridelen er viet teoribegrepet. Med utgangspunkt i Wenigers differensiering av teoribegrepet, redegjør jeg her for ulike perspektiver på teori og forholdet mellom teori og praksis. Avslutningsvis i dette kapitlet går jeg nærmere inn på Løvliens (1974) praksisbegrep, som jeg på flere områder finner meget sammenfallende med Wenigers (1964) differensiering av teoribegrepet og hans forståelse av forholdet mellom teori og praksis.

**Del II**, *Forskningsdesign og metode*, består av åtte hovedkapitler. I disse gjør jeg rede for forskningsdesignet og den metodologiske tilnærmingen jeg har valgt, og beskriver forskningsprosessen med dens teoretiske forankring, fra problemstilling til gjennomførte intervju. Beskrivelse av forskningsprosessen, samt begrunnelser for valg jeg har gjort, har jeg forsøkt å gjøre så transparent som mulig for å øke validiteten i studien.

---

<sup>8</sup> I teorikapitlet anvender jeg begrepet praktisk kunnskap, for å være tro mot de teoretikerne jeg har valgt å presentere.

**Del III** består av analysen av det empiriske materialet. Innledningsvis i denne delen gjør jeg rede for hvordan jeg har gått fram i analysearbeidet. Derneft gjør jeg mine analyser og funn transparente gjennom tre analysenivåer. Analysenivå 1 er en empirinær analyse, hvor jeg tematisk framstiller de ulike casene, mens analysenivå 2 er en oppsummering av casene på tvers av temaene, som avsluttes med hovedtendensene i det empiriske materialet. Analysenivå 3 er en teoretisk perspektivering og drøfting av hovedtendensene i materialet. Her anvender jeg mine mest sentrale teoretiske perspektiver til å belyse min problemstilling.

Avhandlingens **Del IV** er en sammenfatning med avsluttende betraktninger. Her setter jeg søkelyset på utfordringer kontaktlærere står overfor i sin utvikling av praksiskunnskap mot en mer profesjonell yrkesutøvelse. Avslutningsvis gjør jeg rede for hvordan min studie kan ha betydning for det empiriske feltet og lærerutdanningen.

## **Del I: TEORETISKE PERSPEKTIVER**

### **Kunnskapens former og aspekter**

Når mennesket gjennom tidene på ulike måter har forsøkt å skaffe seg kunnskap om seg selv, om samfunnet og om naturen, har målet vært bedre å forstå sin situasjon og den verden man lever i. Så er tilfelle også innen vitenskap. Noen av de grunnleggende spørsmål innenfor vitenskapsteori og epistemologi er forholdet til kunnskap, og sentralt i alle vitenskaper har vært spørsmål om hva kunnskap er, hvordan man skaffer seg den og hva som er verdifull kunnskap (Gustavsson 2000).

Med utgangspunkt i at temaet for min studie er utvikling av kontaktlæreres praksiskunnskap, redegjør jeg i den første del av teorikapitlet for kunnskapsbegrepet. Jeg tar først utgangspunkt i antikkens syn på kunnskap, og redegjør videre for ulike filosofiske tilnærminger, med spesielt fokus på hvordan man skaffer seg kunnskap og hvordan kunnskap kan legitimeres. Det siste for å synliggjøre hvilken kunnskap som har blitt betraktet som gyldig innenfor de ulike tradisjonene. I denne sammenheng legger jeg hovedvekten på den pragmatiske epistemologien, da man innenfor denne retningen i stor grad prøver å forene teoretisk og praktisk kunnskap og sidestille disse kunnskapsformene (Dewey 1916), noe som er blitt en viktig utfordring i forbindelse med lærerarbeid og lærerutdanning.

Med utgangspunkt i det tradisjonelle skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap redegjør jeg videre for ulike teoretikers inndeling og begrepsliggjøring av ulike former og aspekter ved kunnskapsfenomenet. I denne sammenheng tar jeg utgangspunkt i Gilbert Ryle (1949) sin framstilling av "knowing that" og "knowing how" som ulike former for kunnskap og redegjør for hvordan disse kunnskapsformene utvikles samt utfyller hverandre i praksis.

Videre setter jeg søkelyset på utvikling av kunnskap og da med hovedvekt på erfaringens betydning i kunnskapsutviklingen. Her gjør jeg rede for det erfaringsbaserte læringsperspektivet og Kolbs læringsteori, samt ekspertiseforskningens (Dreyfus og Dreyfus 1986, Berliner 1986, 1994, Flyvbjerg 2006) forståelse av erfaringens betydning i kunnskapsutvikling.

I den avsluttende delen av teorikapitlet kommer jeg inn på hvordan teoribegrepet blir brukt i en betydning som har mye til felles med innholdet i kunnskapsbegrepet. I denne sammenheng har jeg gitt Weniger (1964) sin utvidelse og differensiering av teoribegrepet en sentral plass. Til tross for at flere norske pedagoger som har beskjeftiget seg med forholdet mellom teori og praksis<sup>9</sup> har latt seg inspirere av og videreutviklet Wenigers teori,<sup>10</sup> mener jeg Wenigers forståelse av forholdet mellom teori og praksis fremdeles kan være et viktig bidrag til å kaste lys over utfordringer knyttet til kunnskapsutvikling blant lærere.

Som en forlengelse av Wenigers teoribegrep og for å sette et skarpere lys på forholdet mellom teori og praksis, setter jeg avslutningsvis søkelyset på Løvlie (1974) sitt utvidede praksisbegrep, hvilket jeg anser som beslektet og på mange måter sammenfallende med Wenigers forståelse av forholdet mellom teori og praksis.<sup>11</sup>

### **Aristoteles' kategorisering av kunnskap**

Den kunnskapsforståelsen som har vært dominerende i den vestlige verden stammer fra Platons dialog *Theaitetos*. Her diskuterer Platon (427- 347 f. Kr.) kunnskap forstått som begrunnede sanne oppfatninger. For at en person skal kunne sies å ha kunnskap om noe, må han / hun ha oppfatninger som er sanne og det må være gode grunner til å tro at de

---

<sup>9</sup> Dette gjelder Lars Løvlie (1974), Gunnar Handal og Per Lauvås (1983), Erling Lars Dale (1989) og Tone Kvernbekk (2005).

<sup>10</sup> Selv om Wenigers tanker først ble publisert i 1929 så hevder Kvernbekk (2005) at hans beskrivelse av den "alminnelige oppfatningen" av at teori og praksis oppfattes som ulike verdener, fortsatt holder stand (ibid.:129).

<sup>11</sup> Flere norske teoretikere (Imsen 2006:462, Kvernbekk 2005: 159) hevder også at det er en stor likhet mellom Wenigers (1964) teori og Løvlies' (1974) praksistrekant.

er sanne. Platons definisjon inneholder tre ledd: Oppfatninger, sannhet og begrunnbarhet. Dette blir kalt det platonske kunnskapsbegrepet (Grimen 2007: 77). Kunnskap er, ifølge Platon, noe man når fram til gjennom logisk resonnement, i motsetning til *doxa* som handler om å ha mening om noe eller å tro. Sann kunnskap er dermed, ifølge Platon, en objektiv kunnskap som man må kunne argumentere for.

Sammenlignet med Platon har Aristoteles (384-322 f. Kr.) en videre og mere nyansert forståelse av kunnskap. Ifølge Aristoteles innbefatter kunnskap ulike former for virksomhet og er dermed ikke så entydig. Aristoteles mente at både det å vite, det å kunne og klokhet var viktig. Når han behandler spørsmålet om kunnskap i *The Nicomachean Ethics* (1987), opererer han følgelig med tre kategorier av kunnskap eller tre intellektuelle dyder, som han betegner som episteme, techne og fronesis.

Platons definisjon av sann kunnskap ligger nærmest den formen for kunnskap Aristoteles betegner som episteme, og som vi også oppfatter som den tradisjonelle vitenskapelige kunnskap. Denne kunnskapen er universell, kontekstuavhengig og basert på generell analytisk rasjonalitet. Dette er den formen for kunnskap vi når fram til ved logisk og matematisk resonnement. Episteme svarer dermed til Platons vitenskapsideal, samt det vitenskapsidealet som dominerte i opplysningstiden.

Techne er en annen form for kunnskap enn den teoretiske. Denne formen for kunnskap er knyttet til handling, som for eksempel å produsere eller å skape. Det opprinnelige begrepet kjennes i dag fra ”teknikk” og ”teknologi” (Flyvbjerg 2006). Dette er en kunnskap man trenger for å lage, skape og produsere og vil derfor være en produktiv kunnskap. Den inneholder en del av det vi kaller praksis og er en kunnskap som ikke har hatt den samme anerkjennelse i den vitenskapelige verden som tilfellet er med episteme. Flyvbjerg understreker imidlertid at techne med sitt praktiske mål og sin middelrasjonalitet er en kunnskapsform og et begrep som i moderne tid har fått en ny oppmerksomhet og en renessanse, som har medført en bredere anerkjennelse av praktiske handlingskunnskap (ibid.:72).

Fronesis som kunnskapsform omfavner også etikk og er basert på praktisk verdirasjonalitet. Analyse av verdier og interesser med blick på praksis står her sentralt. Denne type kunnskap anvender man for å utvikle skjønn, visdom og klokskap for å kunne leve som et etisk bevisst menneske. Både techne og fronesis er, ifølge Flyvbjerg (2006), kunnskapsformer som er pragmatiske, variable og kontekstavhengige og orientert mot handling (ibid.:73).

Det er først og fremst ideen om episteme som har overlevd antikken og som har etablert seg som modell for vitenskapelig kunnskap. Aristoteles' distinksjoner ble imidlertid i det forrige århundre igjen aktualisert etter lenge å ha ligget i skyggen. Når disse kunnskapsformene gjenopplives, tolkes og utvikles i vår tids diskusjon om kunnskap, er det ikke minst i forbindelse med den økte oppmerksomheten rundt forholdet mellom teori og praksis.

### **”Knowing that” og “knowing how”**

Grimen (2007) hevder at praktisk kunnskap helt siden antikken har ligget i et ”kunnskapsteoretisk skyggeland” (ibid.:77), og selv om Aristoteles kunne gi rom for en annen kunnskapsforståelse, så var det Platons ide om ”den sanne kunnskap” - episteme - som overlevde antikken og ble en modell for den vitenskapelige kunnskapen i Vesten. En av dem som bidro til å løfte andre kunnskapsformer ut av Grimens ”kunnskapsteoretiske skyggeland” og som igjen aktualiserte den praktiske kunnskapen i forskning og vitenskap var den engelske filosofen Gilbert Ryle (1900-1976).

I 1949 kom Ryle med boka *The Concept of Mind*, hvor han introduserer begrepene ”knowing that” og ”knowing how” (Ryle 1949). Ryle foretok her en distinksjon mellom ”å vite at” og ”å vite hvordan”. Han forsøkte på denne måten å skille mellom den teoretiske kunnskapen som fenomen eller framgangsmåte og den praktiske kunnskapen om hvordan man faktisk går fram eller handler. Med denne todelingen av kunnskapsbegrepet satte Ryle fokus på at det er en forskjell på ”knowing that” - å vite at noe er og ”knowing how” - å vite hvordan noe gjøres. Aristoteles' skille mellom



episteme og techne/fronesis har stor likhet med Ryles todeling (Flyvbjerg 2006), og denne todelingen av kunnskapsbegrepet har flere teoretikere i ettertid utviklet eller nyansert. Scheffler (1965) har for eksempel drøftet hvordan Ryles "knowing that" og "knowing how" betegner et skille mellom proposisjonell kunnskap og prosesskunnskap. Eraut (1994) har tilsvarende i et profesjonsperspektiv sondret mellom proposisjonell kunnskap og praktisk "know how". Shulman (1986) har med utgangspunkt i lærerforskning operert med proposisjonell kunnskap og strategisk kunnskap. Slike todelinger avspeiler en inndeling i teoretisk og praktisk kunnskap og kunnskapsformer med ulike kjennetegn. En fare med slike avgrensninger er at de kan oppfattes dikotomisk. Det er derfor viktig å minne om at Ryle i sin oppvurdering av "knowing how" som kunnskapsform legger vekt på at "knowing that" er en forutsetning for og en del av "knowing how", selv om de tilhører ulike former for rasjonalitet (Ryle 1949: 28ff).

Ryles viser til at teoretikere hovedsakelig har vært opptatt av menneskets "knowing that", mens man i det virkelige liv er opptatt av menneskers evne til å handle (ibid.:27). Ved å drøfte "knowing how" oppvurderer Ryle en kontekstavhengig og praktisk kunnskapsform, hvor handlingsdimensjonen er av stor betydning.

Ryle anvender begrepet *knowing*<sup>12</sup> i stedet for *knowledge*, for å understreke kunnskapens karakter av å være en aktivitet, og understreker at begge formene for kunnskap, både "knowing that" og "knowing how", kjennetegnes ved aktivitet. Videre viser han hvordan disse kunnskapsformene bærer på hver sin form for rasjonalitet. "Knowing that" innebærer det Ryle benevner som *rasjonell teoretisering*, mens "knowing how" er uttrykk for det han kaller *rasjonell praksis* (ibid.:28). De to formene for kunnskap har altså ulik karakter og kjennetegnes ved forskjellige aktiviteter, ved at man ved et teoretisk resonnement er opptatt med å trekke logiske slutninger, mens man i en praktisk sammenheng har oppmerksomheten rettet mot selve utførelsen. I det praktiske liv rettes oppmerksomheten mot selve utførelsen av aktiviteten og man forsøker å forstå hensikten bak handlingen. Når en person har kunnskap om noe, blir

---

<sup>12</sup> Dewey anvender også begrepet "knowing" for å understreke handlingens betydning i kunnskapsprosessen.

denne kunnskapen testet ut i det personen gjør. Man forstår hva man gjør gjennom å gjøre det, og det er gjennom aktiviteten at forståelsen oppstår, ifølge Ryle.

Ryle (1949) gir ikke ”knowing that” stor oppmerksomhet i sin bok, men understreker at ”knowing that” betyr at man vet noe om en ting, sak eller handling og anvender begrepet proposisjon når han omtaler ”knowing that”, og framhever at denne kunnskapsformen har med faktakunnskap å gjøre. ”Knowing that” synes, slik jeg ser det, å være sammenfallende med Aristoteles’ episteme.

Skillet mellom kunnskap og ikke-kunnskap går, ifølge Ryle, mellom det man gjør utelukkende for vane og rutine og det man er beredt til å forbedre og forandre ved å reflektere og lære. Det første kaller Ryle for *vanemessig praksis* og det andre for *intelligent praksis*. Kunnskap av typen ”knowing how” kjennetegnes, ifølge Ryle, ved at personen i handlingen anvender en bestemt framgangsmåte, og at den er på et visst nivå når det gjelder utførelse for å kunne bli betraktet som en intelligent handling. Personens tenkning er et ledd i utførelsen av handlingen, og ”knowing how” forener dermed tenkningen og utførelsen. Ryle (1949) hevder ellers at ”knowing how” innebærer at man har evnen til å utføre den riktige handlingen og justere den i den konkrete situasjonen. Det forutsetter at man skal tenke underveis i utførelsen av handlingen. I forbindelse med at en handling utføres på en intelligent måte, hevder Ryle: ”To be intelligent is not merely to satisfy criteria, but to apply them; to regulate one’s actions and not merely to be well-regulated” (ibid:28).

Ryle understreker forhold som innsikt og læring i forbindelse med det han betegner som *intelligent handling* og *intelligent praksis*. Et viktig aspekt i denne sammenhengen er at man ikke bare reagerer, men at man handler og vet hva man gjør. I en *intelligent praksis* lærer den som handler fremdeles.

Denne framstillingen er meget parallell til Donald Schöns (1983) drøfting av ”reflection-in-action” i framstillingen av den reflekterte praktiker. Schön hevder de beste praktikere kjennetegnes ved evnen til å reflektere mens de handler. Schön anvender begrepet ”knowledge-in-action”, som en betegnelse for at kunnskapen er innebygd i våre

handlingsmønstre, som igjen handler om å vite hva man skal gjøre i en konkret situasjon.

Også andre teoretikere (Scheffler 1965, Shulman 1986, Eraut 1994) har en lignende forståelse av kunnskapens former. Scheffler (1965) presiserer også at ”knowing how” dreier seg om å kunne utføre en handling på et visst nivå. Ved å beskrive ”knowing how” som *processual knowledge* som innebærer det å ha ferdigheter og inneha en kompetanse, ønsker Scheffler å skille ”knowing how” fra begrepet vane: ”Knowing how” betyr, ifølge Scheffler, at man har en ferdighet som man i motsetning til vane kan velge eller ikke velge å anvende i ulike sammenhenger (ibid.:92).

Eraut (1994) understreker den personlige dimensjonen ved ”knowing how”,<sup>13</sup> men viser til at ”knowing how” også i stor grad er styrt av felles faglige retningslinjer. ”Knowing how” i forbindelse med en bestemt handling, avspeiler dermed både en objektiv felles faglig måte å utføre handlingen på som kan, men ikke trenger være knyttet til praksis. Det er en subjektiv individuell måte å utføre handlingen på, som er knyttet til den enkeltes handling og er dermed en del av praksis (ibid.:14-16).

Når Shulman (1986) redegjør for kunnskap som lærerne trenger i sitt lærerarbeid, opererer han med kunnskapsformene proposisjonell og strategisk kunnskap. Den proposisjonelle kunnskapen omfatter, ifølge Shulman, prinsipper for god undervisning og er dermed en teoretisk kunnskap av typen ”knowing that”, mens den strategiske kunnskapen er en utvidelse av den proposisjonelle kunnskapen, slik at den blir anvendbar og egnet for refleksjon og praktisk anvendelse i pedagogiske situasjoner. Denne strategiske kunnskapen består dermed av at man behersker ulike framgangsmåter eller strategier. Foruten å beherske ulike strategier, må man som lærer, ifølge Shulman, kunne vurdere situasjonen, for deretter å kunne velge en hensiktsmessig framgangsmåte. Shulman (1986) vektlegger videre at hvis den teoretiske kunnskapen skal kunne anvendes i praksis, må den proposisjonelle kunnskapen kunne omformes til strategisk kunnskap.

---

<sup>13</sup> Eraut kaller denne formen for kunnskap for *praktisk know how*.

Både Ryle (1949), Scheffler (1965), Shulman (1986) og Eraut (1994) understreker at denne todelingen av kunnskapen ikke innebærer at disse kunnskapsformene er adskilt og uavhengige av hverandre, men vektlegger et samspill mellom de ulike formene for kunnskap og at de dermed fungerer som komplementære kunnskapsformer i det Ryle (1949) benevner som ”knowing how”.

Ryles teori og tenkning har fått stor utbredelse etter at samfunnsutviklingen har ført til et behov for å diskutere praktisk kunnskap i en videre sammenheng. Studier av praksis har blitt et anerkjent og viktig studieområde innen samfunnsvitenskapen. I den forbindelse har ”knowing how” igjen blitt aktualisert. Men Molander (1996) hevder at noe av Ryle (1949) sitt arbeid og den innsiktsfulle måten Ryle har skrevet om ”knowing that” og ”knowing how”, er gått tapt ved at ”byggnadsstillingarna har blivit upphöjda till hovudbyggnad,” og at denne dikotomi dessverre har blitt et ureflektert grunnskjema innenfor ulike kunnskapsteorier (ibid.:47). Så i stedet for å betrakte disse former for og aspektene ved kunnskap som komplementære, er de blitt betraktet som dikotomier. Dette er et tema også norske teoretikere (Grimen 2007, Kvernbekk 2005) er opptatt av når de diskuterer forholdet mellom teori og praksis.

### **Den praktiske kunnskapen**

Som nevnt tidligere anvendes mange ulike begreper i litteraturen når man omtaler den såkalte praktiske kunnskapen. Flere teoretikere som har beskjeftiget seg med ulike aspekter ved kunnskap (Dewey 1916, Polanyi 1983, Eraut 1994, Molander 1996, Jarvis 2002, Grimen 2007), understreker særtrekkene ved praktisk kunnskap, og da med spesiell vekt på den personlige og kontekstavhengige dimensjonen og at praktisk kunnskap uttrykkes i handling. Grimen (2007) hevder eksempelvis at det ikke finnes noe prinsipielt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap, men at det dreier seg om komplementære kunnskapsformer som befinner seg i et kontinuum.

Den praktiske kunnskapen kjennetegnes, ifølge Grimen (2007), ved at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra den som har den og fra de situasjoner hvor den blir utviklet og anvendt. Kunnskapen peker hovedsakelig på kunnskapsbæreren og brukssituasjonen. Det er dette Grimen benevner som den praktiske kunnskaps *indeksikalitet*.<sup>14</sup> Den praktiske kunnskapen opptrer med merker som viser hvor den kommer fra, hva den brukes til og hvem som har den (ibid.:76).<sup>15</sup>

Teoretisk kunnskap er, ifølge Grimen (2007), ikke indeksert på samme måte. Den teoretiske kunnskapen blir gjerne tilegnet på bestemte steder på bestemte måter, men er likevel den samme uavhengig av hvem som har den, hva den anvendes til og hvor den anvendes. Kunnskapsbæreren er dermed til forskjell fra ved praktisk kunnskap utskiftbar. Denne beskrivelsen av den teoretiske kunnskapen er i samsvar med Ryles "knowing that" og Aristoteles' episteme, hvor denne formen for kunnskap betegnes som universell og kontekstuaavhengig.

Når det gjelder indeksering av kunnskap, hevder Grimen (2007) at det er mye man ikke kan gjøre hvis man ikke vet hva ting er, og omvendt er det mye kunnskap om hva ting er, man ikke kan tilegne seg hvis man ikke kan gjøre bestemte ting. Indekseringen blir dermed et gradsspørsmål, hvor kunnskapen i noen tilfeller er sterkt, mens i andre tilfeller mindre indeksert. Dette understreker igjen, ifølge Grimen, at det ikke finnes noe prinsipielt skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap, men at det dreier seg om komplementære kunnskapsformer som har ulike kjennetegn.

Den personlige dimensjonen blir av flere teoretikere framhevet ved den praktiske kunnskapen. Grimen hevder for eksempel at den praktiske kunnskapen kjennetegnes ved at kunnskapens opphav, brukssituasjon og den som bærer den er nært knyttet sammen, og at den praktiske kunnskap uttrykkes i handling, bedømmelse, vurdering og skjønn (Grimen 2007:76). Jeg har tidligere også vist til Eraut (1994) i denne sammenheng, men også Jarvis (2002) som framhever at den praktiske kunnskapen

---

<sup>14</sup> Indeksikalitet kommer av det latinske verbet *indicare* - å peke og substantivet *index* - noe som peker (Grimen 2007)

<sup>15</sup> Indeksering av kunnskap bunner, ifølge Grimen, i at den kan tilegnes og utøves i et førstepersonsperspektiv, og at den er i stor grad virksomhetsspesifikk (ibid.:79).

kjennetegnes ved at den er et personlig og subjektivt fenomen for praktikeren, og at den er praktikerens egen kunnskap, som han/hun har ervervet seg gjennom egen praksis – altså ved primærerfaring. Man kan lære av andre om praksis og dele kunnskap og erfaringer fra praksisfeltet<sup>16</sup> men man må selv lære *hvordan* ved å gjøre det. Den praktiske kunnskapen er, ifølge Jarvis, heller ikke generaliserbar.<sup>17</sup> Likevel kan det som fungerer godt for noen også være til hjelp for andre, til utvikling av deres praksis. Man må likevel, ifølge Jarvis, passe på at man ikke går ut fra at det som fungerer for en person nødvendigvis fungerer for en annen i enhver situasjon innenfor samme fagområde. I sin framstilling beskriver Jarvis den praktiske kunnskapen som individuell, personlig, subjektiv og dynamisk i den betydning at praktikerer lærer fortløpende i sin praksis (ibid.:137).

**Tabell 1** viser hvordan kunnskap kan forstås i forhold til Aristoteles' kategorisering av kunnskap, samt Ryle (1949) sin differensiering av kunnskapen i "knowing that" og "knowing how" og de ulike kjennetegn ved kunnskapen.

	<b>Kategorier</b> (Aristoteles)	<b>Kunnskapsformer</b> (Ryle)	<b>Kunnskapens</b> <b>kjennetegn</b>
<b>Kunnskap</b>	Episteme	Knowing that	Objektiv
	Techne		Kontekstuavhengig
	Fronesis	Knowing how	Personlig
			Kontekstavhengig

**Tabell 1 Ulike aspekter ved kunnskap som fenomen**

<sup>16</sup> Denne kunnskapen betegner Jarvis (2002) heller som intersubjektiv kunnskap.

<sup>17</sup> Her oppfatter jeg at Jarvis (2002) med begrepet generalisering henviser til en statistisk generalisering

## Legitimering av kunnskap

Med utgangspunkt i Platons syn på kunnskap har diskusjonen fortsatt når det gjelder hva man kan betrakte som sant og hva det er som gjør at vi sikkert vet, i motsetning til bare å tro. For de klassiske tenkerne var matematikken idealvitenskapen, og naturvitenskapen har forholdt seg i sin utvikling nært dette idealet. Etter hvert som samfunns- og humanvitenskapene har vokst fram som selvstendige vitenskaper, er dette forandret. Kunnskap om mennesket og samfunnet bygger på andre forutsetninger enn kunnskap om naturen. På denne måten har nye synspunkt på vitenskapelig virksomhet kommet til. Ulike tolkninger og framstillinger av hva som er sant vitenskapelig og grensen for vitenskapelighet diskuteres ut fra ulike underliggende syn på kunnskap. Er det logiske eller matematiske bevis? Er det empiriske bevis? Hvor mye er tolkning og hvor mye er sikker og eksakt kunnskap? Hva er det som kjennetegner kunnskap om mennesket sammenlignet med kunnskap om naturen? Dette er, ifølge Gustavsson (2002), sentrale spørsmål i vitenskapsteorien.

Scheffler skisserer i boka *Conditions of Knowledge* (1965) tre ulike tilnæringer til legitimering av kunnskap; den rasjonalistiske, den empiristiske og den pragmatistiske. Ifølge Scheffler er den rasjonalistiske formen for kunnskap et uttrykk for utøvelsen av fornuft. Matematikk er ofte det eksempelet som nevnes på kunnskap av denne typen. Matematiske sannheter er ikke avhengig av erfaring. Matematikere har ikke bruk for noe ut over problemet og ingen form for bevis som ikke finnes i dets egen logikk. På denne måten vil dets løsning hvile fullstendig på dets egen bevisgrunn. Også filosofisk kunnskap kan betraktes som en form for kunnskap som er berettiget på samme måte, altså en form for kunnskap som legitimeres ved fornuftens prosess (ibid.:2-3).

Innenfor den empiristiske tradisjonen er naturvitenskapen som modell utgangspunktet. Den empiriske kunnskapen er avhengig av sanseopplevelser, og naturfenomen blir avdekket ved erfaringer. Den engelske filosofen John Locke (1632-1704) er en representant for dette synet. Sinnet er, ifølge Locke, ”tabula rasa” ved fødselen, og det

er avhengig av erfaringer for innholdet når det gjelder ideer og forholdet mellom disse. Kunnskapen er sann hvis den kan bevises å være relatert til et håndgripelig fenomen, og man kan dermed få kunnskap om en virkelighet utenfor seg selv gjennom sansene (Scheffler 1965).

Felles for både den rasjonalistiske og empiristiske tradisjonen er ideen om at det finnes en virkelighet, som uavhengig av mennesket, kan studeres. Denne klassiske epistemologien<sup>18</sup> har vært et ideal for den moderne oppfattelse av kunnskap og vitenskap og den rommer den oppfattelse at man nøytralt kan undersøke virkeligheten og nå fram til den sanne kunnskapen, uavhengig av den menneskelige subjektivitet (Gustavsson 2000). Som et alternativ til dette kunnskapssynet utvikles den pragmatiske tradisjonen.

### **Det pragmatiske kunnskapssynet**

Det pragmatiske perspektivet tar, ifølge Scheffler (1965), utgangspunkt i at kunnskap skapes gjennom handling, og står i sterk motsetning til det kunnskapssynet som tidligere har dominert den vestlige kulturen og den klassiske epistemologien. Pragmatismens forkjempere, der Charles Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) og John Dewey (1859-1952) regnes som de fremste pionerene, søkte et alternativ til et kunnskapssyn der idealet var å avspeile den ytre virkelighet og hvor kunnskapen skulle legitimeres gjennom korrespondanse mellom kunnskapen og virkeligheten. De hevdet at de begrep og teorier man anvender for å vinne kunnskap er overenskomster som uttrykk for det mest praktiske og anvendbare, og at slike overenskomster må ses som verktøy for å håndtere den praktiske virkelighet heller enn avspeilinger av virkeligheten.

Siden kunnskap i den pragmatiske tradisjonen ikke eksisterer som en objektiv, allerede eksisterende sannhet men viser seg i handling, får kunnskapen heller ikke generell eller absolutt gyldighet. Kunnskapen vil bestå av provisoriske sannheter som kan byttes ut

---

<sup>18</sup>Den klassiske epistemologien anvendes her som samlebegrep for den rasjonalistiske og empiriske tradisjonen.



når det viser seg at noe annet er mer praktisk. Den pragmatiske epistemologien tar slik utgangspunkt i en forståelse av kunnskap som en kausalitet mellom det som tankene, gjennom innsamling av informasjon eller erfaring, forventer ved handlingen og det resultatet som oppnås gjennom handlingen. Sannheten avgjøres dermed ved en bekreftelse av de arbeidshypoteser som testes ut (Dewey 1916).

Kunnskapens oppgave er, ifølge Dewey, å fortelle oss hva som er den beste måten å handle på. Det som da vil være kjennetegnet på om kunnskapen kan betraktes som sann, er de praktiske konsekvensene den får. Kunnskapens verdi ligger da i dens muligheter for å løse problem og som en veiledning for den praktiske handlingen. Før handlingen finner det sted et resonnement, og tankene brukes til å formulere noen overbevisninger, som videre testes. Ifølge Dewey (1916) forener den pragmatiske epistemologien i langt sterkere grad teori og praksis, enn hva tilfelle er i den klassiske epistemologien. Det er ved å kombinere tankeprosessen og den etterfølgende handlingen at individet, ifølge Dewey, er i stand til å utvikle ny kunnskap.

Den sentrale tanken innefor pragmatismen er altså at kunnskap er et middel for å løse problem og veilede i forhold til handlinger. Kunnskap anvendes og skapes i handlingen, og kunnskapen er dermed ikke en objektiv sannhet, men noe som viser seg i handlingen. Innenfor den pragmatiske epistemologien forenes i stor grad teori og praksis og disse kunnskapsområdene sidestilles, og erfaringen som fenomen står sentralt.

Innenfor praksisforskning og det erfaringsbaserte læringsperspektivet har den pragmatiske tradisjonen hatt stor innflytelse. En av grunnene til dette har vært det stadig tilbakevendende tema når det gjelder forholdet mellom teori og praksis. I det følgende kapitlet vil jeg komme nærmere inn på erfaringens betydning i kunnskapsutviklingen.

## Kunnskapsutvikling

Flere teoretikere som har beskjeftiget seg med kunnskapsutvikling har vært opptatt av erfaring som fenomen og det komplekse samspillet mellom erfaring og kunnskap, og erfaringens betydning for kunnskapsutvikling er viet stor plass i litteratur og teorier om læring. Dette gjelder både hvordan vi får tilgang til kunnskap og hvordan kunnskap utvikles, og forholdet mellom erfaring og kunnskap er derfor et sentralt tema innenfor epistemologien. Ikke minst har det erfaringsbaserte læringsperspektivet med røtter i pragmatismen og Deweys tenkning og erfaringsbegrep i denne sammenheng stått sentralt.

Deweys erfaringsbegrep er sammensatt og meget omfattende. I boka *Experience and Education* (1938) framhever Dewey at erfaringen har et aktivt og et passivt element, som knyttes sammen på en spesiell måte, og at erfaringen ikke er begrenset til kognisjon, men er mer enn det. Erfaringen er, ifølge Dewey, et samspill mellom individ og omgivelser, hvor både individ og omgivelser påvirker og ”gjør noe” med hverandre. Dewey introduserer her en sosial dimensjon ved erfaringen. Ellers hevder han at enhver erfaring må ha et praktisk utbytte (jfr. pragmatisme) men også da må handlingen i seg selv være en tankeprosess. Erfaringen ved å gjøre noe er alltid en tankeprosess selv om den ikke er dyp og langvarig. Ifølge Dewey innebærer læring mer enn erfaring og kjennetegnes ved at den relaterer de subjektive endringene med tilhørende handlinger som forandrer omgivelsene og personen. I læreprosessen skjer det en omdannelse av impulser og følelser, som har sitt utgangspunkt i den konkrete erfaringen. En rekke kompliserte intellektuelle aktiviteter inngår i denne prosessen.

Erfaringsbegrepet er hos Dewey grunnlaget for hans filosofi om læring. Erfaringen er for Dewey kilden til kunnskap, og kunnskap refererer alltid direkte til erfaringen. I motsetning til den tradisjonelle oppfattelsen av erfaringsbegrepet, hvor erfaringen betraktes som et epistemologisk fenomen, er erfaringen for Dewey et ontologisk fenomen (Elkjær 2005:95). Elkjær viser at Dewey i sine tekster utviklet og endret sitt syn på erfaringsfenomenet, og at Dewey selv mot slutten av sitt liv kom fram til at han

heller ville ha anvendt begrepet *kultur* framfor erfaring hvis han hadde visst hvor mye forvirring hans bruk av erfaringsbegrepet hadde forårsaket (Elkjær 2005:92).

### **Det erfaringsbaserte læringsperspektivet**

Deweys forståelse av hvordan erfaringen omdannes til kunnskap ble videreutviklet av Kolb i boka *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development* (Kolb 1984). Her redegjør han for forholdet mellom erfaring, refleksjon, teoretisering og handling. Jarvis (1999) hevder at Kolbs læringsmodell er en av de mest kjente begrepsliggjøringene av læring, og at hans tenkning har hatt meget stor gjennomslagskraft både teoretisk og i praksis (ibid.:48). Illeris (2006) hevder tilsvarende at Kolbs lærings sirkel har blitt en teoretisk nøkkelmodell for å gjøre rede for erfaringslæringens natur. Den utgjør en systematisering av læringsprosessen, som kan anvendes som modell ved analyse av læringsprosesser (ibid.:67).

Kolbs perspektiv er blitt betraktet som en ny og på flere områder overskridende teori om læring. Kolb hevdet selv at hans læringsperspektiv ville tilføre et vesentlig forskjellig syn på læringsprosessen sammenlignet med andre, men understreket samtidig at han ikke hadde som hensikt å plassere *experiential learning theory* som et tredje alternativ til atferdsbaserte og kognitive læringsteorier. Han ønsket derimot å utvikle et holistisk og integrerende perspektiv på læring, som kombinerte erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd, der sammenhengen mellom læring og arbeid og selve utviklingen av kunnskap skulle stå sentralt.

Når Kolb benevner sitt læringsperspektiv for *experiential learning* (erfaringslæring), er det først og fremst for å understreke erfaringens betydning i læringsprosesser og kunnskapsutvikling. Dette kommer også klart fram i hans definisjon av læring: "Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience" (Kolb 1984:26).

Kolbs definisjonen av læring har mye til felles med Deweys, hvor han definerer læring som ”en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring” (Dewey 1916:82). Kolb bygger på Deweys erfaringsbegrep, og for Dewey er erfaringsdannelse og kunnskapsutviklingen tett knyttet til filosofien og da spesielt den filosofiske pragmatismen. Deweys læringsteori er utviklet med ønske om å utforme en teori som det er mulig å handle på. Han la vekt på sammenheng, helhet og kontinuitet og at handling og tenkning nøye henger sammen, noe som også kjennetegner Kolbs erfaringsbaserte læringsperspektiv.

I likhet med Dewey, hevder også Kolb at det er et kompleks samspill mellom våre handlinger, erfaringer, refleksjoner og kunnskap. Kunnskap inngår i det grunnlag vi handler på, vi konfronterer våre handlinger med den kunnskapen vi har, og denne konfrontasjonen har konsekvenser for hvilke erfaringer vi danner. De erfaringene vi danner inngår i og korrigerer den kunnskapen vi har om omverden.

Dette erfaringsbaserte læringsperspektivet framstiller læring ikke primært knyttet til skole og det formelle utdanningssystemet, men vektlegger også at læring foregår som livslang læring og derfor er relatert til både utdanning, arbeidsliv og voksnes læring og utvikling.<sup>19</sup> Erfaringslæring er for Kolb en prosess som forbinder utdanning, arbeid og utvikling, og han forsøker følgelig gjennom sin teori å bygge bru mellom teori og praksis (ibid.:4).<sup>20</sup>

I sitt arbeid bygger Kolb foruten på Dewey også på Lewin (1890-1947) og Piaget (1896-1980) sine teorier om utvikling og læring. Sammen former disse teoretikerne, ifølge Kolb, et unikt perspektiv på læring og kunnskapsutvikling som kan oppsummeres i form av seks postulater:

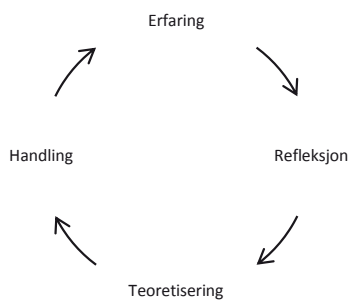
---

<sup>19</sup> Fenomenet *erfaringsbasert læring* kan forstås på ulike måter og det er, ifølge Brookfield (1983), hovedsakelig to ulike betydninger som dominerer: Enten som ”praksis i sammenheng med utdannelsen” eller som ”en direkte deltakelse i livets begivenheter”. Det er den læringen som forekommer gjennom refleksjoner over hverdagslivets erfaringer, og ikke er tilrettelagt. Ifølge Brookfield dekker Kolbs begrep begge disse betydningene (ibid.:16).

<sup>20</sup> Dette kan også være grunner til at dette læringsperspektiv og Kolbs lærings sirkel har vært så egnet når det gjelder framstilling og analyse av forholdet mellom teori og praksis og studie av praksis generelt.

1. Læring kan best forstås som en prosess og ikke som produkt.
  2. Læring er en kontinuerlig prosess som er basert på erfaring.
  3. Læreprosessen krever løsning av konflikter mellom dialektisk motstilte måter å tilpasse seg verden på.
  4. Læring er en holistisk tilpasningsprosess til verden.
  5. Læring involverer utvekslinger (transaksjoner) mellom personen og omgivelsene.
  6. Læring er en prosess hvor kunnskap skapes
- (Kolb 1984: 25-38).

Når Kolb begrepsliggjør den erfaringsbaserte læringsprosessen og erfaringens betydning i kunnskapsutviklingen, gjør han det ved å framstille denne prosessen i ulike delprosesser. I det som er blitt kjent som Kolbs lærings sirkel framstiller han vekselvirkningen mellom fire prosesser: Erfaring, refleksjon, teoretisering og handling.



**Figur 1 Kolbs lærings sirkel (etter Kolb 1984:33)**

**Figur 1** framstiller hvordan den umiddelbare og konkrete erfaringen er utgangspunkt for refleksjon. Disse refleksjonene omformes til en ”teori”, og med utgangspunkt i denne teorien kan det utledes nye implikasjoner for handling. Disse implikasjonene eller hypotesene fungerer så som prinsipp for handling som fører til nye erfaringer:

- *Erfaring 1:*  
Når man handler får man en erfaring.<sup>21</sup>  
Den umiddelbare konkrete erfaringen er basis for observasjon og refleksjon.
- *Refleksjon:*  
Man gjør en overveielse over hva man har gjort og hvordan sammenhengen er mellom handling og reaksjon (en refleksjon over handlingen).<sup>22</sup>
- *Teoretisering:*  
Disse observasjonene omformes til en ”teori” eller generalisering. Så setter man begreper på denne sammenhengen: Hva er det for en handling som fører til et bestemt resultat? Hvordan svarer den til den kunnskap man har fra før? På grunnlag av denne ”teorien” kan det utledes nye implikasjoner eller hypoteser for handling.
- *Handling:*  
Man avprøver den nye innsikten og eksperimenterer på bakgrunn av den. Hvis den sammenhengen man har funnet er riktig, må det innebære at en bestemt ny handling må med stor sannsynlighet vil føre til et bestemt resultat. Dermed utfører man handlingen og ser hva som skjer. Disse implikasjonene fungerer som retningslinjer for handling, hvor man så danner en ny erfaring.
- *Erfaring 2:*  
Avhengig av utfallet av handlingen får man en ny erfaring, og prosessen kan begynne forfra igjen (Kolb 1984:21).

Kolbs læringsmodell har blitt kritisert av flere teoretikere for ikke å ivareta alle dimensjoner i læringsfenomenet (Jarvis 1992, Vince 1998, Illeris 2000), men samtidig

<sup>21</sup> Det er ulik forståelse av om Kolb mente det var vilkårlig hvor man begynte og om læringsprosessen følger uret rundt. Jarvis avviser en slik regelmessighet i læringsprosessen da han er av den oppfatning at alle elementene er vesentlig i læringsprosessen, men at de kan komme i forskjellig rekkefølge avhengig av situasjonen. Tar man utgangspunkt i Deweys tenkning er det mer rimelig å starte med handling som avprøving og grunnlag for konkret opplevelse. På denne måten vil enhver læring ikke nødvendigvis begynne med en erfaring og man kan bevege seg relativt fritt mellom de ulike polene (Wahlgren et al. 2002).

<sup>22</sup> Kolb redegjør ikke for refleksjon som en adskilt eller selvstendig prosess. Han er, ifølge Wahlgren et al. (2002), ikke grundig i sin redegjørelse for hva refleksjonsprosessen er. I noen utgaver anvender Kolb begrepene ”*reflective observation*” og i andre ”*observations and reflections*”. Når Kolb i sin læringsmodell beskriver det han benevner som *reflective observation abilities*, skriver han at den lærende ”må være i stand til å reflektere over og observere fra mange perspektiv.” (Kolb og Fry 1975:36 i Wahlgren et al. 2002:132).

har den også vært til inspirasjon for flere, og har dermed ført til at ulike læringsteoretikere har videreutviklet modellen.<sup>23</sup> Vince (1998) oppsummerer i fem punkter sin kritikk av Kolbs læringssirkel, men tilføyer også mulige utviklingsområder for modellen, spesielt innenfor den sosiale dimensjonen (ibid.:309). Han trekker bl.a. inn emosjoner, og drøfter hvordan angst og forsvarsmekanismer påvirker læring.

Illeris (2000) kritiserer Kolbs læringsteori for å være en ren kognitiv teori som bare er opptatt av innholdssiden ved læring.<sup>24</sup> Han understreker at hans skepsis først og fremst er knyttet til Kolbs erfaringsforståelse, og hevder at Kolb ikke har innfanget det avgjørende trekk ved erfaringsbegrepet, og dermed ikke ivaretar alle læringens dimensjoner, dvs. både den kognitive, den psykodynamiske og den sosiale og samfunnsmessige siden ved læringen.

Jarvis' kritikk av Kolbs læringssirkel går primært ut på at den er for sekvensiell, og at modellen synes å forutsette at læringsprosessen alltid fører til kunnskap. Jarvis (1992) hevder at Kolb heller ikke tar høyde for at læring skjer i en sosial og samspillmessig kontekst, hvor enhver respons kan inneholde både kognitive og emosjonelle elementer.<sup>25</sup> Men selv om Jarvis er kritisk i forhold til at Kolb utelater enkelte dimensjoner, har han klart vært en inspirasjonskilde for Jarvis når Jarvis har utviklet sin læringsteori.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> En nærmere gjennomgang og kritikk av Kolbs læringsteori finnes i Illeris (2000).

<sup>24</sup> Illeris (2000) sitt bidrag i læringsdebatten har først og fremst vært hans grunnleggende læringsforståelse som innebærer et helhetlig syn på læring, hvor alle læringens dimensjoner ivaretas, dvs. både den kognitive, den psykodynamiske og den sosiale og samfunnsmessige siden ved læringen, samt de tre dimensjonene innhold, drivkraft og samspill. (ibid.:19)

<sup>25</sup> Om ikke Kolb vektlegger den sosiale siden ved læringen direkte i sin læringsteori, så henviser han til Lewin når det gjelder feed - back prosesser, som beskriver en sosial lærings- og problemløsningsprosess (Kolb 1993:139). På denne måten kan man ikke utelukke hans inkludering av den sosiale dimensjonen, selv om han ikke framhever den. Sml. Wells læringssirkel (Wells 1999:85) hvor den sosiale dimensjonen blir ivaretatt.

<sup>26</sup> Det som er spesielt med denne modellen er at læringsforløpene, selv om de gjengis i forenklede former, kan ta mange ulike veier. I modellen inngår de ulike fasene hvor ulike kombinasjoner resulterer i læringsforløp fra ikke-læring til reflektert – læring. Det vil være for omfattende å gå mer inn på Jarvis læringsteori her, men en nærmere redegjørelse for denne modellen finnes i Jarvis (2002:47-51).

## **Erfaringsbasert læring og utvikling av praktisk kunnskap**

Jarvis har altså i sitt arbeid med utvikling av egen læringsteori tatt utgangspunkt i Kolbs arbeid og utviklet den til å gjelde en mer omfattende redegjørelse av læringsprosessen. Kolb har også, slik jeg ser det, vært til stor inspirasjon når Jarvis redegjør for utviklingen av praktisk kunnskap.<sup>27</sup>

Ifølge Jarvis (2002), bygger praktikerer opp sin kunnskap om egen praksis ved å gjøre, tenke og reflektere over det han/hun gjør. Han hevder at "...vi kan lære av andre om praksis, men i siste instans må vi lære hvordan ved å gjøre det" (ibid.:53). Når Jarvis (2002) redegjør for utvikling av praktisk kunnskap, tar han utgangspunkt i hvordan kunnskap utvikles fra man er student til en erfaren praktiker. Når man begynner i en profesjon starter man med en teori som er utviklet fra en sekundærerfaring og legitimert av egen rasjonell tenkning (ibid.:59). Dette er, ifølge Jarvis, en annen form for legitimering enn når man tester ut kunnskapen i praksis, hvor en pragmatisk legitimering vil være nødvendig for å kunne bekrefte om kunnskapen er gyldig.

I rollen som student oppnår praktikerer sin teoretiske kunnskap. Som student får man gjennom undervisning prosesskunnskap, det Jarvis betegner som kunnskap om *hvordan*, samt noe innholdskunnskap, som han betegner som kunnskap om *hvorfor*. Kunnskap om hvordan og kunnskap om hvorfor utgjør det Jarvis kaller en "formidlet kunnskap".<sup>28</sup> Dette er en kunnskap som er oppnådd annenhånds, det Jarvis benevner som sekundærerfaringer. Den teorien som det undervises i behandles ofte som universelt sann, og det er derfor studenter skal lære den (ibid.:47). Førstehånds erfaringer, det Jarvis benevner som primærerfaringer, vil være å lære hvordan arbeidet skal utføres, altså egen praksis.

Når studenter blir undervist i teori har de, ifølge Jarvis, enten muligheten å lære teori (som en overføring av kunnskap) eller de kan reflektere over den og deretter utvikle ny

---

<sup>27</sup> Jarvis anvender praktisk kunnskap, slik jeg i analysekapitlet anvender begrepet praksiskunnskap.

<sup>28</sup> Det Jarvis benevner som kunnskap om hva og kunnskap om hvordan er, slik jeg ser det, begge innenfor det Ryle benevner som "knowing that" kunnskap



kunnskap i etterkant av sine overveielser. I det siste tilfellet har studentene tatt en annens kunnskap og gjort den til sin egen.

Det er gjennom egen praksis studentene kan legitimere sin kunnskap. I denne prosessen erverver de seg ikke bare den praktiske kunnskapen, men også relevante ferdigheter. Denne kunnskapen, som gradvis opparbeides, utgjør det Jarvis benevner som praktikerens personlige teori. Den personlige teorien vil være med å påvirke hvordan situasjoner oppleves og få konsekvenser for det videre læringsforløpet.

Mens man er i praksissituasjonen tenker og reflekterer man over det man gjør. Så lenge man er i praksis vil, ifølge Jarvis, denne prosessen fortsette, og praktikerens kunnskap vil følgelig øke gjennom læring av og i praksis. Kunnskapen legitimeres ved at den virker for praktikerens, og derigjennom utvikler praktikerens egne måter å gjøre tingene på i overensstemmelse med egne verdier, følelser og overbevisninger. Gjennom at handlingene legitimeres ved egen suksess, vil handlingene om mulig gjentas, og en konsistens utvikles mellom teori og handling (Jarvis 2002:50).

### **Forholdet mellom praktisk kunnskap og praksis**

All teori det undervises i ved profesjonsstudier inneholder det Jarvis (2002) karakteriserer som kunnskap fra fortiden. Dette gjelder både forskningsrapporter, bøker og artikler om profesjonen og relevant kunnskap fra andre fag og praksisfelt. Alt dette er produkter av arbeid utført i fortid. Erfarne fagfolk har gjenkalt sine opplevelser fra fortiden. Med utgangspunkt i denne fortidige kunnskapen undervises så studenter for å kunne mestre framtidige utfordringer. Teorien er, ifølge Jarvis (2002:50), *sann i fortid*.

<sup>29</sup> Det at forholdene forandrer seg hurtig, gjør at praksisen i seg selv er midlertidig, noe Jarvis følgelig betrakter som et problem. Den flyktige praksis gjør forholdet mellom den praktiske kunnskapen og praksis vanskelig.

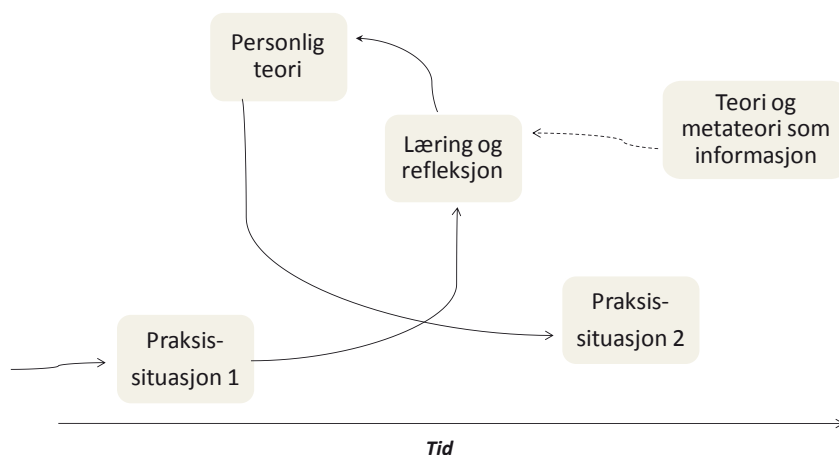
---

<sup>29</sup> Dette synes å være sammenfallende med når Weniger (1964) hevder at "Praxis – das ist die Theorie von gestern" (ibid.:14).

Ifølge Jarvis er forholdet mellom den praktiske kunnskapen og praksis pragmatisk. Med det mener han at det ikke er noe skille mellom praktikerens praktiske kunnskap og praksis, og at det pragmatiske forholdet betegner en enhet av teori og praksis. Hvis det oppstår et gap mellom disse, så er praktikerens i en situasjon hvor han/hun må utvikle ny kunnskap som er nødvendig for å endre praksis. På denne måten testes den praktiske kunnskapen ut i praksis og dens legitimitet vil være avhengig av hvor godt den i praksis fungerer (ibid.:137).

Jarvis (2002) framstiller utvikling av praktisk kunnskap som en sløyfe ("loop") som omfatter personlig teori<sup>30</sup> og praksis i flere trinn, slik det er vist i **Figur 2**.

1. Praktikerne treer inn i en praksissituasjon (praksissituasjon 1) og praktiserer
2. De reflekterer over praksis
3. De innlemmer i sin refleksjon det de har vært utsatt for av metateori
4. De utvikler sin egen personlige teori, og tester den ut i praksissituasjon 2



**Figur 2 Jarvis' framstilling av utviklingen av praktisk kunnskap (Jarvis 2002:138)**

<sup>30</sup> Jarvis (2002) anvender her personlig teori og praktisk kunnskap, slik jeg forstår det, om det samme fenomenet (ibid.:135-139). Han sier også senere at den praktiske kunnskapen kan betraktes som et nytt aspekt av teori, som en "personlig teori om praksis" (ibid.:148).

Jarvis' forståelse av forholdet mellom personlig teori og praksis er, slik jeg ser det, sammenfallende med Weniger (1964) sin redegjørelse av forholdet mellom teori og praksis, som jeg redegjør for senere. Weniger hevder at utvekslingen mellom teori og praksis er en prosess hvor praktikerer utvikler både sine praktiske ferdigheter og sin teoretiske forståelse, og der teorier er avhengig av praksis for sin legitimering. For å bli sannferdig må enhver teori, ifølge Weniger, også testes ut i praksis for å betraktes som gyldig.

### **Om å bli ekspert**

Foruten å bygge på Dewey og Kolb sine teorier, har Jarvis også vært opptatt av ekspertiseforskning når han har utforsket erfaringens betydning for kunnskapsutviklingen. Når uerfarne trer inn i en profesjon har de, ifølge Jarvis (2002), ikke egne erfaringer (primærerfaringer) fra den praksis de går inn i, og må derfor basere seg på en personlig teori utviklet gjennom sekundærerfaring. Denne sekundærerfaringen er legitimert gjennom rasjonell tenkning. Når de selv skal praktisere, må de gjøre kunnskapen de har ervervet gjennom sekundærerfaringen om til en praktisk kunnskap, som må legitimeres pragmatisk (ibid.:59).

Jarvis begir seg her inn på ekspertiseforskningens interesseområde, en forskningstradisjon som også bygger på erfaringens betydning for utvikling av kunnskap. Denne forskning viser at erfarne og mindre erfarne handler på ulikt kunnskapsgrunnlag, og framhever erfaring som grunnlag for ekspertise, uten at det nødvendigvis er antall år, men heller variasjon av erfaringer i arbeidet som er avgjørende (Doyle 1979, Benner 1984, Berliner 1986, Dreyfus og Dreyfus 1986, Flyvbjerg 2006). Dreyfus og Dreyfus' femtrinns modell for kunnskapsutvikling fra novise til ekspert har vært sentral i ekspertiseforskningen. I denne modellen<sup>31</sup> er den

---

<sup>31</sup> Dreyfus og Dreyfus sin modell har vært anvendt og tilpasset innen en rekke profesjoner for å beskrive den utviklingen som skjer fra å være nybegynner til erfare, altså når det gjelder ekspertise i sin alminnelighet (leger, sykepleiere, lærere). Patricia Benner (1984) har for eksempel tilpasset den for sykepleiere og David Berliner (1986) for lærere.

erfaringsbasert kunnskap i sentrum og konteksten av stor betydning for kunnskapsutviklingen (Dreyfus og Dreyfus 1986).

Flyvbjerg (2006) tar utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (1986) når han retter søkelyset mot sammenhengen mellom kunnskapsutvikling og kontekst. Han påpeker at rasjonalitet i Vesten langt på vei er blitt identisk med analytisk tankegang. Den analytiske rasjonalitets dominans over praktisk erfaring er, ifølge Flyvbjerg (2006), blitt et problem for det store flertall av profesjonelle utdannelser. Den epistemiske vitenskapen truer alt fra teknisk-vitenskapelige og økonomiske utdannelser til en utdanning som pedagogikk hvor det faglige håndverk spiller en stor rolle. Da den analytisk-rasjonelle betraktningmåten er blitt opphøyet til ikke bare å være nødvendig, men også tilstrekkelig, gjør den folk og hele fagområder blinde for kontekst, erfaring og intuisjon, områder som er like nødvendig for gode resultater som analyse og rasjonalitet.

Flyvbjergs intensjon er å synliggjøre de kvalitative sprang i menneskets læreprosess, og vise hvordan den analytisk-rasjonelle betraktningmåte er utilstrekkelig når man skal trekke inn hele spekteret av menneskelig aktivitet, daglige aktiviteter så vel som de beste prestasjoner i rollen som profesjonell. Den analytisk-rasjonelle betraktningmåte opphøyer egenskaper ved menneskelig aktivitet som ligner mest på en maskin eller en byråkrat og favoriserer den regelbaserte, logiske og analytisk-rasjonelle atferd. Den baserer seg på hva Flyvbjerg kaller en ”analytisk-rasjonell feilslutning” som består i å opphøye analyse og rasjonalitet til den viktigste funksjonsmåte for menneskelig aktivitet. Den har oppnådd en dominans som gjør at andre og minst like viktige sider ved menneskelig forståelse og handling undertrykkes og usynliggjøres. Utviklingen av god praksis blir med andre ord truet av epistemisk vitenskap.

Flyvbjerg er med andre ord svært kritisk til den ”analytisk-rasjonelle feilslutning”. Men han legger likevel ikke opp til en enten-eller framstilling, men til et både-og i forholdet mellom rasjonalitet og intuisjon. Han ønsker å synliggjøre hva som skal til for å komme ut over den begrensede analytisk-rasjonelle betraktningmåte og trekker inn faktorer som supplerer analyse og rasjonalitet, og som er karakteristisk for de øverste trinn i

læreprosessen, så som for eksempel *kontekst, praksis, erfaring, common sense og intuisjon* (Flyvbjerg 2006:37).

Med dette utgangspunktet har Flyvbjerg så utviklet sin variant av Dreyfus og Dreyfus modell (Dreyfus og Dreyfus 1986). De ulike trinn i læringsprosessen viser på hvilket grunnlag man handler, avhengig av hvor man er i læreprosessen (Flyvbjerg 2006:35).

TRINN	KARAKTERISTIKA
Nybegynner	Kontekstuavhengige regler og elementer som grunnlag for handling.
Avansert begynner	Erfaringsbaserte, kontekstavhengige elementer supplerer kontekstuavhengige elementer og regler
Kompetent utøver	Mål og plan velges bevisst og nøye overveies med henblikk på å redusere kompleksiteten. Valget er ikke objektivt og nødvendig. Utøveren er involvert i resultatet med sin egen person.
Kyndig utøver	Intuitivt valg av mål og plan ut fra erfaringsbasert perspektiv. Intuitive valg vurderes analytisk.
Ekspert	Intuitiv, holistisk og synkron identifikasjon av problem, mål, plan, beslutning og handling. Flytende og utvungen prestasjon som ikke avbrytes av analytiske overveielser.

**Tabell 2 Flyvjergs handlingsrasjonaler med utgangspunkt i Dreyfusmodellen**  
(oversatt etter Flyvbjerg 2006:35)

Det høyeste nivå når man betrakter profesjonell kunnskap blir innenfor novise-ekspertforskning betegnet som ekspertkunnskap (Brenner 1984, Berliner 1986, 1992, Dreyfus og Dreyfus 1986). Ekspertene kjennetegnes ved den flytende og utvungne prestasjonen som ikke avbrytes av analytiske overveielser. Ifølge Flyvbjerg (2006) inneholder Dreyfusmodellen et kvalitativt sprang fra de tre første til fjerde og femte trinn. Spranget består i at regeltenkning oppgis som det viktigste grunnlag for handling

og erstattes med kontekst og intuisjon. Man beveger seg ”hinsides analytisk rasjonalitet”,<sup>32</sup> ifølge Flyvbjerg, der logikkbasert handling avløses av erfaringsbasert kyndighet, og hvor ekspertise eksisterer kun i kraft av kontekst (ibid.:60).

Mens Dreyfus-modellen framstiller utviklingen fra novise til ekspert for profesjoner generelt, har den amerikanske pedagogen og forskeren David Berliner (1986) befunnet seg med novise-ekspertforskning om lærere spesielt med en vekt på utviklingen fra nyutdannede til erfarne.<sup>33</sup> Berliner tar utgangspunkt i Dreyfus-modellen når han undersøker *Teaching Experts* (Berliner 1986). Basert på en rekke empiriske studier og metastudier oppsummerer han de viktigste kjennetegn ved ekspertlærere:

- De er dyktigere til å tolke situasjoner.
- De har lettere tilgang til mulige løsninger eller handlinger i situasjonen og har dermed utviklet et større handlingsrepertoar.
- De har større fleksibilitet og de improviserer bedre.

Forskjellen mellom erfarne og uerfarne gjelder dermed både kvalitet og hurtighet, med hensyn til så vel tolkning av situasjoner som valg av løsninger (Berliner 1986).

En lignende liste over eksperters generelle kjennetegn forekommer også i studier av eksperter innenfor andre profesjoner. De erfarne har en utviklet ferdighet i å observere og identifisere. De har evnen til å se bort fra det som er unødvendig og kan dermed konsentrere seg om det som er relevant. De oppfatter også, i sterkere grad enn andre, det som ikke synes og har lettere for å forutse det som kommer. Ut fra dette har de muligheter til å kunne vurdere hva som er effektivt, rett og galt og hvilke handlinger de bør velge. Denne vurderingen er ikke alltid en bevisst analytisk prosess. Å se, vurdere og ta en beslutning er ofte smeltet sammen og skjer samtidig med handlingen.

---

<sup>32</sup> Flyvbjerg hevder i sin bok *Rationalitet og magt* (2006) at konsekvensene av det konkrete vitenskap er at kontekst må ha en sentral rolle og at teori (i naturvitenskapelig forstand) må ha en mindre sentral rolle.

<sup>33</sup> Både Berliner (1986) og Doyle (1979) har klasserommet som forskningsarena, men jeg ser ikke bort fra at en stor del av deres funn kan ha relevans for forskning om kontaktlærerarbeid.

Walter Doyle (1979) sitt begrep klasseromskunnskap kan også være godt egnet til å forklare forskjeller mellom erfarne og uerfarne lærere. Det han kaller klasseromskunnskap eller klasseromsskjema setter en lærer i stand til å forstå klasseromssituasjoner, det vil si å gjenkjenne og tolke hendelser og å forutse hvilke veier hendelsesforløpet vil ta videre. Forskjellen mellom erfarne og mindre erfarne lærere er, ifølge Doyle, at de erfarne har adekvat klasseromskunnskap eller skjema til bruk i ulike situasjoner, mens nybegynnerne som ofte opplever en situasjon for første gang, må bruke kapasitet på å utvikle klasseromskunnskap, samtidig som de må gjennomføre den undervisningen som situasjonen krever. Denne kapasitetskrevede prosessen gjør, ifølge Doyle, klasseromskravene spesielt intense for nye lærere.

Ikke alle erfarne lærere fortjener å bli kalt eksperter (Berliner 1986, Jarvis 2002). Berliner (1986) hevder at de fleste lærere trenger et par år før de når stadiet *avansert begynner*, og etter enda et par år vil de fleste nå *kompetent nivået*. Mange lærere kan stoppe der, mens noen kommer seg til nivået som *kyndig utøver* og til slutt *ekspertnivået*.

Jarvis (2002) hevder også at ikke alle praktikere blir eksperter. Det som gjør en ekspert til ekspert er, ifølge Jarvis, at eksperter er i stand til å problematisere sin situasjon. De fortsetter å lære<sup>34</sup> selv om det er enklere å venne seg til situasjonen og ikke lære. Ekspertise er ikke noe som kommer naturlig, men en disiplin hvor praktikerer stadig søker etter å forbedre sin praksis. Ekspertene vil derfor forholde seg eksperimenterende, selv om erfaring får en arbeidssituasjon til å virke enkel. De vil dermed også, ifølge Jarvis, være bedre i stand til å tilpasse seg skiftende omstendigheter (ibid.:63).

---

<sup>34</sup> Denne forståelsen av ekspertise er sammenfallende med Ryles redegjørelse for *intelligent praksis* og om praktikerer som stadig utvikler sin praksiskunnskap (Ryle 1949:28). En ekspert skal ikke bare kunne mye, men han/hun må stadig kunne lære i sin praksis.

## Kunnskap som teori

På samme måte som at kunnskapsbegrepet brukes om ulike størrelser og at ulike vitenskapelige tradisjoner har forskjellige tilnærminger til og ulik forståelse av hva som betraktes som kunnskap, har også teoribegrepet ulikt innhold, avhengig av hvilket perspektiv man inntar.<sup>35</sup>

I det følgende kapittel vil jeg gjøre rede for teoribegrepet, med utgangspunkt i at begrepene kunnskap og teori ofte brukes om hverandre når begrepene anvendes i utvidet forstand. Jeg har valgt å gå nærmere inn på teoribegrepet, da en innramming av begrepet vil være nødvendig når jeg skal sette søkelyset på forholdet mellom teori og praksis.

### Teoribegrepet

Flere teoretikere som har vært opptatt av forholdet mellom teori og praksis (Weniger 1964, Myhre 1980, Jarvis 2002, Kvernbekk 2005, Flyvbjerg 2006), har problematisert og derfor vært med på å utvide og redefinere teoribegrepet, slik at det er blitt mer adekvat når man studerer forholdet mellom teori og praksis. Den tradisjonelle definisjonen av teoribegrepet; teori som metateori, ren teori eller idealteori, er av disse teoretikerne betraktet som lite hensiktsmessig når man skal studere praksis og praktisk kunnskap. Jarvis (2002) understreker f.eks. at det ikke lenger er mulig å behandle teori som en sammenhengende enhet som kan generaliseres til praksissituasjoner. Han hevder at det er tvilsomt om idealteoriens høye status bør fastholdes i sin nåværende form i lys av dagens vektlegging av praksis, reflekterende praksis, praktisk kunnskap og forskning på praksis, og at den praktiske kunnskapen bør betraktes som et nytt aspekt ved teori, som en ”personlig teori om praksis” (ibid.:148).

---

<sup>35</sup> Når Myhre (1980) redegjør for teoribegrepet, hevder han at det er viktig å klargjøre tolkningen av teoribegrepet, om det tolkes i retning av ren teori som i nypositivismen, eller om det som i hermeneutikken oppfattes som en praktisk teori.



Jarvis (2002) hevder videre at teoretikers tendens til å behandle begrepene kunnskap og teori på forskjellig måte om de samme fenomener, gjør at det blir vanskelig å diskutere forholdet mellom teori og praksis. Kvernbekk (2005) påpeker noe av det samme når hun uttaler at begrepet teori kan forstås på flere måter, og siden teoribegrepet brukes om ulike størrelser, vil det være viktig å klargjøre hva man legger i selve begrepet når man diskutere forholdet mellom teori og praksis. Videre understreker Kvernbekk at det vil være hensiktsmessig for å komme bort fra en teori- praksis-dikotomi å utvikle et mer adekvat teoribegrep, hvor man åpner for muligheter til å tenke annerledes om teori og teoribruk og forholdet mellom teori og praksis, samt se helhetlig på og dermed integrere teoretisk og praktisk kunnskap i ett og samme rammeverk. I sin utgreiing om teoribegrepet tar hun utgangspunkt i en differensiering i teori i sterk og svak forstand, et kontinuum hvor teori i den ene ytterlighet er en godt artikulert teori (teori i sterk forstand), mens den andre ytterlighet er teori brukt om kunnskapsmessige strukturer eller oppfatninger som er svakt artikulert. Slik teori i svak forstand kan være tanker, forestillinger, fordommer og kunnskaper man har, som ligger nært det som mange vil benevne som personlig og praktisk kunnskap. Erfaringsbaserte oppfatninger som konstrueres av praktikere er ofte kunnskap av denne typen (ibid.:13).<sup>36</sup>

Kvernbekk (2005) hevder videre at teori- praksis- dikotomien består av to uforenelige antakelser, og at dette også gjelder pedagogisk praksis. På den ene siden er antakelsen om at verdien av pedagogiske teorier er dens nytte i praksis, der utfordringen blir å bygge bru mellom fenomenene. På den andre siden er antakelsen om at teori og praksis er klare motsetninger, og at ingen bru kan tette gapet. Hun uttaler at det ikke er noen løsning å utelate all teori og erklære praksis for selvtilstrekkelig, men heller å benytte seg av et mer adekvat teoribegrep, som tillater oss å tenke annerledes om anvendelse av teori og forholdet mellom teori og praksis (ibid.:129). Denne teoriforståelsen som innebærer en ikke-dikotomisk oppfatning av forholdet mellom teori og praksis, samt en utvidelse og differensiering av teoribegrepet, er meget sentral i Wenigers teoribegrep og den åndsvitenskapelig-hermeneutiske teoriforståelse.

---

<sup>36</sup> Kvernbekk (2005) hevder at det derfor er viktig å se på forhold rundt hvordan disse teoriene blir til og deres holdbarhet, da de kan ha stor betydning i praksis, og at teoriutviklingen innenfor en disiplin innebærer å organisere og systematisere løse strukturer og at dette er prosesser som krever mye forskning og lang tid (ibid.:13-14).

I det følgende kapittel vil jeg med utgangspunkt i idealteoriens problematiske status i studier av mennesket, redegjøre for utvikling av et adekvat og utvidet teoribegrep<sup>37</sup> for studier av menneske og praksis. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for Wenigers differensiering av teoribegrepet<sup>38</sup> og hans forståelse av forholdet mellom teori og praksis.

### **Idealteoriens problematiske status i studier av mennesker**

Flyvbjerg (2006) tar et oppgjør med bruken av den naturvitenskapelige modell som ideal for studiet av menneskelig aktivitet. Han hevder at denne modellen er basert på en kumulativ kunnskapsproduksjon, hvor nøkkelbegrepene er forklaring og forutsigbarhet, mens studier av menneske og samfunn er hverken kumulative eller forutsigbare (ibid.:43). I denne sammenhengen problematiserer han også teoribegrepet.

Flyvbjerg (2006) henviser til Dreyfus og Dreyfus' og Bourdieus' argument om at studiet av menneske og samfunn aldri kan bli naturvitenskap på grunn av forholdet mellom "idealvitenskapelig teori" på den ene siden og "menneskelig aktivitet" på den andre. Utfordringen ligger i å forsøke å etablere teorier der hvor naturvitenskapene kan forklare og forutsi hendelser i menneskets verden ved kontekstuavhengige karakteristika (ibid.:55).

Flyvbjerg (2006) hevder at på grunn av at samfunnsforskere helt fram til 1960-tallet har konkurrert med naturvitenskapen, har teoretiske systemer blitt betraktet som "lov med forutsigbar verdi", men etter hvert som praksisforskning er blitt en viktig del av den samfunnsvitenskapelige forskning, er vektlegging av lover med forutsigbar verdi ikke lenger pålitelige i anvendelse, da studier av menneske og samfunn går på unike og ikke-

---

<sup>37</sup> Dvs. et teoribegrep som rommer alt fra det å betegne "lover med forutsigbar verdi" til "løser kunnskapsmessige strukturer" (Kvernbekk 2005).

<sup>38</sup> Kvernbekk (2005) hevder at Wenigers teoribegrep dekker det mange ville ha benevnt som praktisk kunnskap og at det Weniger kaller teori ikke stemmer overens med synet på hva en (vitenskapelig) teori er, men er teori i svak forstand av begrepet (ibid.:130).

gjentakelsesbare begivenheter og derfor ikke kan kopieres av andre på nøyaktig samme måte.<sup>39</sup>

Flyvbjerg understreker at denne karakteristikken av teori, som ”lov med forutsigbar verdi” ikke inkludere det han benevner som ”blød” teori,<sup>40</sup> som ikke gjør krav på kontekstuavhengighet eller forutsigbarhet. Flyvbjerg hevder videre at forskjellen på forutsigbar og ikke forutsigbar teori er så vesentlig at man ikke burde bruke samme begrep på så ulike fenomen<sup>41</sup> (ibid.:56).

Man ser likevel at flere teoretikere (Weniger 1964, Myhre 1980, Jarvis 2002, Kvernbekk 2005) i stedet for å avgrense anvendelse av termen ”teori” til idealteori, heller velger å utvide teoribegrepet og definerer dermed teoribegrepet nært opp mot et utvidet kunnskapsbegrep hvor teoribegrepet også omfatter teori i svak forstand, og hvor teori er en begrepmessig bakgrunn for praktisk aktivitet (Kvernbekk 2005).

Erich Weniger (1894 – 1961) var tidlig ute med å differensiere teoribegrepet, i et forsøk på å viske ut skillet mellom teori og praksis. Hans tanker om teori ble først publisert i 1929, i forbindelse med hans engasjement i debatten rundt utforming av den nye akademiske lærerutdanninga i Preussen. Posisjonen til vitenskapelige teori i oppdragelses-/undervisnings- praksis var da et sentralt tema (Weniger 1964:7), noe som synes å være tilfelle også i dagens debatt om skole og lærerutdanning, som dermed understreker at Wenigers tenkning er viktig også i vår egen tid.

---

<sup>39</sup> Den åndsvitenskapelige-hermeneutiske tradisjon kjennetegnes ved at den forsøker å komme ut over det skarpe skille nypositivismen setter mellom vitenskapelig og praktisk pedagogikk. Denne tradisjonen går heller ikke ut fra en bestemt metode som positivismen, men går ut fra den pedagogiske gitte virkelighet, og spør hvordan en teori bør se ut som på best mulig måte skal greie å fange inn denne kompliserte situasjonen og bestemmer så vitenskapsbegrepet og forholdet mellom teori og praksis ut fra dette (Myhre 1980:187).

<sup>40</sup> Flyvbjergs benevnelse ”blød” teori oppfatter jeg som det Kvernbekk benevner som teori i svak forstand.

<sup>41</sup> Flyvbjerg (2006) velger (forskjellig fra Kvernbekk) dermed å bruke termen ”teori” bare om teori som ”lov med forutsigbar verdi”.

### **Mot et mer adekvat teoribegrep**

Weniger representerer den åndsvitenskapelige-hermeneutiske tradisjon og han er, ifølge Myhre (1980), den pedagogen innenfor denne tradisjonen som har beskjeftiget seg mest inngående med teori-praksis problemet. Denne tradisjonen kjennetegnes av et forsøk på å komme over det skarpe skillet mellom vitenskap og praktisk pedagogikk. Weniger (1964) tanker om teori ser ut til å ha vært til inspirasjon for flere pedagoger. Et verdifullt bidrag på dette området innenfor Skandinavia kom fra dansken Ole B. Thomsen. Han konstruerte begrepet *lærerens praksisteori*; et begrep som er videreutviklet og spredd også til Norge (Imsen 2006:161). Vi kan også se innflytelse fra Wenigers tenkning i arbeidet til Lars Løvli (1974), f.eks i hans versjon av praksistrekanten med nivåene P1, P2 og P3, hos Erling Lars Dale (1989) med hans tre kompetansenivåer K1, K2 og K3, hos Tone Kvernbekk (2005) i hennes diskusjon av teori i sterk og svak forstand, og hos Handal og Lauvås' (1983) arbeid med læreres *praksisteori*, som senere ble til *praktisk yrkest teori* (Lauvås og Handel 2000).

Weniger anvender teoribegrepet ikke bare om idealteori eller vitenskapelig teori, altså teori i sterk forstand. Hans bruk av begrepet innbefatter også teori i svak forstand og omfatter derfor også personlig og uartikulert teori. Weniger anvender, slik Jarvis (2002) også gjør, teoribegrepet nært opp til praktisk kunnskap. Dermed blir teoribegrepet mer operasjoniserbart sett i relasjon til praksis, noe Kvernbekk (2005) også påpeker:

En vesentlig distinksjon i all teori – praksis – diskusjon er på den ene siden teorianvendelse i sin alminnelighet, som et metateoretisk spørsmål om hva som skjer når generell teori brukes på partikulære fenomener. På den andre siden pedagogisk kompetanse, som handler mer om hva slags kunnskaper og ferdigheter praktikere bør ha (ibid.:130).

Kvernbekk har med inspirasjon fra Weniger bidratt til en utvikling av et adekvat teoribegrep i forhold til studie av relasjonen mellom teori og praksis.

## Wenigers differensiering av teoribegrepet

Weniger (1964) redegjør for forholdet mellom teori og praksis ved hjelp av *ulike grader av teori*. Dermed opererer han ikke med noen motsetning mellom teori og praksis, men viser til at det er en indre sammenheng mellom teori og praksis, som han framstiller gjennom en gradering av teoribegrepet.

Weniger skiller mellom teori av første, andre og tredje grad. Det Weniger benevner som *teori av første grad (T1)* er en ”skjult” teori som er i all praksis:

Die Theorie ersten Grades ist die eingehüllte Rationalität, die in der geistigen Haltung des Menschen liegt, die anrufende und gestaltende Kraft, die in der inneren Form des Menschen immer schon enthalten ist (Weniger 1964:16).

En teori av første grad er altså, ifølge Weniger, et ansvar og en grunnleggende praktisk-etisk holdning. Det er en implisitt verdensanskuelse som omslutter etiske forutsetninger. Det ligger både metafysiske og etiske antakelser til grunn for praksis (ibid.:17). Teori av første grad er dermed en u-uttalt og ubevisst teori som gjør seg gjeldende hos praktikerens og som kommer til syne gjennom handling.

*Teori av andre grad (T2)* omhandler praktikerens bevisste og eksplisitte teori:

...alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird (Weniger 1964:17) .

T2 er en teori praktikerens kan formulere i læresetninger, i erfaringsutsagn, i leveregler eller i slagord. Samtidig hevder Weniger at denne teorien ikke alltid er tilgjengelig i bevisstheten hos praktikerens, slik at den umiddelbart kan uttrykkes, men at det kreves ettertenksomhet og anstrengelse for å henvise til teorien som er virksom som bakgrunn for handlingen.<sup>42</sup> Når praktikerens så er bevisst sin teori lar den seg, ifølge Weniger,

---

<sup>42</sup> Weniger sier at ”es bedarf oft der Besinnung und des ausdrücklichen Bemühes, um sie (die Theorie zweiten Grades) hinter einem Tun wirkend nachzuweisen” (Weniger 1964:17).

formulere i et utsagn. Dette er da praktikerens begrunnelse av sine handlinger, og den forståelse han/hun har av seg selv og sin virksomhet og en teori praktikerens kan artikulere.<sup>43</sup>

Det som skaper den store utfordringen, ifølge Weniger, er der hvor teorier av første og andre grad møtes og spørsmålet om forholdet mellom virkelighet (praksis) og teori. Det er da avgjørende hvordan praktikerens teorier av første og andre grad forholder seg til hverandre og om de internt er konsistente. Det er da man får det Weniger benevner som *die echte Theorie des Praktikers*.

Videre hevder han at hvis det er et sprik mellom teori av første og andre grad, altså en uoverensstemmelse mellom de grunnleggende holdningene - *der wirkliche Antrieb des Erziehers* - og de uttrykte oppfatningene - *die Erfahrungssätze / die ausgedrücklichen Theorie* - så blir ikke praksis sann.<sup>44</sup>

Die Diskrepanz zwischen den wirklichen Antrieb des Erziehers und seiner ausdrücklichen Theorie ist oft sehr gross und bringt dann eine objektive Unwahrigkeit in die Erziehungsarbeit (Weniger 1964:17)

Det er i møte mellom T1 og T2 at *teori av tredje grad* (T3), ifølge Weniger, kommer inn og har sin funksjon. T3 sin oppgave er å overvåke forholdet mellom T1 og T2, altså hvordan disse teoriene forholder seg til hverandre i praksis.

En teori av tredje grad (T3) er, ifølge Weniger, en *Theorie des Theoretikers*, og har en metateoretisk og refleksiv funksjon (ibid.:17). T3 lar seg kun legitimere gjennom

---

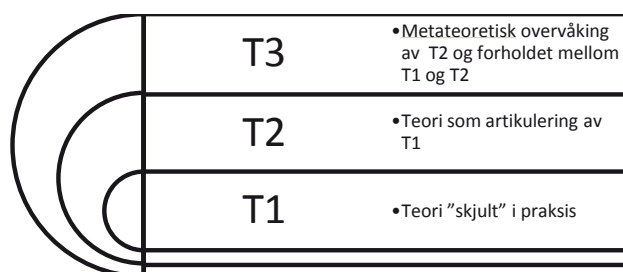
<sup>43</sup> Wenigers teori av første og andre grad ser jeg som meget sammenfallende med det Argyris og Schön (1978) benevner som *bruksteorier* og *uttalte teorier* når de redegjør for handlingsteorier. Ifølge Løvli (1974) praksistrekant er dette den forståelse lærerne har av seg selv når de skal forklare og begrunne hvorfor de handler som de gjør på P-1 nivå. Ved å henvise til P-2 nivået kan de finne både teoribaserte og erfaringsbaserte begrunnelser, begrunnelser som er forankret i en "teori-for-praksis forståelse" og i en "teori-i-praksis" forståelse.

<sup>44</sup> Weniger bringer i denne sammenheng inn begrepet "Erfahrungssätze", som han anvender når han begrepsliggjør hvordan han/hun uttrykker sine erfaringer i en situasjon, og her kommer også lærerens grunnholdninger fram (Weniger 1964:17).

praksis og er gyldig bare i den grad den bidrar til å gjøre praksis mer bevisst og rasjonell. Weniger tar dermed avstand fra at T3 teori kan være foreskrivende og brukes som oppskrift for handling. Han hevder at T3 verken kan foreskrive praktikerens beslutninger eller frata praktikerens ansvaret å ta beslutningen. Denne metateoretiske funksjonen, som Weniger tillegger T3, betegner heller hvordan teorien kan anvendes til analyse av praksis, hvor det fulle og hele ansvaret ligger på praktikerens til å anvende teorien eller deler av den (ibid.:10). Ansvaret ligger hos praktikerens i forhold til denne bevisstheten (forholdet mellom T1 og T2) og hvordan T3 forholder seg til praksis. Det er bare praksis som kan legitimere teorien, ellers er den, ifølge Weniger, verdiløs.

Dette nivået er med på å avgjøre hvordan praktikerens betrakter sin praksis og sine teorier av første og andre grad. Da vil man kunne få innsikt i den enkelte teoriens karakter. Dette gir en åpning for en kritisk vurdering av teoriene og deres forhold til praksis. Det gir igjen mulighet til å forbedre praksis i større grad enn ved en ureflektert holdning på første nivå eller med analyse av den hverdagslige praksis på andre nivå (Myhre 1980:184).

En framstilling av Wenigers differensiering av teoribegrepet er vist i **Figur 3**.



**Figur 3 Wenigers differensiering av teoribegrepet**

Weniger (1964) bygger på Schleiermacher (1768-1834) sitt syn på anvendelse av teori og vektlegger at teorier ikke kan være noen oppskrift for handling og at det ikke finnes

en ”ren” praksis. Han understreker at all praksis er teoriladet<sup>45</sup> og at antakelser og ideer alltid ligger bak og har innflytelse på praksis og erfaring. Ifølge Weniger oppstår teorier fra praksis og retunerer til praksis (ibid.:11).

Weniger vektlegger altså at det er praktikerens som har ansvaret når det gjelder anvendelse av teori, og at ansvaret for åpenhet om teorien i forhold til den konkrete situasjonen også ligger på praktikerens. Den teorien Weniger her snakker om er en personlig teori som tilhører praktikerens. Han hevder:

Als letztes bleibt schliesslich die Forderung nach Offenheit der Theorie gegenüber der konkreten Situation. Es darf keine Tyrannis der ”praktischen Erfahrung” gegenüber dem jeweils Neuen der erziehrischen Aufgabe geben (ibid.:18).

Dette krever at praktikerens er bevisst sine erfaringer, er i stand til å begrunne sine handlinger, samt er bevissthet hvilke antakelser som ligger bak handlingene. Han argumenterer også sterkt mot alle som hevder at praktisk erfaring er tilstrekkelig.<sup>46</sup> *Teori av tredje grad* (T3) er derfor viktig i forhold til refleksjon og analyse av praksis.

Når Weniger redegjør for teori, gjør han det i forhold til praksisbegrepet, som et aspekt ved ett og samme fenomen. Han skiller som tidligere nevnt ikke mellom hvor teorien slutter og praksis begynner, og hevder at det ikke finnes en ”ren” teori og heller ikke en ”ekte” praksis.

---

<sup>45</sup> Dette synet er sammenfallende med *Hansons tese*, hvor Norwood Hanson (1924-1967) i boka *Patterns of Discovery* (1958) redegjør for begrepet om ”teoriladet praksis.” Dette kommer jeg nærmere inn på i analysenivå 3.

<sup>46</sup> Dette synet er sammenfallende med Kvernbekk (1995) sitt syn på erfaringen, hvor hun i artikkelen *Erfaringstyranniet* diskuterer førstehåndserfaringens betydning i kunnskapsutviklingen. Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teoriyranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori - praksis. *Nordisk pedagogikk*, 2/95.



### **Det utvidede praksisbegrepet: en teoriladet praksis**

Det vil være ulike måter å definere praksis på, avhengig av hvilke deler ved fenomenet man ønsker å sette søkelyset på. Praksis er på samme måte som kunnskap og teoribegrepet, et begrep som anvendes ulikt, avhengig av hvilke sammenhenger det brukes i. Ifølge Kvernbekk (2005) anvendes begrepet også innenfor pedagogisk litteratur ofte unyansert og uten at det er klart definert. Praksisbegrepet benyttes i mange sammenhenger som en beskrivelse av handlingsfenomenet, mens en utvidet forståelse av begrepet innebærer at praksis, implisitt tenkning, forstås som noe mer enn den isolerte handlingen. I denne sammenheng kan man snakke om et utvidet praksisbegrep, hvor en innholdsmessig definisjon av begrepet ikke er sentralt, men hvor heller relasjonen mellom teori og praksis er vesentlig, og skillet mellom teori og praksis oppheves. En utvidet forståelse av praksisbegrepet kan være mer hensiktsmessig når forholdet mellom teori og praksis diskuteres (Weniger 1964, Løvlie 1974, Kvernbekk 2005).

Når Weniger (1964) redegjør for praksisbegrepet tar han utgangspunkt i at teori og praksis er nært knyttet til og gjensidig avhengig av hverandre. Weniger definerer praksisbegrepet i forhold til teoribegrepet, som et aspekt ved ett og samme fenomen, hvor det er forholdet mellom teori og praksis som settes i fokus. Dette er et alternativ til en dikotomisk tilnærming, hvor teori og praksis er klart avgrensede fenomener.

### **Forholdet mellom teori og praksis**

Når Weniger (1964) redegjør for det misforståtte forholdet mellom teori og praksis som han hevder eksisterer blant så vel teoretikere som praktikere, peker han på teori- praksis dikotomien.<sup>47</sup> Dette mener han er en falsk motsetning hvor den vitenskapelige teorien framstilles som en motsetning til den praktiske erfaringen. Dette er, ifølge Weniger, den allmenne oppfatningen av forholdet mellom teori og praksis, som innebærer en atskillelse av på den ene siden den vitenskapelige teorien med sine uavhengige systemer

---

<sup>47</sup> Denne dikotomien synes, ifølge Kvernbekk (2005), fortsatt å være den gyldige innenfor enkelte teoretiske perspektiver (ibid.:129).

og på den andre siden den praktiske erfaringen som legitimeres gjennom praksis.

Weniger fortsetter sin beskrivelse av den allmenne oppfatningen av teori og praksis slik:

... grau ist alle Theorie, die Praxis aber ist gleich dem grüingoldenen Baum des Lebens. Die Praxis hat die Wirklichkeit für sich, das Leben, ja sie ist Wirklich das Leben (Weniger 1964:8).

Han hevder videre at den såkalte vitenskapelige teorien alltid har forsøkt å trenge seg inn og bli en del av virkeligheten og praksis for å prøve å påvirke og utvikle den. Ifølge Weniger har praksis primatet,<sup>48</sup> og teorier er avhengig av praksis for sin legitimering. Han refererer i denne sammenheng til Natorp:<sup>49</sup>

Jede ernsthafte Theorie muss den Weg zur Praxis führen, sonst hat sie verspielt (Weniger 1964:8).

Utvekslingen mellom teori og praksis er ellers en prosess hvor praktikerene, ifølge Weniger, utvikler både sine praktiske ferdigheter og sin teoretiske forståelse og der teorier er avhengig av praksis for sin legitimering.<sup>50</sup> For å bli sannferdig må enhver teori testes ut i praksis for å betraktes som gyldig, hvis ikke har den altså forspilt sine sjanser. Dette synes å være parallelt til det Scheffler (1965) betegner som pragmatisk legitimering, og til Myhres vektlegging av sirkulære forhold mellom teori og praksis. En slik sirkularitet forutsetter, ifølge Myhre (1980), fleksibilitet og vilje til revurdering, og kan føre til at teorien ikke låses fast og anses å forvalte den endelige sannhet, men derimot lar seg korrigere gjennom praktisk erfaring og fornuftig drøftelse (ibid.:185).

---

<sup>48</sup> I pedagogikkens historie representerer F. Schleiermacher (1768-1834) det som benevnes som ”teori – i - praksis” forståelse. ”Der Primat der Praxis” betegnes i denne sammenheng at praksis har forrang, og at man i sin forståelse av forholdet mellom teori og praksis tar utgangspunkt i praksis og erfaringsbasert kunnskap. Positivismen har teorien som primatet overfor praksis (se også Kvernbekk 2005:154, Myhre 1980:177)

<sup>49</sup> Paul Gerhard Natorp (1854-1924): tysk neo-kantianer filosof og pedagog som tilhørte Marburgskolen.

<sup>50</sup> Jfr. kravet om en pragmatisk legitimering av teori for at den skal kunne integreres i den personlige teorien (Jarvis 2002:148).

Weniger (1964) hevder at dikotomien mellom teori og praksis bygger på en grunnleggende misforståelse. Han argumenterer også sterkt mot alle som avviser teori og som hevder at praktisk erfaring er tilstrekkelig. Han hevder derimot at all erfaring forutsetter tenkning og dermed en implisitt teori. Dette er teori som tilhører praktikerens og uttrykkes i måten han/hun tolker situasjonen og som styrer hans/hennes handlinger (*die Theorie des pädagogischen Handelns*). Praktikerens vil uten denne teorien ikke være i stand til å gjøre seg noen praktiske erfaringer, da han/hun ikke vil kunne stille seg spørsmål til situasjonen, så derfor konkluderer Weniger: Ingen praksis uten teori!

Weniger framstiller forholdet mellom teori og praksis som en prosess hvor teorier utvikler seg fra praksis og vender tilbake til praksis:

In Wahrheit ist zu wählen immer nur zwischen verschiedene Gemengelagen von Theorie und Praxis, und jedenfalls ist die Frage nach Qualität und Quantität und Intensität dieses Ineinanders von Theorie und Tat, das mit Recht Praxis genannt zu werden verdient und aus dem alle echten Erfahrungungen stammen (ibid.:16).

Det er altså, ifølge Weniger, heller grader av både teori og praksis, og han hevder at ikke noe fortjener å bli benevnt som ”ren” praksis, som noe som stammer fra den rene erfaringen.

### **Handlingens dimensjon i praksisbegrepet**

Handlingsdimensjonen er sentral i Wenigers praksisbegrep. Han vektlegger at handlingen er teoriladet og at teori og handling er tett knyttet sammen:

Der Praktiker handelt in Wahrheit ständig aus Theorie, und das kann auch gar nicht anderes sein, es ist vollständig in der Ordnung (Weniger 1964:12).

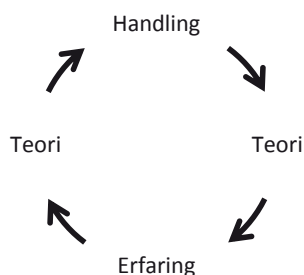
Weniger understreker at den pedagogiske handlingen fra alle hold er omringet og støttet av teori, som en *Theorie des pädagogischen Handelns* (ibid.:14-16). Erfaring er også

teoriladet, da enhver erfaring er basert på en forforståelse. Den praktiske erfaring framstår som subjektiv: *Er erfahrt nur sich* (ibid.:11).

Når Weniger (1964) snakker om både praksis, handling og erfaring, så framstiller han teoriens viktige betingelse i forhold til alle disse fenomenene:

Praxis enthält Theorie als Bedingung ihres Tuns und wirt vollendet zur  
"Erfahrung" durch Theorie als Folge des Tuns (ibid.: 16).

Altså inneholder praksis teori, der teorien er en betingelse for handling og handlingen ender gjennom teori som erfaring, som vist i **Figur 4**. Teorien har, ifølge Weniger, en viktig funksjon både i forhold til handling og erfaring. Både praksis, handling og erfaring er alle teoriladet, og praksis som fenomen kan, ifølge Weniger, ikke isoleres fra teori.



**Figur 4 Framstilling av teoriens rolle i forhold til handling og erfaring (etter Weniger 1964:16)**

For å beskrive pedagogisk praksis og handlingssekvenser innenfor pedagogisk arbeid bruker Weniger begrepet *Der pädagogische Akt* (1964.:8). Han anvender begrepet i hovedsak om den delen av praksis hvor opplæring og undervisning finner sted, som for eksempel det konkrete forholdet mellom elev og lærer. Undervisningspraksis består da av sammenhengende pedagogiske handlinger som innbefatter teori. Den pedagogiske handlingen og følgen av de pedagogiske handlingene er, ifølge Weniger, i virkeligheten

aldri isolert, slik at de lar seg studere i sin ”renhet”. Weniger understreker altså betydningen av å unngå en snever oppfattelse av pedagogisk praksis og betoner da teoriens rolle i forhold til praksis hvor praksis er teoriladet.

Når Weniger framstiller forholdet mellom teori og praksis, er det altså vanskelig å si hvor teorien slutter og praksis starter og omvendt, og dermed oppheves også teori-praksis- dikotomien<sup>51</sup> (Kvernbekk 2005). Denne måten å differensiere teoribegrepet på, har flere teoretikere utviklet i ettertid.

I Norge har Lars Løvlie (1974) vært en viktig representant når det gjelder arbeidet med utvidelse og analyse av praksisbegrepet.<sup>52</sup> Han har utviklet en modell; praksistrekanten, hvor han forsøker å belyse kjennetegn ved pedagogiske praksis. Løvlis *praksistrekant* har mye til felles med Wenigers (1964) analyse av og differensiering av teoribegrepet og kjennetegnes ved at praksis betraktes som mer enn handling, hvor også planlegging og tenkning er en del av praksisbegrepet.

### **Teori i praksis: Løvlies praksismodell**

Løvlie (1974) illustrerer i praksistrekanten den pedagogiske praksis i tre nivå kalt P1, P2 og P3.<sup>53</sup> Løvlies praksistrekant har, slik jeg ser det, mye til felles med Wenigers (1964) framstilling av forholdet mellom teori og praksis.<sup>54</sup> Med praksistrekanten framhever Løvlie (1974) at praksis er mer enn den virksomhet som direkte kan

---

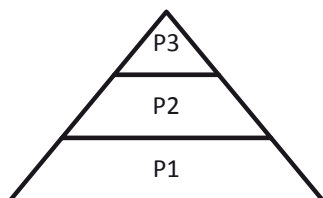
<sup>51</sup> Weniger anvender verken teori- eller praksisbegrepet som binære begrep, men betrakter heller begrepene som gradert, der hvor grader av teori og praksis er posisjoner innenfor et kontinuum. Mer om Eraut (1994) sin bruk av begrepene binære eller graderte begrep i Kvernbekk (2005:23-24).

<sup>52</sup> En differensiering mellom de ulike praksis-dimensjonene brukes i norsk sammenheng også av Handal og Lauvås (1983) når de redegjør for fenomenet ”praksisteori” og Dale (1989) i sin konstruksjon av ”kompetansetre kanten”, hvor han ved de tre nivåene: K1, K2 og K3 viser til de kompetanser lærere trenger for å utøve ulike former for praksis.

<sup>53</sup> Denne modellen er igjen videreutviklet av Handal og Lauvås (1983), hvor de illustrerer forholdet mellom teori og praksis og anvender begrepet *praksisteori* i denne sammenheng.

<sup>54</sup> Imsen (2006:62) og Kvernbekk (2005:159) henviser også til Weniger når de gjør rede for praksistrekantens opprinnelse, mens Dale (2005:42) henviser til den engelske konteksten de er utviklet i, til Poppers teori om tre verdener og O’Connors modell hvor han åpnet for å *gå fra praktisk erfaring til pedagogisk teori*.

observeres, altså mer enn handling, der planlegging og tenkning også er en del av praksisbegrepet.



**Figur 5 Løvlies praksistrekant**

P1- nivået illustrerer selve handlingen og det som kan observeres. Dette tilsvarer det mange vil benevne som praksis, altså der praksis assosieres med handlingen isolert. Dette er primært nivået der vi finner Wenigers (1964) *teori av første grad*. Det er her praktikerens teorier kommer til uttrykk i og gjennom handling.

P2-nivået belyser planlegging og begrunnelse av handling. Med P2-nivået forstår Løvlie (1974) de praksisoverveielser knyttet til kriteriet om brukbarhet, som går forut for selve handlingen. Her foregår den mentale gjennomtenkningen av handlingsforløpet. Det er her praktikerens forklarer og begrunner handlingene som utspiller seg på P1-nivået. Det kan være både teoribaserte og erfaringsbasert begrunnelser,<sup>55</sup> men Løvlie understreker at de vitenskapelige teorier trekkes inn på praktikerens premisser. Dette er det nivået der vi finner Wenigers teori av andre grad, som er praktikerens bevisste og eksplisitte teorier; mer artikulert og konsistent enn teori av første grad.

P3-nivået illustrer metavitenskapelige utsagn som rettferdiggjør handlingene på P1-nivået og overveielser som P2-nivået omfatter.<sup>56</sup> Utsagnene er egnet som kritikk av

---

<sup>55</sup> Å skille mellom teoribaserte og erfaringsbasert begrunnelser kan i mange tilfeller være vanskelig, da de ofte er vevd inn i hverandre, men i en analyse av praksis vil det, ifølge Løvlie (1974), være hensiktsmessig. Løvlie skiller når han redegjør for sin *analyse av praktiske utsagn*, mellom teoretiske, praktiske og etiske begrunnelser, noe jeg kommer nærmere inn på i den teoretiske drøftingen på analysenivå 3.

<sup>56</sup> Med støtte i Løvlies inndeling av praksis på tre nivåer (P1,P2 og P3) plasserer Handal og Lauvås handlingen på P1-nivå, teori- og praksisbasert kunnskap plassertes på P2-nivå, mens verdier som basis for

begrunnelser som hovedsakelig baserer seg på hva som er hensiktsmessig å gjøre, samt etiske refleksjoner i forhold til det som skjer på P1-nivået. Dette nivået har mye til felles med Wenigers (1964) teori av tredje grad som har en metateoretisk funksjon som skal overvåke teori av første og andre grad og i hvilket omfang de er konsistente.

Som nevnt er Løvlies (1974) nivådelte praksisbegrep meget sammenfallende med Wenigers (1964) differensierte teoribegrep. En forskjell i deres framstillinger av forholdet mellom teori og praksis, foruten at Weniger har fokus på teoribegrepet og Løvlie (1974) på praksisbegrepet, er deres forhold til den etiske dimensjonen. Løvlie plasserer etikken på P3- nivået, som en metarefleksiv kognitiv dimensjon, mens Weniger beskriver T1 som *en grunnleggende praktisk-etisk holdning og et ansvar; en implisitt verdensanskuelse som omslutter etiske forutsetninger* (1964.:17). Her framhever Weniger at det ligger både metafysiske og etiske antakelser til grunn for praksis.<sup>57</sup> Weniger sier ikke eksplisitt at etikken er innfelt også i T3, men hans vektlegging av praktikerens ansvarlighet i forhold til handling skulle tilsi at han mener at anvendelse av T3 også omfatter kravet om en etisk bevissthet uten at den skal ha en preskriptiv funksjon. Jeg forstår Weniger som at han mener at etikken på samme måte som teori omslutter all praksis.

I stedet for å bygge på formalisert teori, baserer Løvlies (1974) praksismodell seg på erfaringen som følger av aktiv handling i det praktiske feltet. Hans forståelse av erfaringen er at den erverves gjennom den daglige pedagogiske praksis, uten å gå veien om vitenskap i streng forstand. Det dreier seg følgelig om ervervelse av *praktisk kunnskap*. Løvlie hevder i denne sammenheng at praksis er en selvstendig

---

etiske begrunnelser plasseres på P3-nivå. P2 og P3- nivåene er det Handal og Lauvås benevner som praksisteori.

Bergem (1994) er kritisk til Handal og Lauvås praksisteori brukt som et begrep som omfatter ”et stadig foranderlig system av kunnskap, erfaring og verdier” (Handal og Lauvås 1983:14). Han er av den oppfatning at det i praksisteorien inngår visse grunnholdninger som er basert på verdioppfatninger som vanligvis er relativt stabile og at verdiene danner både et etisk motlys samt er et filter ved tilegnelse av så vel teoretisk som praktisk kunnskap. I denne sammenheng er han også kritisk til å plassere verdiene som basis for de etiske begrunnelsene på toppen av trekanten (Bergem 1994:42).

<sup>57</sup> Dette er også sammenfallende med Molander (1996) når han hevder at etikk er innfelt i all stillingtagen om kunnskap i handling, der det står om å realisere det gode, det sanne og det rettferdige. Se også Bergems Phd-avhandling (Bergem 1994:41).

erkjennelseskategori. Dette innebærer, ifølge Løvlie, at det er en indre relasjon mellom teori og praksis og at en brobygging er unødvendig, noe som også er sammenfallende med Kvernbecks (2005) tenkning om forholdet mellom teori og praksis. Løvlie (1974) hevder, slik som Weniger (1964), at teoriens mål er den praktiske virkelighet, og at det er i og gjennom praksis at teorien legitimeres.

Weniger hevder at all erfaring forutsetter tenkning og dermed en implisitt teori. Og anvender begrepet ”Die Theorie des Praktikers” når han redegjør for praktikerens teori i forhold til handling. Dette er en teori som tilhører praktikerens og uttrykkes i måten han/hun tolker situasjonen og som styrer hans/hennes handlinger. Praktikerens vil, ifølge Weniger, uten denne teorien ikke være i stand til å gjøre seg noen praktiske erfaringer, da han/hun ikke vil kunne stille seg spørsmål til situasjonen. Derfor konkluderer Weniger med at det ikke finnes noen praksis uten teori. Dette er da praktikerens implisitte teori. Den kan også betraktes som praktikerens praktiske kunnskap, som støtter og omringer praktikerens handlinger og praksis. Den implisitte teorien eller det noen teoretikere (Jarvis 2002, Grimen 2007) også benevner som praktisk kunnskap, har jeg i analysedelen valgt å benevne som praksiskunnskap.<sup>58</sup>

### **Teoretiske perspektiver – et sammendrag**

I teorikapitlet har jeg med utgangspunkt i ulike perspektiver redegjort for kunnskaps- og teoribegrepet og forholdet mellom teori og praksis. Når jeg gjør rede for kunnskapens ulike former og aspekter tar jeg utgangspunkt i Gilbert Ryles inndeling av kunnskap i ”knowing that” og ”knowing how”, en modell som har vært til inspirasjon for flere teoretikere som har beskjeftiget seg med forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. I kapitlet hvor jeg redegjør for kunnskapsutvikling, anvender jeg David Kolb

---

<sup>58</sup> Ifølge Kleven (1994) brukes begreper som teori og kunnskap i omtrent samme betydning. Læreres praksiskunnskap, praksisteori, praktisk kunnskap, subjektive teorier, personlig praktisk kunnskap brukes derfor av ulike teoretikere også om de samme fenomener (ibid.:37-38).

I analysedelen av avhandlingen har jeg valgt å anvende begrepet *praksiskunnskap* i stedet for praktisk kunnskap, da begrepet praktisk kunnskap ofte blir assosiert og anvendt som en motsetning til teoretisk kunnskap og ikke som handlingskunnskap, hvor den såkalte teoretisk kunnskap er en del av denne. Min bruk av praksiskunnskap vil dermed være sammenfallende med Ryles ”knowing how”, hvor ”knowing that” er en del av denne kunnskapsformen.



og hans læringsmodell for å framstille hvordan kunnskap utvikles med utgangspunkt i erfaringen, mens jeg i siste delen tar utgangspunkt i Erich Wenigers differensiering av teoribegrepet. I denne sammenheng trekker jeg inn Tone Kvernbecks arbeid med forholdet mellom teori og praksis.

I min framstilling har jeg valgt teoretikere som tilhører ulike tradisjoner. Ryle har sin bakgrunn i anglosaksisk tradisjon hvor den analytiske filosofi (Wittgensteins språkfilosofi) er sentral, Kolb henter inspirasjon fra Dewey, Lewin og Piaget, som igjen er influert av pragmatismen og kognitiv psykologi, mens Weniger representerer den åndsvitenskapelige-hermeneutiske tradisjon, som også kjennetegnes ved å forsøke å komme over det skarpe skille mellom vitenskap og praktisk pedagogikk.

Selv om disse teoretikerne representerer ulike tradisjoner har de likevel, etter min oppfatning, mye til felles når det gjelder synet på kunnskap og kunnskapsutvikling. De er åpenbart opptatt av ulike sider ved kunnskapsfenomenet, hvor Ryle med sin inndeling av kunnskap i ”knowing that” og ”knowing how” løfter fram den praktiske handlingskunnskapen, Kolb legger vekt på erfaringsdimensjonen når kunnskap utvikles, mens Weniger, i sin differensiering av teoribegrepet, redegjør for forholdet mellom teori og praksis. Det som kjennetegner alle, på tvers av ulikhetene, er at de anvender et utvidet teori- og kunnskapsbegrep når de redegjør for kunnskapsutviklingen.

## **Del II: FORSKNINGSDSIGN OG METODE**

I dette kapitlet presenterer jeg forskningsdesignet og det metodiske arbeidet avhandlingen bygger på. Her gjør jeg også rede for datamaterialet og forskningsforløpet, samt diskuterer noen metodologiske utfordringer som har oppstått underveis i studien.

Valg av forskningsdesign og metode vil alltid være avhengig av hva som er formålet med forskningen (Maaløe 1996, Maxwell 2005). Formålet med min studie har vært å få innsikt i læreres erfaring med kontaktlærerarbeid, for videre å sette søkelyset på hvordan de utvikler sin praksiskunnskap.

Ved å avdekke lærernes erfaringer med kontaktlærerarbeid, ønsker jeg å få fram den kunnskapen lærerne sitter inne med om fenomenet (kontaktlærerarbeid), for videre å gjøre denne kunnskapen eksplisitt. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, og mener studien kan plasseres innenfor kategorien casestudie. Ved inngangen til studien har jeg hentet inspirasjon fra den fenomenologiske tradisjon, som har erfaringen som grunnlaget, og hvor vår felles forståelseshorisont eller livsverden er gjenstand for fortolkning. Studien kan derfor betraktes som kvalitativ casestudie med en fenomenologisk tilnærming.

### **En kvalitativ tilnærming**

En kvalitativ tilnærming har, ifølge Denzin og Lincoln (1994), som formål å oppnå en forståelse av sosiale og menneskelige fenomener i deres naturlige setting:

“Qualitative research is multi-method in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them” (ibid.:2).

Gudmundsdottir (1992) hevder at ved en kvalitativ tilnærming er det mulig å studere fenomenene i dybde og detalj, da antall informanter er mindre og at den derfor kan ta for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt, som for eksempel en lærer eller en gruppe lærere. Forskeren må, ifølge Gudmundsdottir, gjøre det ubevisste bevisst, som for eksempel ved å påvise og beskrive praktikerens praksisteori (ibid.:266).

I min studie er temaet kontaktlærerarbeid, fenomenet jeg ønsker å få innsikt i er kontaktlæreres praksiskunnskap og settingen er deres praktiske hverdag. Jeg ønsker å fortolke og forstå fenomenet ut fra den mening kontaktlærerne gir det. Jeg er interessert i deres mening og hvordan de skaper mening ved sine erfaringer og sin oppfattelse av verden. Deres meningskonstruksjoner er sentrale som utgangspunkt for min fortolkning og forståelse. Videre vil mitt empiriske utgangspunkt være et mikroperspektiv, hvor fokuset er på individer og hvordan de utvikler kunnskap i en lokal kontekst.

Et fellestrekk ved kvalitative tilnærminger er at de data forskeren analyserer, foreligger i form av tekst. Fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatning gir en innsikt i og en forståelse av virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer (Thagaard 1998, Gudmundsdottir 2003). I min studie er teksten framkommet gjennom datainnsamlingen gjort ved intervju. Denne teksten er lærernes beskrivelse av opplevelser og erfaringer med kontaktlærerarbeid. I denne sammenheng er lærernes meningskonstruksjoner sentrale. Disse meningskonstruksjonene er da i form av tekst utgangspunkt for det materialet som ligger til grunn for min analyse.

### **Forskerens rolle i den kvalitative tilnærmingen**

Forskeren som person er i en kvalitativ tilnærming involvert på en slik måte at han eller hun er å betrakte som hovedredskapet i forskningsprosessen (Merriam 1988, Kvale 1997, Creswell 1998, Thagaard 1998, Gudmundsdottir 2003,). ”The researcher is the primary instrument in data collection rather than some inanimate mechanism” (Creswell 1998:162). Kvale (1997) hevder at forskerens rolle og arbeid på flere måter kan sammenlignes med en kunstners jobb. Kunstneren må beherske de grunnleggende ferdigheter for å skape kunst, men kunst skapes ikke bare ved å følge metodiske regler.

Det er dermed kunstnerens dyktighet og kreativitet som til slutt er avgjørende. Det stilles derfor store krav til forskeren både med hensyn til refleksjon og evne til å formidle nye perspektiver.

Denzin og Lincoln (1994) beskriver idealforskeren som en som erkjenner og er bevisst sin egen involvering i forskningsprosessen og hvilken rolle det har for forskningsproduktet. De beskriver idealforskeren som en "bricoleur":

The bricoleur understands that research is an interactive process shaped by his or her personal history, biography, gender, social class, race, and ethnicity, and those of the people in the setting. The bricoleur knows that science is power, for all research findings have political implications. There is no value-free science (ibid.:3).

Idealforskeren er også klar over at alle forskere forteller historier om en verden de har studert, og at disse historiene har sitt utspring i deres personlige historie, noe som gjør at den kvalitative orienterte forskeren må være oppmerksom på disse forhåndsantakelsene.

Man kan dermed som forsker ikke gjennomføre en studie uten forforståelse, men forforståelsens rolle i kvalitative intervjuundersøkelser er omdiskuterte. Noen metodeforfattere mener at en for omfattende forforståelse kan blokkere for innlevelse i og forståelse av studiefenomenet, mens andre framhever forforståelsens nødvendighet (Olsen 2002:172). Creswell (1998) hevder at å redegjøre for forforståelsen er viktig, spesielt fordi forskeren selv er et så viktig instrument i forskningsprosessen og at det vil styrke kvaliteten på forskningen:

Particularly in qualitative research the role of the researcher as the primary data collection instrument necessitates the identification of personal values, assumption and bias at the outset of the study. The investigator's contribution to the research setting can be useful and positive rather than detrimental. (ibid.:163).

Fenomenologiske forskere tar i bruk det Giorgi (1992) benevner som fenomenologisk reduksjon, for å unngå at forskerens fordommer skal påvirke forskningsresultatet. Dette fenomenet betegner at man som forsker trener seg på å bli selvkritisk på en systematisk måte. Det som er vesentlig i denne sammenheng er at forskeren blir oppmerksom på og bevisst egen forforståelse.<sup>59</sup>

Synliggjøring og redegjørelse for den forforståelse man har som forsker i form av erfaringer og teoretisk forforståelse blir derfor et viktig kvalitetskrav ved kvalitativ forskning. Forskeren må gjøre sin forforståelse eksplisitt, og dermed synliggjøre det subjekt som forskeren er (Fog 1995). Et ledd i å gjøre forforståelsen eksplisitt kan, ifølge Fog, være å diskutere hvilken forforståelse som ligger bak de spørsmål og de avgjørelser man tar i forskningsprosessen, som for eksempel forskningsspørsmål, intervju spørsmål eller spørsmål i forhold til teorier eller tekster man trekker inn i forskningsprosjektet sitt.

Formålet med å synliggjøre sin forforståelse er i hovedsak å gjøre det mulig for leseren å vurdere om eller hvordan forskerens forforståelse har påvirket forskningsprosessen. Retter man fokus på forforståelsen, vil leseren få innblikk i forutsetningene for forskningen, fortolkninger, resultater og konklusjonene i forskningsrapporten, noe som igjen er viktig for forskningsprosessens gjennomsiktighet.

Slik jeg ser det vil en redegjørelse for den forforståelse man har som forsker være tett knyttet til at man gjør sin studie transparent. Ved at man tydeliggjør den bakgrunn man har som forsker, både teoretisk og erfaringsmessig, at man begrunner de valg man har gjort og at dette blir gjort eksplisitt, vil leseren få innblikk i de ulike fasene i forskningsprosessen, samt bli mer klar over på hvilket grunnlag beslutningene er tatt.

---

<sup>59</sup> For å unngå at forskningsprosessen blir preget av denne forforståelsen og for at forskeren kan trene seg på å reflektere og være kritisk på en systematisk måte anbefaler Kvale (1997) at intervjueren setter av tid etter hvert intervju, hvor han eller hun reflekterer over intervjuet og noterer hva de kommer fram til. Han hevder videre at disse notatene kan være til god hjelp når de transkriberte intervjuene skal analyseres. Denzin og Lincoln (1994) viser hvordan "reflexive journals" kan være å anvende for forskeren for å øke evnen til kritisk å reflektere over den rolle man har som forsker og hvilken forforståelse man bringer med seg inn i forskningsprosessen.

## Valg av forskningsstrategi

Kvalitativ forskning rommer mange ulike tilnærminger. Det finnes også mange ulike måter å gruppere kvalitative tilnærminger på, avhengig av særtrekk ved de ulike. Creswell (1998) grupperer de ulike tilnærmingene innenfor følgende kategorier: *Biography, Phenomenology, Grounded Theory, Ethnography* og *Case Study*. Han understreker videre at hvor man plasserer sin studie ikke trenger være fullt og helt innenfor bare den ene tradisjonen, men at den kan inneholde elementer som kjennetegner også andre tradisjoner, slik at det blir en kombinasjon av to eller flere (ibid.:7).

Jeg har kommet fram til at min studie vil kunne plasseres innenfor gruppen casestudie, men med en fenomenologisk inngang, da det er kontaktlærernes erfaringsverden som er sentral. Ellers har jeg også i den første delen av analysen hentet inspirasjon fra fenomenologien, hvor jeg ivaretar det beskrivende og empirinære. Jeg har derfor valgt å plassere studien innenfor kategorien casestudie, men med en fenomenologisk tilnærming.<sup>60</sup>

### Casestudie

Ifølge Stake (1994) sier casestudien noe om hva slags enhet eller case man ønsker å studere og bygger på materiale som er hentet fra hverdagens konkrete situasjoner eller konkrete personers opplevelser. Han eller hun er personlig i kontakt med casestudiens aktiviteter og operasjoner, og reflekterer over og reviderer meningen med det som skjer (ibid.:242).

Yin (1994) definerer casestudien som:

---

<sup>60</sup> En casestudie kan være et forskningsarbeid hvor caset kan studeres ved hjelp av ulike tilnærminger som for eksempel fenomenologi og etnografi (Stake 1995 i Postholm 2005:50)

A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between the phenomenon and the context are not clearly evident (ibid.:13).

Selv om definisjonene av casestudier varierer, er likevel det sentrale i definisjonene at undersøkelsen skal belyse et samtidig fenomen innenfor det virkelige livs rammer, og at grensen mellom fenomenene og rammene ikke er innlysende, og at det er en studie av hendelser i sin naturlige kontekst.

Casestudien kjennetegnes også ved at man velger få enheter og studerer disse i dybden. De metodiske utfordringene til en casestudie vil for det første være valg av case, videre å avgrense dette slik at det vil være muligheter for å studere fenomenet i dybden (Yin 1994, Stake 1994).

Stake (1994) understreker også at en casestudie ikke først og fremst er et metodisk valg, men et valg av analyseenhet.<sup>61</sup> Patton (2002) som jeg oppfatter er mer åpen i forhold til hva som kan benevnes som case, hevder at et case kan være så vel prosess som produkt, enkeltmennesker eller grupper, og sier at uansett så er det viktig å være kritisk og tenke godt gjennom *what a case is*, da dette vil være viktig i forbindelse med analysen.

Med utgangspunkt i case som analyseenhet, ser Patton muligheter for at nye analyseenheter kan komme fram i løpet av forskningsprosessen, og hevder i denne sammenheng at casestudier kan ha ulike nivå, hvor en avgrenset gruppe eller prosess studeres som helhet, men at man i analysen går over til å betrakte enkeltindivider som case, slik at *the cross-case pattern analysis* av de individuelle casene blir en del av en større casestudie (ibid.:447).

Jeg betrakter altså min studie som en casestudie, hvor jeg ser på kontaktlærerarbeidet som det caset jeg ønsker å studere. Jeg avgrenser caset til å gjelde kontaktlærerarbeid innenfor en videregående skole. Videre har jeg valgt kontaktlærere ved to ulike

---

<sup>61</sup> Han skiller i denne sammenheng mellom *intrinsic case study* og *instrumental case study*.

utdanningsprogram, en yrkesfaglig og studieforberedende.<sup>62</sup> I denne sammenheng refererer casebegrepet til studieenheten, altså kontaktlærerarbeidet.

I framstillingen av det empiriske materialet og den første delen av analysen har jeg, med inspirasjon fra Patton, valgt å framstille hver informants beskrivelse av erfaring som enkeltcase. Her refererer case til et praksistilfelle, altså den enkelte kontaktlærers praksis. Jeg anvender dermed casebegrepet både om den samla studien av kontaktlærerarbeidet, og om flere avgrensede enkeltcase i framstillingen i analysen.<sup>63</sup>

Yin (1994) karakteriserer casestudier som eksplorerende, beskrivende eller forklarende, eller en kombinasjon av disse formene. En eksplorerende studie beskriver Yin som en studie hvor man i stor grad følger sin intuisjon og hvor man i liten grad anvender teori, mens når det gjelder studier av beskrivende karakter vil man som forsker anvende teori i sin framstilling. Forklarende studier derimot tar utgangspunkt i valgte hypoteser som man tester ut i forhold til resultatet. Min studie vil med utgangspunkt i denne kategorisering ha en beskrivende karakter, hvor læreres beskrivelse av erfaringer med kontaktlærerarbeid danner grunnlaget for den teoretiske analysen av deres utvikling av praksiskunnskap.

Casestudien åpner for bruk av ulike strategier for innhenting av det empirisk materialet. Strategier for datainnsamling vil være nært knyttet til hensikten med studien. (Yin 1994, Stake 1994, Maaløe 1996, Patton 2002). Som forsker må man spørre seg selv om hvordan man skal gå fram for å få innsikt i de fenomenene man ønsker å studere, og hvilke strategier det vil være hensiktsmessig å anvende for å få svar på de spørsmålene man stiller seg.

---

<sup>62</sup> Jeg vurderte tidlig i forskningsprosessen om jeg skulle betrakte studien som to enkeltcase, hvor hvert utdanningsprogram utgjorde et case. Dette innså jeg i forbindelse med analysen ikke var aktuelt, da en del av de forskjeller jeg hadde sett som mulig i den tidlige fasen av studien ikke var typiske forskjeller.

<sup>63</sup> “The case study is a readable, descriptive picture of a story about a person, program, organization, and so forth, making accessible to the reader all information necessary to understand the case in all its uniqueness. The case story can be told chronologically or presented thematically (sometimes both). The case study offers a holistic portrayal, presented with any context necessary for understanding the case” (Patton 2002: 450).



Hensikten med min studie har vært å få innsikt i hvordan lærere ved en videregående skole opplever og erfarer kontaktlærerarbeidet og hvordan de utvikler sin praksiskunnskap. Denne innsikten anså jeg at jeg best ville kunne erverve meg ved å få aktørene i tale ved å stille dem spørsmål, hvor lærerne selv fikk fortelle om sine erfaringer. Denne innsikten i kontaktlærernes erfaringer anså jeg at jeg best ville få ved å velge intervju som datainnsamlingsstrategi.

### **Det kvalitative forskningsintervju**

Patton (2002) hevder at intervjuets styrke er at man kan finne ut ting man ikke kan observere direkte. Man kan for eksempel ikke observere følelser, tanker og intensjoner, og man kan ikke observere atferd som fant sted i fortiden og heller ikke situasjoner som utelukker nærværet av en observatør. Man må stille spørsmål om disse tingene (ibid.:341).

Patton (2002) sier videre at hensikten med intervjuet er å kunne innta den andres perspektiv og understreker at kvalitative intervju starter med en oppfatning av at den andres perspektiv er meningsfullt og mulig å gjøre eksplisitt, og at man ønsker å intervju for å finne ut "what is in and on someone else's mind to gather their stories" (ibid.:341).

Denne beskrivelsen av formålet med det kvalitative forskningsintervjuet samsvarer godt med Kvales intensjoner, hvor han sier:

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med de fenomenene som blir beskrevet (Kvale 1997:39).

Hensikten med min studie har vært, gjennom lærernes beskrivelse av kontaktlærerarbeid, å få innsikt i hvordan de utvikler sin praksiskunnskap. Denne innsikten anså jeg at jeg best ville kunne få ved at lærerne selv fikk fortelle om sine

erfaringer med kontaktlærerarbeidet. Ved å innhente beskrivelse av deres livsverden, fikk jeg tilgang til deres tanker og intensjoner i forhold til kontaktlærerarbeidet. I analysen dannet disse beskrivelsene grunnlaget for en innsikt i hvordan de utvikler sin praksiskunnskap.

Som intervjuer møter man utfordringer når det gjelder å få tilgang til informantenes livsverden. Patton (2002) hevder at “The quality of the information obtained during an interview is largely dependent on the interviewer” (ibid.:341). Utfordringen for meg var ved hjelp av intervjuet å få tilgang til informasjon som kunne hjelpe meg å forstå, ut fra lærernes ståsted, det fenomenet jeg ønsket å studere, altså kontaktlærerarbeidet og utvikling av deres praksiskunnskap. Jeg hadde en oppfatning av at lærerne hadde en historie å fortelle i forhold til sine erfaringer med kontaktlærerarbeid, og at denne var verdifull og meningsfull. Utfordringen for meg som forsker var dermed å få tilgang til deres historie, ved å prøve å forstå, med utgangspunkt i deres perspektiv, for videre å gjøre deres selvforståelse eksplisitt.

Det finnes ulike tilnæringsmåter når det gjelder å framskaffe data gjennom intervju (Fontana og Frey 1994, Kvale 1997, Patton 2002). En måte å klassifisere intervjuene på er etter graden av struktur. Kvale (1997) viser i denne sammenheng til tre ulike tilnæringer. De kan være lukkede, åpne eller semistrukturerte.<sup>64</sup> Når jeg i min studie ønsket å få innsikt i og en forståelse av læreres erfaring med kontaktlærerarbeid, ville jeg også lytte til hva lærerne selv ønsket å uttrykke om sine erfaringer og opplevelser. Målsetningen var å få fram mest mulig informasjon sett fra lærernes perspektiv, også momenter som jeg som forsker ikke hadde tenkt på, og som dermed kunne kaste lys over ulike sider ved feltet.

Med utgangspunkt i klassifisering av intervju etter graden av struktur, valgte jeg den semistrukturerte<sup>65</sup> formen, da denne intervjuformen ga større fleksibilitet i

---

<sup>64</sup> Fontana og Frey (1994) beskriver tilnæringsmåtene innenfor kategoriene strukturerte, ustrukturert og gruppeintervju, mens Patton (1990) opererer med det uformelle samtale-intervjuet, intervju med intervjuguide og det standardiserte, åpne intervjuet (ibid.:280).

<sup>65</sup> Når det gjelder det semistrukturerte intervjuet er de fleste spørsmålene forberedt på forhånd, men forskeren er ikke bundet til å følge disse. I intervjusituasjonen kan forskeren be informanten utdype

intervjuprosessen, og intervjuet kunne forløpe som en samtale hvor deltakerne kunne være frie til å prate om de temaene jeg på forhånd hadde utarbeidet. For selv om de fleste spørsmålene var forberedt på forhånd, var jeg ikke bundet til å følge disse, og i intervjusituasjonen kunne jeg be informantene utdype svarene sine eller stille uforberedte spørsmål etter hvert som samtalen skred fram. Jeg hadde også muligheter til å skifte rekkefølge eller stille andre spørsmål som dukket opp underveis.

Det empiriske materialet i min studie er da det datamaterialet som er generert ved de semistrukturerte intervjuene, og den teksten som er framkommet ved transkribering av disse. Gjennom intervjuene fikk jeg innblikk i lærernes beskrivelse av kontaktlærerarbeidet og deres opplevelser og erfaringer. Med utgangspunkt i hva lærerne fortalte, har jeg som forsker i ettertid tolket og skapt mening. Det kvalitative forskningsintervjuet har på denne måten hjulpet meg til å forstå kontaktlærernes verden, fått fram betydningen av deres erfaringer og avdekket deres opplevelse av egen praksis.

### **Valg av forskningsarena**

I enhver vitenskapelig undersøkelse må man som forsker foreta en rekke valg for å avgrense forskningsarbeidet. Man må treffe avgjørelser angående emneområde, datamateriale, analyse, perspektiver etc. Miles og Huberman (1984) sier: "Remember that you are not only sampling people, but also settings, events and processes" (ibid.:41). Å bestemme utvalget for en studie innebærer derfor også mer enn å bestemme hvem som skal delta i studien. Man må også velge arena hvor man skal gjennomføre forskningsprosjektet.

Min avhandling er en studie av kontaktlærerarbeid, hvor hensikten er å få innsikt i kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap. Jeg har valgt å avgrenser studien til å gjelde kontaktlærere i videregående skole. Videregående skole som arena for studien

---

svarene sine eller stille uforberedte spørsmål etter hvert som samtalen skrider fram. Forskeren kan ellers skifte rekkefølge eller stille andre spørsmål som dukker opp underveis (Kvale 1997:76).

har jeg valgt av ulike grunner. For det første er det gjort lite forskning i videregående skole når det gjelder lærerarbeid. Dernest er jeg kjent med arenaen, da jeg har jobbet som lærer i videregående skole i mange år, det meste av tida også som kontaktlærer. Jeg visste følgelig at det var mulig å studere kontaktlærerarbeid og utvikling av praksiskunnskap innenfor denne konteksten.

Jeg tok da kontakt med fylkesutdanningsjefen og fikk bekreftet tilgang til alle videregående skoler i fylket.<sup>66</sup> Videre fikk jeg tilgang til en videregående skole hvor den geografiske avstanden ikke var for stor. Ledelsen var meget positiv til mitt forskningsprosjekt og sørget for tillatelse til at jeg fikk gjøre min datainnsamling og gjennomføre studien ved skolen.<sup>67</sup> Prosjektet ble også meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.<sup>68</sup>

#### Å forske i egen kultur

Det at jeg har mine røtter i den praksis jeg skal forske i, betyr at jeg har et innenfra perspektiv i min studie, samtidig med at jeg også kommer utenfra med et forskerperspektiv. Etter selv å ha vært kontaktlærer i videregående skole i mange år, innebærer det at jeg har erfaring og kunnskap fra den arenaen jeg studerer. Det kan ha både fordeler og ulemper.<sup>69</sup>

Jeg betrakter meg selv som praksisforsker. Ifølge Jarvis (2002) er en praksisforsker en som har sine røtter i den praksis han eller hun forsker i, og som samtidig ser på denne praksisen i et forskerperspektiv. Jarvis ser det som en stor fordel og nærmest en nødvendighet å kjenne praksis for å kunne utforme en relevant problemstilling, samt stille de gode spørsmålene i et intervju.

---

<sup>66</sup> Brev til fylkesutdanningsjefen som vedlegg 1.

<sup>67</sup> Brev til videregående skole som vedlegg 2.

<sup>68</sup> Tilråding fra NSD om at prosjektet kan gjennomføres, datert 04. 03. 2008, som vedlegg 3.

<sup>69</sup> Svakheten med å studere egen praksis diskuterer jeg også i forbindelse med hva som kan true studiens validitet.

Ifølge Wadel (1991) er det relevant å fokusere på nærhet og distanse når man forsker i en praksis hvor man har sine røtter. Ulempen ved å befinne seg i en kjent kultur er at det ikke blir satt ord på det som blir tatt for gitt (ibid.:18). Den som forsker i eget felt må prøve å komme ut av sin egen ”husblindhet”, mens den som kommer utenfra må forsøke å komme inn i den fremmede kulturen.

Wadel (1991) hevder at en av fordelene med å forske i egen kultur er at det er lettere å oppnå en forståelse av informantens situasjon, fordi man deler mange av de samme erfaringene som informanten. Ulempen kan være at det kan være sider ved kulturen som informanten tar for gitt, og som dermed kan være vanskeligere å få innsikt i. Det kan føre til at forskeren ikke vil stille spørsmål ved de sidene som er selvsagte for de som tilhører kulturen. Det vil derfor være viktig at den som studerer sin egen kultur forsøker å oppnå et perspektiv hvor han/hun kan se sin kultur med andres øyne.

Den erfaringen jeg har som kontaktlærer fra en arena jeg kjenner, altså videregående skole, gir grunnlag for gjenkjennelse og blir dermed et utgangspunkt for den forståelse jeg etter hvert har kommet fram til. Min tolkning blir slik utviklet i relasjon til mine tidligere erfaringer.

Jeg er ellers også klar over at denne kunnskapen om kontaktlærerarbeidet kan føre til at jeg kan overse det som er forskjellig fra egne erfaringer, og at jeg dermed blir mindre åpen for informantens nyanserte uttalelser. Men ved å velge semistrukturerte intervju mener jeg det åpner for at informantene kan komme med utdyping av tema, samt trekke inn tema jeg ikke har tenkt over.

Min forforståelse, som bygger på at jeg har jobbet i videregående skole og at jeg har vært kontaktlærer i mange år, har også medvirket til at jeg har kommet fram til min problemstilling. Det at jeg har mine røtter i den praksis jeg studerer, ser jeg hovedsakelig på som en styrke, men jeg er klar over at det vil kreve at jeg i enda sterkere grad gjør studien transparent, for derigjennom å øke studiens troverdighet.

## Utvalg av informanter

Når det gjelder utvalg av informanter vil det sentrale spørsmålet være hvilke og hvor mange personer det vil være hensiktsmessig å intervju for å få kunnskap om det fenomenet man ønsker å studere. Da kvalitative studier baserer seg på relativt små utvalg, er det derfor viktig å benytte seg av en god strategi for å finne fram til informanter som kan gi relevant informasjon. Videre er det av stor betydning at man som forsker redegjør for hvilke kriterier som danner utgangspunkt for utvalget (Glaser og Strauss 1967, Morse 1994, Cohen og Manion 1994, Hammersley og Atkinson 1996, Kvale 1997, Creswell 1998, Strauss og Corbin 1998, Thagaard 1998, Patton 1990/2002, Dalen 2004, Postholm 2005, Maxwell 2005).<sup>70</sup>

Som tidligere nevnt har jeg hatt som hensikt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Det gjelder også min framgangsmåte for valg av informanter, da jeg er inneforstått med at en systematisk redegjørelse og en gjennomsiktighet også når det gjelder redegjørelse for utvalg, til slutt vil være avgjørende for validiteten av funnene jeg presenterer i avhandlingen.

I kvalitativ forskning er hensiktsmessig utvalg et generelt utvalgs-kriterium som ofte danner utgangspunkt for utvalg av personer. Cohen & Manion (1994) sier følgende om hensiktsmessig utvalg:

---

<sup>70</sup> Dalen (2004) hevder at betydningen av systematisk og gjennomtenkt utvelgelse av informanter er for lite vektlagt i kvalitative intervjustudier, og mener at det kan ha en sammenheng med en viss motstand mot å lage for faste kriterier rundt utvelgelsesprosedyren, fordi målet ikke er å generalisere resultatene til en større populasjon. Det at utvalgsdrøfting har vært nedtonet innenfor en kvalitativ tilnærming, kan dermed være en reaksjon mot den sterke vektleggingen av tilfeldige utvalg med tanke på en senere generalisering av resultatene. Videre hevder Dalen at det er overraskende hvor mange rapporter fra kvalitative forskningsprosjekter som mangler en grundig redegjørelse for hvilket grunnlag analysen bygger på og at dette igjen vil gjøre det vanskelig for leseren å vurdere gyldigheten av de funnene som blir presentert (ibid.: 51). Dette er også funn Olsen (2002) viser til etter å ha gått gjennom engelskspråklig og skandinavisk metodelitteratur.

In purposive sampling, researchers handpick the cases to be included in the sample on the basis of their judgement of their typicality. In this way, they build up a sample that is satisfactory to their specific needs (ibid.:89).

Et hensiktsmessig utvalg vil dermed si at informantene velges ut på en måte som er egnet i forhold til studien formål. Altså et bevisst valg av informanter som begrunnes i hensikten med studien.

Patton (2002) hevder at på ingen andre områder er skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder bedre fanget enn i de ulike strategiene, logikk og hensikter som skiller det statistisk tilfeldige utvalget<sup>71</sup> fra det kvalitative hensiktsmessige utvalget (ibid.:46).

Morse (1994) hevder at når det dreier seg om intervjustudier, vil det være mest hensiktsmessig at man konsentrerer seg om de mest informative personene, for å få informasjon fra personer som har kunnskap om og erfaring med ulike aspekter ved forskningsemnet, at de kan reflektere over emnet og formulere seg om det, og at de har lyst og tid til å la seg intervju.

Patton (2002) understreker også betydningen av informasjonsrike case:

The logic and power of purposeful sampling depends on selecting information-rich cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research, thus the term purposeful sampling (ibid.:46).

Maxwell (2005) legger vekt på at det også må være ulike momenter som bør ligge til grunn for et hensiktsmessig utvalg. For det første er det viktig å oppnå en representativitet eller det som er typisk for en gruppe mennesker. Ved tilfeldige utvalg

---

<sup>71</sup> I kvantitative studier er hensikten å få et representativt og tilfeldig utvalg innenfor en populasjon, hvor genererte data kan generaliseres fra utvalget til populasjon, en såkalt statistisk generalisering (Maxwell 2005).

oppnår man dette ved at utvalget er stort, mens ved studier hvor utvalget er lite, må man velge ut informanter som er typiske da målet er å fange homogeniteten i en bestemt populasjon (ibid.:71). Videre framholder Maxwell betydningen av en maksimal variasjon.<sup>72</sup> Dette er, ifølge Maxwell, det motsatte av det første målet, hvor hensikten her er å forsikre seg om at konklusjonen tilstrekkelig representerer hele rekken av variasjoner heller enn bare et typisk medlem av en gruppe. Dette lar seg best gjøre ved å definere dimensjonene av variasjonene i den populasjonen som er mest relevant for studien, og deretter velge systematisk individer som representerer de viktigste variasjonene av disse dimensjonene (Maxwell 2005:71). Det tredje momentet er, ifølge Maxwell, å velge utvalget for bevisst å undersøke case som er kritiske for den teorien som man har startet studien med eller utviklet i etterkant. Ekstreme case frambringer ofte en avgjørende test av disse teoriene og kan synliggjøre hva som foregår på måter som representative case ikke kan.

Innenfor hensiktsmessig utvelgelse brukes også benevnelsen kriteriebasert utvelgelse (Merriam 1988, Dalen 2004, Maxwell 2005) som strategi hvor personer bevisst blir valgt ut for å skaffe viktig informasjon som ikke er tilgjengelig andre steder. Merriam (1988) sier følgende om kriteriebasert utvelgelse:

Criterion-based sampling requires that one establish the criteria, base, or standards necessary for units to be included in the investigation; one then find sample that matches these criteria (ibid.:58).

Ved kriteriebasert utvalg er det altså viktig at man som forsker gjør rede for framgangsmåten og at kriteriene for utvalget gjøres eksplisitt, da denne gjennomsiktigheten er viktig i forhold til validiteten av funnene som presenteres.

---

<sup>72</sup> Innenfor en *grounded theory* tilnærming brukes betegnelsen teoretisk utvelgelse for å beskrive en prosedyre for sammensetning av utvalg, hvor forskeren forsøker å sette sammen et utvalg som gjenspeiler en maksimal variasjon innenfor det fenomenet som skal studeres (Strauss og Corbin 1998). Ved en slik tilnærming sammenlignes enhetene som gjenspeiler ytterpunktene innenfor et tenkt utvalg. Med en slik sammensetning av et utvalg vil man danne et godt grunnlag for kategorier til senere bruk i analysen. Denne prosedyren for sammensetning av utvalg forutsetter at forskeren har godt kjennskap til det fenomenet som skal studeres, og at forskeren kan plukke ut enheter som til sammen avspeiler de ulike dimensjonene ved fenomenet (Dalen 2004).



I min studie ønsket jeg et utvalg som var hensiktsmessig i forhold til studiens formål, og for å skaffe dette utvalget måtte jeg finne lærere som kunne gi meg innsikt i sine erfaringer med kontaktlærerarbeid, slik at jeg videre ville kunne få kunnskap om hvordan de utvikler sin praksiskunnskap.

Jeg la vekt på å finne fram til informasjonsrike case. Jeg ønsket lærere som hadde kunnskap og erfaring med ulike aspekter av temaet, at de kunne reflektere over emnet, samt formulere seg om det.<sup>73</sup> Det betydde ikke at de nødvendigvis måtte være veltalende, men heller at de satt inne med kunnskap og erfaringer som ville ha betydning for min studie. Videre var det også viktig at de hadde lyst og tid til å la seg intervju og være med i forskningsprosjektet, noe som også innebar at de måtte gi uttrykk for at de også var åpen for oppfølgingsintervju. Et egnet utvalg for min studie ville være et utvalg av lærere som kunne bidra til å utvikle kunnskap på området.<sup>74</sup>

Videre ønsket jeg en variasjon i utvalget, et utvalg som var sammensatt på en slik måte at det ville gjenspeile variasjon innenfor temaet/fenomenet kontaktlærerarbeid. En slik tilnærming vil, ifølge Dalen (2004), kunne danne et godt grunnlag for kategorier til senere bruk i analysen. Hun hevder videre at denne prosedyren for sammensetning av utvalg forutsetter at forskeren har godt kjennskap til det fenomenet som skal studeres, og at forskeren kan plukke ut enheter som til sammen avspeiler de ulike dimensjonene ved fenomenet (ibid.:46ff).

Med min bakgrunn som kontaktlærer i videregående skole, mente jeg at jeg hadde tilstrekkelig innsikt og kunnskap i forhold til feltet og temaet jeg skulle studere til å kunne finne variasjoner og definere dimensjonene ved disse. Jeg kom etter hvert fram til at jeg ville tilstrebe en variasjon innenfor disse områdene:

---

<sup>73</sup> Kvale (1997) hevder at det er viktig å være bevisst på at det nødvendigvis ikke er slik at det er de som er gode til å formulere seg som gir den mest verdifulle innsikten, men at det i mange tilfeller vil forskeren bli blendet av veltalendeheten som ofte kjennetegner denne typen intervjupersoner.

<sup>74</sup> Denne framgangsmåten er i tråd med Morses (1994) og Pattons (2002) anbefaling når det gjelder å starte med en hensiktsmessig utvelgelse. Hammersley og Atkinson (1996) hevder derimot at tidlig i fasen spiller det ikke så stor rolle hvilke tilfelle som velges ut, men at det senere kan bli svært viktig og at avgjørelser som tas tidlig i fasen omgjøres senere i forskningsprosessen (ibid.:74).

- utdanningsprogram
- kjønn
- erfaring (antall år med erfaring som kontaktlærer).

Videre ble de kriteriene jeg la til grunn for utvelgelse av informanter følgende:

1. Lærerne skulle inneha kontaktlærerfunksjon ved implementering av Kunnskapsløftet<sup>75</sup>
2. Kontaktlærerne skulle tilhøre ulike utdanningsprogram<sup>76</sup>
3. De skulle representere begge kjønn
4. Det skulle være både erfarne og mindre erfarne kontaktlærere
5. Det skulle være ”informasjonsrike case”

For meg ble spørsmålet hvilke lærere det så ville være hensiktsmessig å intervju ved den valgte skolen, for å få kunnskap om og innsikt i læreres opplevelser og erfaringer med kontaktlærerarbeid, og hvor disse kriteriene var lagt til grunn.

For å få oversikt over en gruppe lærere som tilfredsstilte disse kriteriene, fikk jeg i samarbeid med rektor og pedagogisk leder hjelp til å finne fram til lærere som tilfredsstilte disse kravene (Dette angikk spesielt informasjonsrike case og case til pilotintervju). Ledelsen<sup>77</sup> fungerte dermed som lokale ”gatekeepers” som hjalp meg å finne aktuelle informanter som ville være hensiktsmessig i min studie.

Det neste spørsmålet jeg måtte forholde meg til var utvalgets størrelse. Da antall informanter er avhengig av studiens formål, og hensikten med min studie var å få innsikt i læreres opplevelser og erfaringer med kontaktlærerarbeid og dermed var en

---

<sup>75</sup> Dette fordi de dermed hadde hatt en tettere oppfølging av enkeltelever gjennom elevsamtale/utviklingssamtalen, et fenomen som jeg på dette tidspunktet vurderte kunne bli av betydning senere i studien (kontaktlærere for Vg1 skoleåret 2006-07 og kontaktlærere for Vg2 skoleåret 2007-08)

<sup>76</sup> Kontaktlærerne skulle tilhøre både yrkesfaglig og studieforberedende utdanningsprogram, fordi ulike tradisjoner/kulturer kunne kjennetegne ulike utdanningsprogram.

<sup>77</sup> Jeg er klar over at noen er kritiske i forhold til å anvende ledere i forbindelse med valg av informanter, men ettersom min studie ikke hadde fokus på kontroversielle forhold, så jeg ikke på det som noen ulempe, men heller som en god hjelp til å finne representative informanter. Skolens virksomhetsplaner, strategier og ledelse var ikke viktig i min studie.

studie i dybde framfor bredde, førte det til at antall informanter heller ikke kunne være stort.

Når det gjelder antall informanter hevder Kvale (1997) at det fortsatt er en oppfatning at jo større datamateriale er, desto mer vitenskapelig er forskningen, og at denne oppfatningen er knyttet til kravet om generalisering og kvantitativ forskning. Kvale antyder at størrelsen på utvalget må vurderes i forhold til ”metningspunkt”, altså når forskeren opplever at han/hun ikke lenger får mer verdifull informasjon i intervjuene, da bør man avslutte.<sup>78</sup>

I første omgang hadde jeg kontakt med ni lærere,<sup>79</sup> men var samtidig åpen for at jeg måtte supplere informantlisten hvis datamaterialet ikke ble av en slik kvalitet at det dannet grunnlag for tolkning og analyse. Men jeg erfarte at det datagrunnlaget jeg hadde, med utgangspunkt i de ni intervjuene, var tilstrekkelig i forhold til å foreta en analyse, og at jeg ikke fikk mer verdifull informasjon i intervjuene. Jeg valgte heller etter transkripsjonen av intervjuene og det første empirinære analysenivået å gå tilbake til informantene for å få mer utfyllende kommentarer. Jeg foretok i denne forbindelse også en ”member checking”<sup>80</sup> og et oppfølgingsintervju med noen informanter, hvor de demed fikk muligheter til å utdype og/eller supplere sine uttalelser.

Min empiri er hovedsakelig basert på intervju med ni kontaktlærere fra to ulike utdanningsprogram ved en videregående skole.<sup>81</sup> Utvalget består av informasjonsrike case av begge kjønn og innehar en variasjon når det gjelder grad av erfaring med kontaktlærerarbeid. Kriteriene for utvalget er slik oppfylt.

---

<sup>78</sup> Jeg transkriberte intervjuene etter hvert som de ble gjennomført, noe som førte til at jeg var godt i gang med analysen av det forgående intervjuet før neste intervju blir gjort. Dette var også til god hjelp for å innse når min forståelse var ”mettet” (materialets tetthet /teoretisk metning).

<sup>79</sup> Jeg opplevde at det var enkelt å få tilgang til kontaktlærere som ville være med i studien. Jeg fikk også underveis i intervjuene inntrykk av at de så på sine opplevelser som viktig og verdifulle, og de hadde et behov for å fortelle om sine erfaringer og de ga uttrykk for at de var glad for at deres stemme ble betydningsfull i en forskningssammenheng.

<sup>80</sup> ”Member checking” har som hensikt å kvalitetssikre forskningsprosessen for at studien skal bli så troverdig som mulig og innebærer at man som forsker ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene som forskeren har gjort (Lincoln og Guba 1985).

<sup>81</sup> Jeg valgte også i en senere fase av analysen å supplere med et fokusgruppeintervju med tre mindre erfarte kontaktlærere, da jeg i siste del av analysen så at graden av erfaring syntes å være av vesentlig betydning for utviklingen av praksiskunnskapen.

## Gjennomføring av intervjuene

I forkant av pilotintervjuet utformet jeg en intervjuguide<sup>82</sup> med oversikt over de temaene jeg ønsket å ha fokus på. Disse temaene kom jeg fram til med utgangspunkt i problemstillingen og som et resultat av teoristudier, samt min kunnskap og erfaring fra feltet. Intervjuguiden fungerte som en sjekklister som skulle sikre at relevante emner ble dekket, og at intervjuene ble mer systematiserte (Kvale 1997, Patton 2002). De temaene jeg ønsket å komme inn på var: *Erfaringer med kontaktlærerarbeidet, Kunnskapsløftet, Tilpasset opplæring, Læringssyn, Samarbeid og Elevsamtalen.*

Videre utformet jeg forskningsspørsmål til de ulike temaene. Disse var av en akademisk karakter, og skulle først og fremst ivareta de sentrale prinsippene jeg ønsket å ha fokus på. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene utformet jeg intervju spørsmålene,<sup>83</sup> hvor disse ble omskrevet til et lett uformelt dagligspråk. Dette for bedre å sikre en felles forståelse og bedre kommunikasjon.

Etter å ha utarbeidet en intervjuguide, med seks tema med forskningsspørsmål og intervju spørsmål, gjennomførte jeg et pilotintervju. Hovedhensikten var å prøve ut intervjuguiden og se om den fikk fram tilstrekkelig relevant informasjon ved hjelp av de temaene og spørsmålene jeg hadde valgt. Ellers skulle den også være en øvelse for meg til å være en god intervjuer og dermed få god kvalitet på intervjuene (Fontana og Frey 1994, Patton 2002).<sup>84</sup>

Etter pilotintervjuet ble det gjort små endringer i intervjuguiden. Rekkefølgen på noen av spørsmålene ble endret, noen spørsmål ble utelatt og intervjuguiden ble mindre

---

<sup>82</sup> Hovedspørsmålene til intervjuguiden følger som vedlegg 4.

<sup>83</sup> Formålet med å overføre tematiske forskningsspørsmål til intervju spørsmål, er at man skaffer seg rik og variert informasjon ved at man nærmer seg emnet fra ulike vinkler (Kvale 1997:77).

<sup>84</sup> Patton (2002) tilrår å innlede intervjuet med ukontroversielle spørsmål om atferd, aktiviteter og erfaringer i nåtid. Dette på grunn av at det vil oppmuntre informanten til å svare deskriptivt og heller videre fortsette med spørsmål som er mer verdi- og følelsesbetonte, som forteller om informantens intensjoner og verdier. Når det gjelder kunnskapsbaserte spørsmål viser Patton til at man bør være forsiktig med denne form for spørsmål, da de kan virke truende i den forstand at informanten opplever at de skulle ha visst svaret.

detaljert. Disse endringene gjorde jeg for å åpne for at informantene i større grad skulle få muligheter til å konstruere sine framstillinger uten å bli avbrutt med for mange spørsmål. Ingen spørsmål ble lagt til og det gjorde at det ble forsvarlig å ta med pilotintervjuet i mitt videre forskningsarbeid.

Våren 2007 gjennomførte jeg intervju med kontaktlærere for Vg1<sup>85</sup> klassene. Dette var skoleåret med implementering av Kunnskapsløftet på Vg1 nivået. Det var viktig for meg å få deres beskrivelse av kontaktlærerarbeidet i denne fasen (fokus, tolkning av prinsippet om tilpasset opplæring). Høsten 2007 gjennomførte jeg intervjuene med kontaktlærerne for Vg2 klassene, da det var implementeringsåret på Vg2 nivået. Hvert intervju hadde en varighet på 1 – 1 1/2 time. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert etter hvert, hvor hvert utskrift var mellom 15 – 20 sider. Da ni intervjuer var gjennomført og jeg var godt i gang med analysenivå 1, erfarte jeg en mettet forståelse av materialet, dvs. at nye aspekter ikke dukket opp.

### **Kvalitetskrav til kvalitativ forskning og studiens troverdighet**

Når man skal vurdere kvaliteten ved en studie, vil det være avgjørende innenfor hvilken forskningstradisjon studien er gjennomført og hvilken forsknings- og datainnsamlingsstrategi man velger for sitt forskningsprosjekt. Disse valgene får konsekvenser for hvilke kriterier man legger til grunn (relevante valideringsprosedyrer) for å vurdere kvaliteten på det produktet som kommer ut av forskningsprosessen, altså den kunnskapen som utvikles. Man må dermed stille spørsmål om dataene er gyldige og pålitelige og om studien er troverdig. Dette er et prinsipp som er viktig også innenfor kvalitativ forskning (Lincoln og Guba 1985, Kvale 1997, Patton 2002, Maxwell 2005).

Min studie er en kvalitativ casestudie hvor datainnsamlingen er gjort gjennom intervju. Jeg studerer fenomenet kontaktlærerarbeid, som er et fenomen jeg kjenner godt til gjennom egne erfaringer. Studien er basert på et forholdsvis lite strategisk utvalg. Disse forhold er noe det er viktig å ta hensyn til når studiens troverdighet skal vurderes.

---

<sup>85</sup> Vg1 betegner videregående trinn 1

Innenfor metodelitteraturen finner man ulike anbefalinger angående sikring av kvaliteten av studier, men for mange er sikring av kvalitet ensbetydende med validitet, reliabilitet<sup>86</sup> og generalisering (Olsen 2002). Det er ulike oppfatninger av muligheten av å kunne anvende disse begrepene innenfor den kvalitative tradisjonen. Noen er skeptiske til eller tar direkte avstand fra krav om validitet og reliabilitet, mens andre avviser begrepene og erstatter dem med andre som for eksempel kvalitetssikring, for å distansere seg fra positivistiske kriterier for vitenskapelighet (ibid.:149).<sup>87</sup>

Innenfor den kvalitative forskningstradisjonen har det vært vanskelig å adoptere vitenskapskriterier som har vært utviklet innenfor en positivistisk tradisjon. Ifølge Kvale (1997) er den moderne vitenskaps forestillinger om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet og testing av disse begrepenes overensstemmelse med en ytre virkelighet, relativt meningsløse innenfor en kvalitativ tilnærming:<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> For at et reliabilitetskrav til forskningen skal være oppfylt, er det ofte en anvendt definisjon at studien skal kunne gjentas og at det samme resultatet skal oppnås. Reliabilitet fokuserer på om det er mulig for to forskere som studerer det samme fenomenet og med samme formål å komme fram til det samme resultatet (Østerud 1998). Med dette utgangspunktet er det vanskelig å stille krav om reliabilitet ved kvalitative studier. Pålitelighet er derfor et begrep som er mer dekkende for dette kvalitetskravet og som flere kvalitative forskere anvender (Lincoln og Guba 1985, Fog 1995, Kvale 1997), og det innebærer krav om synliggjøring og systematikk og at forskningsprosessen er transparent.

Fog (1995) viser til at det første ledd i ”kvalitetskontrollen” dreier seg om undersøkelsens pålitelighet. Påliteligheten påvirkes av hvordan studien er gjennomført og hvor nøyaktig empirien er blitt behandlet. Det stilles krav til ulike trinn i datainnsamlingen. Ellers er det ofte ikke meningsfylt å skille mellom pålitelighetsbegrepet og gyldighetsbegrepet, men at grunnen til at man velger å skille begrepene handler om at påliteligheten er en forutsetning for gyldigheten (Fog 1995, Kvale 1997) og at ved gyldighetsundersøkelsen er blikket, ifølge Fog, rettet mer utad og gyldigheten eller mangel på gyldighet uttaler seg om produktets forhold til virkeligheten. Undersøkelsen dreier seg om hvorvidt intervjuene, bearbeidelsen, samt analysen av dem, kan si noe holdbart om feltet man har studert (Fog 1995: 156). Det er dermed tale om den forståelse og tolkning av virkeligheten som vokser fram av samtalen mellom forsker og informant og om tolkning og analyse av den transkriberte samtalen som utgjør det empiriske materialet. På grunn av denne dobbeltheten kan det, ifølge Fog, være vanskelig å skille klart mellom pålitelighetsproblemer og gyldighetsproblemer.

<sup>87</sup> Fog (1995) anvender begrepet troverdighet som utgangspunkt for å diskutere problematikken angående kvaliteten i en studie. Med dette utgangspunktet blir kvaliteten i studien avhengig av leseren eller mottakeren. ”Sikring av at undersøkelsen er troverdig, slik at jeg selv og mine lesere kan stole på min forståelse av det utsnitt av virkeligheten som jeg har undersøkt” (ibid.:155). Dette synet på kvalitet deles av Lincoln og Guba (1985) som anvender begrepet ”trustworthiness” når det gjelder vurdering av kvaliteten på resultatene i en studie.

<sup>88</sup> Kvale (1997) argumenterer også sterk for hvordan man kan unngå ekstreme posisjoner som på den ene siden den subjektive relativismen, hvor alt kan bety alt, og på den annen side den absolutte søken etter den eneste sanne, objektive meningen (ibid.:158)

Innenfor den moderne samfunnsvitenskapen har begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet. De synes å tilhøre en abstrakt sfære i en slags vitenskapelig helligdom, fjernt fra hverdagens interaksjon, hvor de tilbes i dyp respekt av alle sanne vitenskapstroende (Kvale 1997:158).

Kvale hevder videre at det har vært en tendens til at det har vært en blind overføring av metodiske krav fra den naturvitenskapelige til den samfunnsvitenskapelige tradisjon, uten at man har reflektert særlig over om disse kravene er relevante å stille. For at disse begrepene skal passe inn i en samfunnsvitenskapelig forskningstradisjon, velger flere forskere å omformulere begrepene, slik at de er bedre tilpasset det kvalitative forskningsområdet. Begrepene validitet, reliabilitet og generalisering blir likevel fortsatt anvendt innenfor kvalitativ forskning, men da gjerne med et annet innhold.

### Validitet

Når man skal sikre validiteten<sup>89</sup> ved en studie, kommer aspekter som sannhet og kunnskap inn i bildet. Spørsmålet om hva som er valid kunnskap innbefatter det filosofiske spørsmålet: ”Hva er sannhet?” Kvale (1997) henviser i denne sammenheng til den klassiske filosofien<sup>90</sup> og dens tre sannhetskriterier: korrespondens, pragmatisk nytte og koherens (ibid.:166).

Korrespondanskriteriet for sannhet dreier seg om hvorvidt et kunnskapsutsagn korresponderer med den objektive verden. Denne tradisjonen har vært sentral innenfor en positivistisk samfunnsvitenskap, hvor kunnskapens validitet uttrykkes som graden av overensstemmelse med en objektiv virkelighet. I forhold til kvalitative intervjuundersøkelser er korrespondanskriteriet, ifølge Kvale, lite aktuelt å benytte, da denne type forskning legger til grunn at personers forståelse av verden alltid vil være

---

<sup>89</sup> Validitetsbegrepet blir innenfor kvalitativ forskning ofte erstattet med gyldighet.

<sup>90</sup> Det brukes ulike begrep når ulike teoretikere framstiller den klassiske filosofiens inndeling i sannhetskriterier. I teorigapitlet henviser jeg til Scheffler som i boka *Conditions of Knowledge* (1965) skisserer tre ulike tilnærminger til legitimering av kunnskap; den rasjonalistiske, den empiristiske og den pragmatistiske.

subjektiv, og den kunnskapen som forskeren produserer ikke er objektiv i forhold til en ytre virkelighet.

Det pragmatiske kriteriet omhandler forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser. Det sentrale ved dette kriteriet er at man stiller krav om at resultatet av forskningen skal ha en nytteverdi ved at den kan bli tatt til følge av andre sosiale aktører (Kvale 1997:166). Dette kriteriet har vært dominerende innenfor pragmatismen og kan, ifølge Kvale, være relevant å benytte i forhold til kvalitativ forskning.

Det kommunikative kriteriet (koherenskriteriet) omhandler utsagnenes konsistens eller indre logikk og knytter resultatet av en studie til evnen den har til å overbevise leseren. Denne tradisjonen har stått sterkt innenfor matematikk og hermeneutikk. Det er gjennom argumentasjon at tolkningene sannsynliggjøres. Dette innebærer at en forskningsrapport må forklare hvordan teksten er blitt til og ha en indre logikk som viser hvilket grunnlag kunnskapen bygger på. Det fører igjen til at man som forsker må redegjøre for hvert steg i forskningsprosessen, og for de refleksjonene som ligger til grunn for valg som er gjort.

Når det gjelder det kommunikative kriteriet sier Maxwell (2005) følgende:

I use validity in a fairly straightforward, commonsense way to refer to the correctness or credibility of a description, conclusion, explanation, interpretation, or other short of account (ibid.:106).

Det kommunikative kriteriet omhandler dermed hovedsakelig integritet og kommunikasjon, samt hvordan man kan overbevise leseren at man som forsker ikke tar feil. Dette krever en transparent forskningsprosess, og at man er i stand til å overbevise gjennom forskningsrapportens indre logikk slik at leseren dermed får tillit til resultatet. Det å kunne skape en mest mulig gjennomsiktighet i forskningsprosessen vil dermed være avgjørende for validiteten i en forskningsrapport (Fog 1995, Kvale 1997, Silverman 2000, Maxwell 2005).



En høy grad av metodologisk transparens innebærer at leseren kan ”kikke forskeren over skulderen” og følge de enkelte trinn i forskningsprosessen (Olsen 2002:14). Utfordringer jeg som forsker står overfor når jeg skal gjøre min studie metodologisk transparent, blir da å gjøre mine refleksjoner og framgangsmåte eksplisitt, slik at tolkninger og analyser blir overbevisende for leseren.

En transparent forskningsprosess er, slik jeg ser det, sammenfallende med det Kvale (1997) benevner som det kommunikative kriteriet, hvor Kvale i denne sammenheng hevder at valideringsarbeidet bør flyttes fra inspeksjonen ved slutten av produksjonslinjen til å fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen (ibid.:164).

Han ønsker dermed å avmystifisere validitetsbegrepet ved å se på det i forhold til forskningens hverdagslige praksis. Dette kan, ifølge Kvale, gjøres ved å undersøke kildene til invaliditet. Valideringen avhenger dermed av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene må sjekkes jevnlig og tolkes. Maxwell (2005) legger også vekt på denne praksisen, ved å fokusere på hva som kan true validiteten, samt en sjekkliste for å teste validiteten. Han kommer i denne sammenheng med følgende spørsmål:

How might your results and conclusions be wrong? What are the plausible alternative interpretations and validity threats to these, and how will you deal with these? How do the data that you have, or that you could collect, support or challenge your ideas about what’s going on? Why should we believe in your results? (ibid.:4).

Ifølge Maxwell er det to områder som truer validiteten i kvalitative studier, og det er forskerens ”bias” og ”reactivity”. ”Bias” refererer til forskerens ofte ubevisste forutinntatthet av bestemte teorier og forskerens fordommer. Målet trenger ikke være å eliminere forskerens forforståelse, men heller å forstå og synliggjøre hvordan forskerens verdier og forventninger påvirker innholdet og konklusjonene i studien, for dermed å

unngå de negative konsekvensene. En kvalitativ forsker innser at forskningen er verdiladet. Hvis man dermed blir bevisst sin subjektivitet og gjør rede for den, vil forskerens perspektiver synliggjøres, slik at leseren kan se de ulike analysene og tolkningene fra et forskerperspektiv (Miles og Huberman 1984, Maaløe 1996, Maxwell 2005).

Den påvirkning som forskeren har på informantene i en intervjustudie og som av Maxwell (2005) benevnes som ”reactivity”, kan også være en trussel mot validiteten. Heller ikke i dette tilfelle er det mulig og heller ikke et mål å eliminere denne påvirkningen, men heller å være den bevisst og forstå den og bruke den hensiktsmessig (Hammersley og Atkinson 1996, Maxwell 2005). Som forsker vil man være en del av den verden man studerer, og det informanten sier vil alltid være påvirket av intervjueren og intervjusituasjonen, selv om det kan reduseres ved ikke å stille ledende spørsmål. Dette er noe man som forsker må ha en bevissthet om, samt forsøke å gjøre implisitt forutinntatthet eksplisitt. For forskeren vil det være viktig å prøve å forstå hvordan man påvirker det informanten sier og dermed regulere hvordan dette påvirker validiteten ved intervjuet.

Selv om metoder og prosedyrer ikke kan garantere for validiteten ved en studie, er strategier for å sjekke de faktorer som truer validiteten viktig for å øke konklusjonenes troverdighet (Maxwell 2005:109). Innenfor metodelitteraturen (Miles og Huberman 1984, Stake 1994, Hammersley og Atkinson 1996, Creswell 1998, Merriam 1998, Maxwell 2005) er det redegjort for ulike prosedyrer for å kunne sjekke validiteten ved en studie. Eksempel på en slik prosedyre er ”member checking”.<sup>91</sup> Denne prosedyren innebærer at forskeren ber deltakerne i studien bekrefte at de kjenner seg igjen i beskrivelser og tolkninger som forskeren har gjort. Member checking kan foregå gjennom hele forskningsperioden, ved at deltakerne kan lese gjennom oppsummering av intervjuene. På denne måten kan forskningsdeltakerne få anledning til å uttale seg om

---

<sup>91</sup> Maxwell (2005) anvender begrepet ”respondent validation” som han beskriver som ”*systematically soliciting feedback about your data and conclusions from the people you are studying. This is the single most important way of ruling your possibility of misinterpreting the meaning of what participants say and do and the perspective they have on what is going on, as well as being an important way of identifying your own biases and misunderstanding*” (ibid.:111).

faktafeil og videre kommentere eller utfordre tolkninger som han eller hun ikke er enige i (Postholm 2005). Flere teoretikere (Miles og Huberman 1984, Lincoln og Guba 1985, Maxwell 2005, Postholm 2005), hevder at denne prosedyren er den viktigste prosedyren for å kunne skape troverdighet i en studie.

Jeg har valgt å anvende ”member checking” som prosedyre for å øke studiens validitet. Etter å ha tematisert framstillingen av min forståelse av informantenes selvforståelse, lot jeg hver informant få lese gjennom teksten. I møte med informantene fikk de dermed også muligheter til å uttale seg om eventuelle feil eller misforståelser, og det ble også en god anledning for informantene til å komme med tilleggsopplysninger, enten ved at jeg etterspurte det, eller ved at de på eget initiativ gjorde det.

Når det gjaldt den videre analysen, involverte jeg ikke informantene. Det at informantene kjente seg igjen i den tematiske sammenfatningen, og at de var inneforstått med at denne teksten ville være utgangspunkt for min videre analyse, mener jeg er med og sikrer validiteten på analysenivå 1. Denne omskrevne fortettingen av informantens egne synspunkter, slik jeg som forsker ser dem, ble dermed sjekket opp mot informantens selvforståelse.

Jeg har ellers i tråd med det kommunikative kriteriet hatt som intensjon å legge vekt på grundige beskrivelser av hele forskningsprosessen, ved å redegjøre for og begrunne de valg jeg har gjort underveis mot de endelige resultatene, for å gjøre denne prosessen så transparent som mulig. På denne måten kan min studie framstå som metodologisk transparent, og gi materialet troverdighet med tanke på kommunikativ og håndverksmessig kvalitet. Foruten å sikre validiteten i forhold til det kommunikative kriteriet, antar jeg også at studien har en nytteverdi ved at den kan bli tatt til følge av andre sosiale aktører, noe som også berører studiens generaliserbarhet, og at studien er valid også i forhold til det pragmatiske kriteriet.

Hva som kan true validiteten har vært viktig for meg å være oppmerksom på i forhold til at jeg forsker i et felt jeg kjenner godt og har lang erfaring fra feltet og teoretisk bakgrunn i forhold til studiens tema. Det har derfor vært viktig at jeg så lang det lar seg

gjøre har blitt bevisst min forforståelse og gjort den synlig, både når det gjelder mine erfaringer og kunnskap om det fenomenet som jeg skal studere.

Innenfor en kvalitativ tilnærming kan man altså ikke på samme måte som innenfor kvantitativ forskning henvise til standardmetoder med klare framgangsmåter. Det beste man kan gjøre er derfor å redegjøre for hvordan man metodisk har gått fram, samt argumentere for sin framgangsmåte (Fog 1995). Når kvaliteten ved et forskningsprosjekt skal bedømmes vil det til slutt være avgjørende hvor godt man som forsker har klart å beskrive det man har gjort, hvordan man har synliggjort og begrunnet sine valg og dermed hvordan man klarer å overbevise leseren. Det vil derfor være viktig at man som forsker i sin framstilling redegjør og argumenterer så godt som mulig for hvert skritt i forskningsprosessen (ibid.:154-171).

### Generalisering

Innenfor kvalitative studier er det ikke mulig å bidra med en tradisjonell statistisk generalisering da man studerer et lite antall informanter og bruker et strategisk utvalg. Søken etter universell kunnskap er, ifølge Kvale (1997), byttet ut med vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet, som betyr en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering.

Innenfor metodelitteraturen finnes det ellers ulike syn på muligheten for generalisering av kvalitative studier, hvilke former for generalisering man eventuelt kan anvende, samt hvordan generalisering defineres. Selv om kunnskapen som utvikles i en kvalitativ studie vil være knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt, kan likevel en slik kontekstuell kunnskap være til nytte og overføres til andre og lignende situasjoner (Stake 1994, Jarvis 2002, Postholm 2005).

Når det gjelder generalisering av casestudier skiller Yin (1994) mellom *statistisk* og *analytisk generalisering*.<sup>92</sup> Med *statistisk generalisering* menes en generalisering fra

---

<sup>92</sup> Denne inndelingen har store likheter med Maxwells (2005) skiller mellom intern og ekstern generalisering. Intern generalisering refererer til en generalisering av en konklusjon innenfor den

utvalg til populasjon, noe som krever et representativt utvalg, og at populasjonen er klart definert, mens han anvender begrepet *analytisk generalisering* når han beskriver hvordan det er mulig å generalisere fra en casestudie til generelle teoretiske utsagn.<sup>93</sup>

Stake (1994) opererer med begrepet *naturalistisk generalisering* i forhold til casestudier. Denne formen for generalisering betegner muligheter for gjenkjenning og sammenligning, og den gir på denne måten muligheter for overførbarhet. ”Thick descriptions” av forskningsfeltet eller fenomenet er en måte å legge til rette for naturalistisk generalisering. Hvis en studie viser til et resultat som fører til at andre kan kjenne seg igjen vil det, ifølge Stake, gi muligheter til naturalistisk generalisering. Det man gjenkjenner fra tidligere opplevelser betraktes da som en slags ”sannhet” og har derfor generaliseringsverdi. Det er en stillettende kunnskap om hvordan ting er, og som gir forventninger heller enn formelle forutsigelser. Denne kunnskapen kan gå over fra å være stillettende til å bli uttrykt med ord og dermed gjort til eksplisitt kunnskap. Leseren av teksten kan kjenne seg igjen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten kan dermed også oppleves som nyttig for egen situasjon. På denne måten kan en forskningstekst fra et praksisfelt frambringe nye måter å se og tolke et annet praksisfelt på (Postholm 2005).

Nytteverdien av forskningens funn vil derfor være sentral i forbindelse med naturalistisk generalisering. Med utgangspunkt i Stakes definisjon av naturalistisk generalisering, kan man dermed generalisere ut fra en casestudie, hvor man anvender intervju som den eneste datainnsamlingsstrategi, hvis studien fører til muligheter for gjenkjenning.

---

settingen eller gruppa som studeres, mens ekstern generalisering refererer til generalisering utenfor gruppa. Intern generalisering er, ifølge Maxwell, begrepet som er aktuelt for kvalitative kasusstudier. Den beskrivende, fortolkende og teoretiske validitet av konklusjonene i en casestudie avhenger alle av den interne generalisering til caset som helhet. Kvalitative studier har ”personal communication/ face generalizability”; hvor det ikke er noen åpenbar grunn til ikke å tro at resultatet gjelder mer generelt (Maxwell 2005).

<sup>93</sup> Denne formen for generalisering beskriver, ifølge Kvale (1997), i hvilken grad resultatene fra en undersøkelse kan veilede for hva som kan skje i en annen situasjon. Den er basert på likheter eller ulikheter mellom de to situasjonene. Et kvalitetskrav vil da kunne være at man som forsker diskuterer fortolkningens overførbarhet til andre kontekster (ibid.:161).

Analytisk generalisering er, ifølge Kvale (1997), mulig i kvalitativ intervjuforskning, dvs. at analyseresultatene blir ”veiledende” for andre tilsvarende situasjoner. Målet med de generaliserte resultatene kan da være teorigenerering eller teoritesting (Olsen 2002). Kvale peker videre på at det teoretiske grunnlaget for kvalitative intervjuundersøkelser skaper konteksten hvor intervjuene analyseres.

Når man foretar en analytisk generalisering, ønsker man å utvide forståelsen for det fenomenet man studerer. I min studie vil det være en utvidet innsikt i og kunnskap om læreres erfaringer med kontaktlærerarbeid, og deres utvikling av praksiskunnskap. Den kunnskapen som utvikles ved studien vil da kunne strekke seg utover det caset jeg undersøker, og resultatene kan dermed bli ”veiledende” for andre i tilsvarende situasjoner, altså en generalisering fra casestudien til generelle teoretiske utsagn. Det er, slik jeg ser det, ikke noen åpenbar grunn til å tro at resultatet i min studie ikke også gjelder mer generelt.

Jeg ser det også som sannsynlig at resultatene i min studie fører til at andre kan kjenne seg igjen og at den dermed gir muligheter til naturalistisk generalisering. At studien vil ha en nytteverdi for andre kontekster enn den jeg har studert, ser jeg også på som mulig. Jeg håper og tror at det praksisfeltet jeg har studert, samt andre praksisområder vil kunne dra nytte av den innsikten og kunnskapen som er utviklet gjennom studien.

Spørsmålet om det er forskeren eller leseren/brukeren som skal foreta generaliseringen har også vært sentralt innenfor kvalitative studier. Tradisjonelt har det vært forskeren som etablerer funnene og argumenterer for at de er generaliserbare. Ved å gjøre argumentene eksplisitt, tillater man som forsker at leseren selv bedømmer generaliseringens holdbarhet. I begge tilfellene er det viktig at forskeren presenterer nok informasjon til at analytisk generalisering kan foretas. Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, gjør forskeren leseren selv i stand til lettere å bedømme generaliseringens holdbarhet (Yin 1994, Kvale 1997)

### Den etiske dimensjonen i forskningsarbeidet

Det er viktig å ivareta den etiske dimensjonen i hele forskningsforløpet. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer for hvordan forskere skal gjennomføre studier på en etisk

måte (NESH 2009). Ifølge Kvale (1997) vil slike retningslinjer fungere som rammer for refleksjon rundt de spesifikke etiske avgjørelser som skal treffes, da det er vanskelig å gi eksplisitte regler for og løsninger på etiske utfordringer man kan møte i forskningsprosessen. Kvale refererer likevel til noen etiske forhold det er viktig å ivareta i forbindelse med forskning på mennesker som for eksempel informert samtykke og konfidensialitet (ibid.:66).

Informert samtykke innebærer at informantene informeres om studiens overordnede mål og hovedtrekkene i forskningsplanen, og at man som forsker får informantene til å delta på frivillig basis. I en kvalitativ studie vil det kunne være vanskelig å oppfylle kravet om fullstendig informasjon, da det kan være nødvendig å endre forskningsplan og mål med forskningen underveis, som følge av ny kunnskap og innsikt man utvikler i løpet av studien. Dette gjelder for eksempel i forbindelse med semistrukturerte intervju, som er basert på muligheten til å følge opp tråder og tema fra informanten og dermed stille spørsmål man ikke har planlagt på forhånd. Det vil derfor være viktig at informantene på forhånd blir informert om at intervjuet og studien kan dreie i en annen retning enn det som var tenkt på forhånd. Dette er forhold som kan avklares med informanten i forkant og bli en del av informasjonen som gis, og som dermed danner grunnlaget for det informerte samtykke (Kvale 1997, Postholm 2005).

Likevel er det ikke alltid at forskeren kan gi deltakerne full informasjon om forskningen, da noe informasjon må holdes tilbake, slik at det ikke ødelegger forskningen. Det som blir utfordringen i denne sammenheng er å ivareta informantenes rett til informasjon uten at det går på bekostning av studiens validitet.<sup>94</sup>

Informantene fikk så mye orientering som jeg anså som mulig på forhånd, herunder om hensikten med studien, hvordan den skulle gjennomføres og krav og forpliktelser som stiltes til dem som informanter. De fikk vite hva som skulle foregå, og dermed hva de samtykket å engasjere seg i, og de fikk samtidig informasjon om at studien kunne dreie i

---

<sup>94</sup> Patton (2002) problematiserer åpenhet om studiens formål overfor den man forsker på og opererer med en gradert skala fra "full explanation of real purpose" til "false explanation."

en retning som ville være vanskelig å forutse.<sup>95</sup> Noe av denne informasjonen fikk informantene muntlig før intervjuet, mens det vesentligste ble formulert i brev om informert samtykke<sup>96</sup>

Når det gjelder konfidensialitet, medfører det at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre informantens identitet. Mine informanter fikk opplysninger om at deres anonymitet skulle sikres, for eksempel ved at fiktive navn ble brukt. Videre valgte jeg å betegne alle informantene som hunkjønn for i enda sterkere grad å anonymisere informantene. Dette kom jeg fram til var forsvarlig ut fra at jeg i mitt materiale ikke fant noen tendenser som var kjønnsesifikke.

Jeg valgte ellers en temasentrert analyse i framstillingen av informantenes selvforståelse, noe jeg mener også kan være med på å sikre anonymiteten ytterligere. Thagaard (1998) hevder at når informantenes situasjon ikke presenteres i sin helhet men heller som tema, vil det være vanskelig for den enkelte informant å bli gjenkjent av andre.

Det kan ellers være et etisk dilemma knyttet til avstanden mellom den kontakten forsker og informant har under datainnsamlingen og den plass informantens selvforståelse har i analysen. Thagaard (1998) hevder at det kan være tilfelle spesielt ved tematiske analyser, hvor en fremmedgjøring i forhold til det ferdige produktet kan føre til at informanten føler seg sviktet i forhold til tilliten vedkommende ble vist under datainnsamlingen (ibid.:166).

For å unngå at informantene skulle oppleve en slik fremmedgjøring valgte jeg som sagt å foreta en ”member checking” tidlig i analyseprosessen. Jeg lot hver informant lese gjennom den tematiserte framstillingen, samt utvalgte sitater. De fikk dermed også muligheter til å uttale seg om eventuelle feil eller misforståelser, og det var også en god

---

<sup>95</sup> Både problemstilling om tema ble justert og endret i løpet av forskningsprosessen, som en konsekvens av den kunnskapen som ble utviklet i løpet av studien. For eksempel ble implementering av Kunnskapsløftet og prinsippet om tilpasset opplæring mindre i fokus etter hvert som studien skred fram, mens kontaktlærerfunksjonen ble av større betydning, samt hvordan de utviklet sin praksiskunnskap.

<sup>96</sup> Samtykke-erklæring som vedlegg 5.



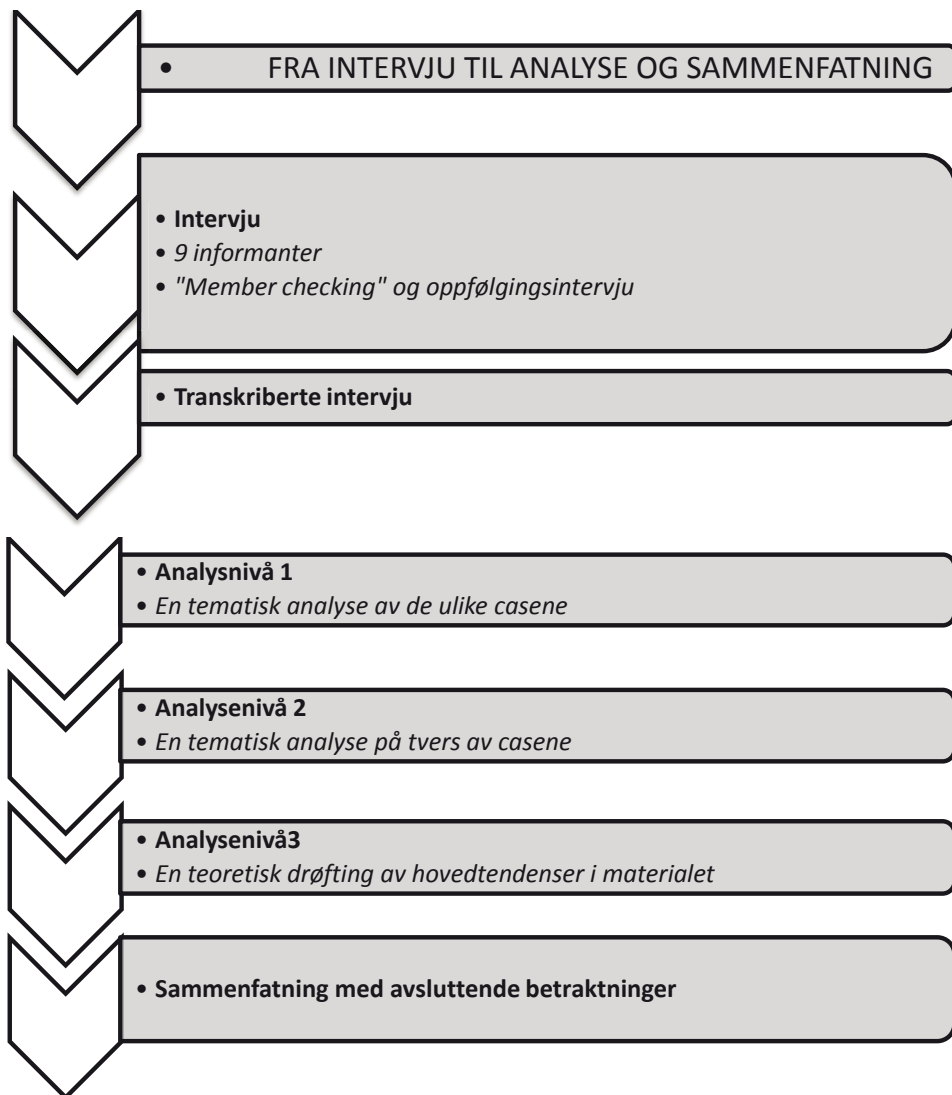
anledning for informantene å komme med tilleggsopplysninger, enten ved at jeg etterspurte dem, eller ved at de på eget initiativ uttrykte dem.<sup>97</sup>

Ved å gi så mye informasjon som mulig før forskningsarbeidet startet, samt gi informantene anledning til å sjekke gyldigheten av min fortolkning og framstilling av deres selvforståelse, antok jeg at jeg i større grad ville kunne ivareta et gjensidig tillitsforhold mellom meg som forsker og den enkelte informant. Dette tillitsforholdet har det vært viktig for meg å bevare i hele forskningsprosessen, også i forbindelse med analyse av datamaterialet og rapportering.

I det følgende gjør jeg rede for hvordan jeg har gått fram i forbindelse i analysearbeidet, fra intervju, via transkribering til analyse av datamaterialet. **Figur 6** viser en oversikt over dette arbeidet.

---

<sup>97</sup> I forbindelse med ”member checking” foretok jeg, som tidligere nevnt, også et oppfølgingsintervju av enkelte informanter, hvor de fikk muligheter til å utdype enkelte temaområder.



Figur 6 Fra intervju til analyse og sammenfatning – en oversiktsmodell

## Del III: ANALYSE

### Analysemetoder

I forbindelse med forskerens rolle ved en kvalitativ tilnærming har jeg tidligere referert til at han eller hun er det viktigste forskningsinstrumentet. Dette er også tilfelle når det gjelder analysearbeidet (Stake 1994, Kvale 1997, Patton 2002). Selv om jeg som forsker ønsker å møte datamaterialet uten fordommer, så er jeg likevel klar over at tidligere erfaringer og teoretisk tilknytning også vil prege analyseprosessen.

Det finnes ulike beskrivelser av metoder for analyse av kvalitative studier, og vanligvis er det ikke en bestemt metode man anvender i analyseprosessen, men heller en kombinasjon av flere (Giorgi 1985, Kvale 1997, Patton 2002). Enhver kvalitativ studie er unik, ifølge Patton (2002), og analyseprosessen må dermed også foregå på en unik måte. Det som metodebøker presenterer når det gjelder framgangsmåte, blir følgelig å betrakte som eksempler og ikke en oppskrift. Som forsker får man dermed bare noen rammer som man med utgangspunkt i datamaterialet selv må utforme innholdet i.

Kvale (1997) hevder at det ikke finnes noe ”magisk redskap man kan bruke til å avdekke de skjulte meningsskattene som befinner seg i de mange sider ugjennomskuelige intervjutranskripsjoner” og at det ikke finnes noen ”hemmelig nøkkel” til intervjutolkningen (ibid.:121). Han hevder videre at valg av analysemetode<sup>98</sup> avhenger av hva som skal analyseres, altså intervjuets emne, hva som skal undersøkes og formålet med intervjuet og hvorfor undersøkelsen skal foretas. Spørsmålene man da bør stille seg er, ifølge Kvale, følgende:

1. Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å vite?
2. Hvordan kan intervjuene hjelpe meg til å utvide min kunnskap om fenomenene jeg undersøker?

---

<sup>98</sup> Kvale (1997) anvender begrepet analyse om ulike metoder for analyse, f. eks fortetting, kategorisering, narrativer, tolkning og ad hoc analyser, mens han reserverer termen tolkning for analysemetoden som innebærer en dypere tolkningsmåte (ibid.:123).

3. Hvordan kan jeg fortsette dialogen med teksten som jeg har forfattet i fellesskap med informanten min?
4. Hvordan kan jeg rekonstruere den opprinnelige historien som ble fortalt meg av intervjupersonen, som jeg ønsker å presentere for mitt publikum? (ibid.:115-118)

Det at man som kvalitativ forsker ikke anvender standardiserte analysemetoder og at det ikke finnes noen oppskrift på hvordan man skal gjennomføre analysen, gjør den dermed til en spesiell utfordring, hvor det blir viktig å redegjøre for hvordan man går fram, samt argumentere for de valg man gjør. Det å kunne skape mest mulig gjennomsiktighet blir derfor viktig i analysen som ellers i forskningsprosessen.

Med utgangspunkt i at jeg ikke adopterer en bestemt analysemetode eller anvender en standardisert metode, har jeg hentet inspirasjon fra ulike metoder og kombinert disse i analyseprosessen. Jeg har studert ulike analysemetoder innenfor kvalitative case- og fenomenologistudier, og da spesielt metoder som er relevante i forhold til datamateriale framkommet ved hjelp av intervju.

### **Kategorisering av mening**

Analyse av kvalitative data handler i første rekke om å redusere datamengden og om en analyseprosess som skal bringe orden, struktur og mening inn i alle innsamlede data (Ryen 2002:145). For å redusere datamengden er meningsfortetting, koding og kategorisering analytiske redskaper som i denne sammenheng ofte anvendes ved analyse av intervju (Miles og Huberman 1984, Tesch 1990, Giorgi 1992, Kvale 1997, Patton 2002).

Meningsfortettingen har som hensikt å forkorte intervjupersonenes uttalelser. Teksten komprimeres, mens den umiddelbare meningen i det som informanten sier, blir gjengitt med færre ord (Kvale 1997).

Kategorisering av mening foregår ved at intervjueteksten kodes i kategorier. Patton (2002) beskriver arbeidet med å utvikle kategorier eller tema som en prosess hvor man leter etter mønster i datamaterialet. Kategoriseringen innebærer at informasjon om det samme temaet samles i en kategori, og den opprinnelige teksten deles opp og knyttes til begreper som gir en beskrivelse av tekstens innhold (Thagaard 1998). På denne måten kan en lengre tekst reduseres til enkelte kategorier som registrerer forekomsten av et fenomen. Informasjon om det samme fenomenet samles til oversiktelige enheter og hjelper forskeren til å identifisere sentrale temaer eller mønstre i materialet.

Kategorisering av mening gjennom koding er en fase der meningsinnholdet i teksten er i fokus for analysen. Søken etter mening handler om å finne mønster eller en ensartet praksis, hvor begrepene er en beskrivelse av tekstens innhold, og kodene derfor er deskriptive og empirinære (Patton 2002).

Koding kan i prinsippet ikke skilles fra tolkning. Den måten man som forsker velger å kategorisere og kode datamaterialet, vil være preget av forskerens forståelse, men denne fasen bør likevel, ifølge Patton (2002), være preget av at beskrivelsene er empirinære og i hovedsak har et deskriptivt siktemål. Informasjon om det samme temaet samles i en kategori og prosessen med å knytte begreper til kategorier beskrives som koding. Kodeprosessen er en interaksjon mellom forskerens forståelse og tendenser i datamaterialet. Som forsker styrer man organiseringen av datamaterialet, samt utvikler meningsinnholdet i kategoriene. Kodingen er dermed en prosess hvor man som forsker knytter sin forståelse av meningsinnhold til kategorier i materialet (Thagaard 1998:129). Kategoriene gir informasjon om det samme tema som samles til oversiktlige enheter, som dermed hjelper forskeren til å identifisere sentrale tema eller mønstre i datamaterialet.

Også innenfor den konstant komparative analysestrategien utviklet innenfor *grounded theory* anvendes kategorisering og koding som sentrale redskap i analysen. ”The constant comparative method of analysis” utviklet av Glaser and Strauss (1967) var i utgangspunktet en ren induktiv metode hvor hensikten var å utvikle teori skapt i møte med det empiriske datamaterialet, og som på denne måten var *grounded* i dataene

(Postholm 2005).<sup>99</sup> Postholm hevder videre at analysestrategiene innenfor denne tradisjonen kan være gode redskaper som kan hjelpe forskeren til å forstå fenomener studert med en fenomenologisk eller med en casestudie som forskningsstrategi, og at denne analysemåten kan brukes innenfor alle kvalitative studier hvor koding og kategorisering av datamaterialet blir vesentlig i analysearbeidet (ibid.:87).

Det er også tydelig å se at deler av analysestrategien innenfor denne tradisjonen har store likheter og er sammenfallende med andre tradisjoner hvor koding, kategorisering eller tematisering i analyseprosessen er sentralt (Miles og Huberman 1984, Giorgi 1985, Lincoln og Guba 1985, Tesch 1990, Kvale 1997, Patton 2002,), men slik jeg ser det er kodingsprosessen ved den konstant komparative analysestrategi mer detaljert og gjort mer eksplisitt<sup>100</sup>.

### **Analysens ulike nivåer**

Teoretikere har forskjellige måter å framstille de ulike fasene eller nivåene når det gjelder analyse av kvalitative data. Det at analysen foregår under hele forskningsarbeidet, både før, under og etter datainnsamlingen, er noe flere understreker (Miles og Huberman 1984, Giorgi 1985, Kvale 1984/1997). Det innebærer at man ikke

---

<sup>99</sup> Måten å analysere data på innenfor den konstant komparativ metode, deles inn i flere faser hvor kodingsprosessen er meget detaljert:

*Åpen koding* er den første delen av analysenivået. Den betegnes ved at forskeren går nøye gjennom datamaterialet for å sette navn på fenomenene. De ulike fenomenene i datamaterialet blir dermed identifisert og får samme kode. Videre blir de gruppene som dekker de samme fenomenene samlet i kategorier. Dette gjøres for å systematisere datamaterialet og samtidig redusere antall enheter som forskeren skal jobbe videre med.

*Aksial koding* betegner den delen av kodingsprosessen hvor man prøver å se sammenhengen mellom de ulike fenomenene. I denne sammenheng anvender Strauss og Corbin (1998) begrepet subkategori for å betegne de spesielle trekkene som er med på å utforme en kategori og dermed gjøre den mer presis. Målet med den aksiale kodingsprosessen er å spesifisere en kategori eller et fenomen ved å synliggjøre hvilke forhold som har skapt dem.

*Selektiv koding* betegner den delen av kodingsprosessen hvor man som forsker prøver å finne kjernekategoriene. Kjernekategoriene skal representere hovedtemaet i forskningen og fortelle hva forskningen dreier seg om. Denne kjernekategoriene skal systematisk forholde seg til de andre kategoriene og forbinde de andre kategoriene til en helhet. I denne fasen prøver forskeren å utvikle begreper og modeller til å kunne forstå og studere fenomenene, for så til slutt å utforme det til en tekst som representerer forskningsfeltet. Denne teksten eller fortellingen tar utgangspunkt i kjernekategoriene, hovedkategoriene og subkategoriene (Postholm 2005).

<sup>100</sup> I min framstilling av analysen har jeg ikke gjort kodingen og kategoriseringen eksplisitt, men har fulgt en framgangsmåte nært opp til det som er beskrevet ovenfor.

kan si klart når analysen starter og slutter, men likevel vil de fleste betegne den prosessen som starter etter transkriberingen av intervjuene som hoveddelen av analysen.

I min analyse og framstilling av data har jeg hentet inspirasjon fra flere hold. Kvales redegjørelse for analysens ulike faser har vært til stor hjelp for å se analysen i den store helhet.<sup>101</sup> Ellers har Strauss og Corbin (1998), Thagaard (1998), Patton (2002) og Dalen (2004), vært viktig for å få innsikt i koding og kategoriseringsprosessen. Jeg har hovedsakelig hentet inspirasjon fra den empirisk fenomenologiske analysetilnærmingen, men heller ikke innenfor denne tradisjonen finnes det noe klart og ensartet forskningsdesign, men noen overordnede retningslinjer er likevel utarbeidet.

Både Giorgi (1985) og Kvale (1984/1997) er representanter innenfor den empirisk fenomenologiske tradisjonen, og har på hver sin måte systematisert analyseprosessen i nivåer som har mye til felles og som har dannet grunnlaget for måten jeg har valgt å systematisere min analyse av intervjuene.

Giorgi (1985) systematiserer analysen i flere trinn innenfor to nivåer. Nivå 1 handler om å forstå aktørene og deres virkelighet og er fordelt på fem trinn:

1. En gjennomlesning av intervjuet til man får en opplevelse av helhet.
2. Forskeren bestemmer de ulike ”meningsenhetene”.
3. Tematisering av uttalelsene slik forskeren ser de (hvilke tema dominerer).

---

<sup>101</sup> Kvale (1997) beskriver analysens faser i seks trinn:

Trinn 1: Intervjupersonene beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet

Trinn 2: Intervjupersonen selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet

Trinn 3: Intervjueren foretar fortetting og tolkning av mening og sender meningen tilbake

Trinn 4: Det transkriberte intervjuet blir tolket av intervjueren. Denne delen kan deles inn i a) strukturering, for eksempel ved transkribering, b) klargjøring av materialet for analyse, c) utvikling av intervjuerens mening: meningsanalyse: fortetting, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad hoc-metoder.

Trinn 5: Gjen-intervjuing

Trinn 6: Handling. Intervjupersonene begynner å handle på bakgrunn av den innsikten de har fått i løpet av intervjuet (ibid.:122-123).

4. Undersøkelse av ”meningsenhetene” med utgangspunkt i problemstilling. Disse meningsenhetene må ses i lys av studiens spesifikke formål, for eksempel hva en uttalelse forteller forskeren om det fenomenet han eller hun ønsker å studere.
5. De viktigste temaene blir bundet sammen i deskriptive utsagn.

På nivå 1 innhenter forskeren data gjennom intervju med aktørene. På dette nivået må man som forsker prøve å sette seg inn i informantenes virkelighet om det fenomenet man ønsker å studere. I min studie er det kontaktlærernes erfaring med fenomenet kontaktlærerarbeid. Her er det viktig at man som forsker forsøker å legge sine fordommer og forutinntatthet til side for å være så åpen som mulig for å forstå informantene på deres premisser. Som forsker søker man etter informantenes beskrivelse av fenomenet, for derigjennom å prøve å forstå hvordan de ser og oppfatter det. Det er informantenes virkelighet om fenomenet som er viktig, og ikke en bekreftelse av den oppfattelse forskeren eventuelt tidligere har dannet seg om fenomenet.

Nivå 2 er en refleksiv analyse, hvor forskeren foretar en fortolkning av fenomenet basert på aktørens virkelighet. Her setter forskeren forståelsen av aktørens virkelighet i et teoretisk perspektiv. Dette perspektivet kan, ifølge Giorgi (1985), være forskerens erfaringer eller andre teorier som han/hun velger å anvende for å kaste lys over forståelsen av aktørens beskrivelser. 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.

Giorgis to nivåer har, slik jeg ser det, mye til felles med Kvaales tre tolkningsnivå,<sup>102</sup> hvor han understreker at forskeren ved tolkning av kvalitative intervjuer må klargjøre for seg selv hvordan han/hun vil oppfatte teksten som skal tolkes (Kvale1984:59). Det betyr at forskeren må bestemme seg for hvilket tolkningsnivå han/hun vil legge seg på.

---

<sup>102</sup> Tolkning vil da betegne en utvidelse av teksten, sammenlignet med en meningsfortetting som refererer til en reduksjon av teksten.



Kvale skiller i denne sammenheng mellom *selvforståelse*, *common sense* og *teoretisk tolkning*. Når det gjelder det første nivået: selvforståelse, så forsøker den som tolker å sammenfatte hva den intervjuede selv forstår som mening med det han/hun sier. Dette oppfatter jeg som meget sammenfallende med Giorgis nivå 1, selv om Kvale ikke er opptatt av at temaene til slutt skal bindes sammen til deskriptive utsagn.

Common sense tolkningen går ut over hva den intervjuede selv opplever og mener om temaet, og er heller innenfor en mer generell forståelsesramme og, ifølge Kvale (1984), det som kan leses mellom linjene. Forskeren kan ved tolkningen trekke inn mer allmenn kunnskap som går utover utsagnets snevre innhold. På denne måten utvides og berikes innholdet og teksten. Giorgi (1985) utdyper ikke denne delen av analyseprosessen spesielt, men slik jeg oppfatter hans framstilling kommer den inn som en del av nivå 2.

Når det gjelder teoretisk tolkning på nivå 3, så skjer denne tolkningen innenfor en spesiell ramme og i forhold til en eller annen teoretisk oppfatning.<sup>103</sup> Tolkningen av et utsagn vil derfor i praksis trolig gå ut over den intervjuedes selvforståelse og en common sense forståelse av det fenomenet det refereres til (Kvale 1984:60). Videre understreker Kvale at de ulike tolkningsnivåene kan differensieres ytterligere eller gå over i hverandre, og han beskriver derfor nivåene som abstraksjoner fra et kontinuum av nivåer.

Med inspirasjon hovedsakelig fra den empiriske fenomenologien og Giorgis (1985) og Kvales (1984/1997) inndeling av analysen i nivåer, vil jeg i neste kapittel redegjøre for hvordan jeg har gått fram ved analysen av intervjuene. Også denne delen av forskningsprosessen tilstreber jeg å gjøre så transparent som mulig, ved å gjøre refleksjoner og framgangsmåte eksplisitt, slik at mine tolkninger og analyser blir overbevisende for leseren.

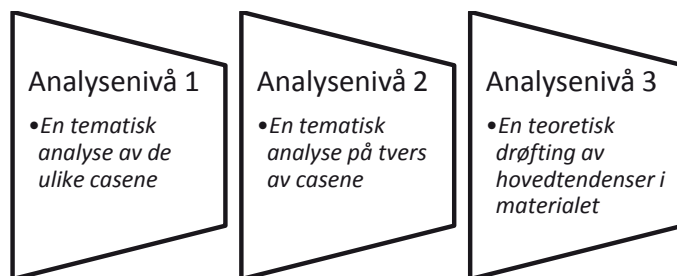
---

<sup>103</sup> Her mener jeg Kvale (1984) er klar i forhold til hvilken form for teori man bør trekke inn, at det er teori i sterk forstand av begrepet. Jeg oppfatter Giorgi (1985) mer åpen i forhold til teorianvendelse, og at hans teoribegrep også omfatter forskerens implisitte teori.

## Presentasjon av analysen

Framstillingen av analysen har jeg delt inn i tre nivåer, som vist i **Figur 7**.

Analysenivå 1 er en tematisk analyse av hver informant som enkeltcase.<sup>104</sup> Dette er en framstilling av min fortolkning av informantens selvforståelse og er en omskrevet fortetting av informantenes egne synspunkter, slik jeg som forsker ser dem. Jeg orienterer meg mot tekstens meningsinnhold, og framstillingen representerer informantenes opplevelse av erfaring og dermed selve fenomenet (Giorgi 1985, Kvale 1997).<sup>105</sup>



**Figur 7** Analysens tre nivåer

Med utgangspunkt i analysenivå 1,<sup>106</sup> hvor jeg har søkelyset på informantenes selvforståelse, framstiller jeg på nivå 2 en sammenfatning av innholdet i de ulike temaene på tvers, samt en tolkning. Foruten å være en sammenfatning og dermed en reduksjon av datamaterialet, er det også en utvidelse gjennom de tolkningene jeg som forsker bringer inn. Til slutt på analysenivå 2 kommer jeg fram til hovedtendenser i materialet, som jeg avslutningsvis oppsummerer i deskriptive utsagn. Disse utsagnene synliggjør noen av de forholdene jeg videre belyser ved hjelp av teori på analysenivå 3.

<sup>104</sup> Framstillingen på dette nivået tilsvarer Giorgis (1985) nivå 1 og Kvales (1984) første nivå som han benevner som selvforståelse.

<sup>105</sup> Moustakas (1994) benevner denne delen av analysen som fenomenologisk reduksjon, hvor de vesentligste uttalelsene blir stående igjen og samlet under ulike tema. Dette utgjør en sammenhengende tekst av det som er erfart og opplevd, en tekstuell beskrivelse av fenomenet.

<sup>106</sup> Jeg har valgt å bruke begrepet analysenivå der Kvale (1997) anvender betegnelsen tolkningsnivå og skiller dermed ikke slik Kvale gjør, mellom tolkning og analyse, ved å reservere tolkningsbegrepet for analysemetoden som medfører en dypere tolkningsmåte (ibid.:123).

Moustakas (1994) understreker at selv om det primære målet med fenomenologiske studier er forståelsen av mening, som er implisitt i aktørenes beskrivelse av den bestemte situasjonen, så er ikke det tilstrekkelig innenfor den empiriske fenomenologien. Innenfor denne tradisjonen er det også sentralt at aktørenes beskrivelse perspektiveres i forhold til teori. Det gjør jeg på analysenivå 3, der tolkningene går ut over både informantens selvforståelse og en common sense oppfatning av de refererte utsagnene. Her anvender jeg ulike teoretiske perspektiver for å kaste lys over det jeg oppfatter som hovedtendenser i materialet, og jeg lar de ulike teoretiske perspektivene i samspill med datamaterialet, belyse studiens problemstilling. Det er et samspill mellom teori og data, hvor teorien anvendes til å forstå og forklare datamaterialet og hvor datamaterialet anvendes til å illustrere de teoretiske perspektivene.

### **Analysenivå 1: En tematisk analyse av kontaktlærernes selvforståelse**

I dette kapitlet redegjør jeg for analysenivå 1, hvor jeg framstiller tematisk hver enkelt informant sin beskrivelse av erfaringer med kontaktlærerarbeid. Her betrakter jeg den enkelte informant sin beskrivelse som et case.<sup>107</sup>

Jeg har valgt å starte med en analyse på langs,<sup>108</sup> og denne framstillinga av de enkelte casene er strukturert innenfor fem ulike tema (empiriske kategorier). Analysen er dermed å betrakte som en kombinasjon av personsentrert og temasentrert analyse.

Den tematiske framstillingen ga meg tidlig i analyseprosessen muligheten til å se hvor hovedtyngden i datamaterialet lå, samtidig som et fokus på tema også i sterkere grad ga muligheter til å beskytte informantens anonymitet sammenlignet med en ren personsentrert framstilling (Thagaard 1998:164).

---

<sup>107</sup> Her tar jeg utgangspunkt i Pattons definisjon av casebegrepet, hvor han sier: "Cases are units of analysis. The term case study can refer to either the process of analysis or the product of analysis, or both" (Patton 2002:447). "Case analysis means writing a case study for each person interviewed or each unit studied (Patton 2002:440)

<sup>108</sup> Patton (2002) sier at "In analyzing interviews, the analyst has the option of beginning the case analysis description of each teacher, then doing a cross-case analysis or comparative analysis" (ibid.:440).

På analysenivå 1 er jeg orientert mot tekstens meningsinnhold, og jeg har tilstrebet at fortolkningen av teksten skal være minst mulig preget av min forutinntatthet som forsker. Teksten er tett på lærernes beskrivelse av utøvelse av kontaktlærerarbeidet og er en analyse av kontaktlærernes selvforståelse. Jeg er likevel klar over at jeg i denne fasen av analysearbeidet vil foreta en fortolkning av informantens selvforståelse, som vil være preget av min erfaringsbakgrunn. Dette innebærer at jeg, så godt det lar seg gjøre, må prøve å legge mine fordommer og forutinntatte meninger til side og være åpen for å forstå informantene på deres premisser.

For at jeg skal kunne framheve den meningen jeg oppfatter som essensen i teksten og gjøre tekstens meningsinnhold eksplisitt, har jeg prøvd å sette meg inn i informantenes erfarte virkelighet så langt det er mulig. Denne delen av analysen er derfor deskriptiv og empirinær, og hensikten er å kartlegge meningen, strukturen og essensen i det opplevde og erfarte fenomenet (Patton 2002). Min oppgave har også vært å ta vare på den selvforståelsen informanten har gitt uttrykk for i løpet av intervjuet. Ved stadig å lese gjennom og lytte til intervjuene har jeg videre kodet og kategorisert innholdet. På denne måten har jeg kommet fram til en framstilling innenfor fem tema som bidrar til å strukturere og tematisere hvert enkelt case.

Sammenfatning av de enkelte casene er min fortolkning av informantens selvforståelse. Sammenlignet med de transkriberte intervjuene er denne framstillingen ikke lenger en direkte ordrett gjengivelse av informantens beskrivelser. Jeg har fortettet det jeg oppfattet som meningsinnholdet i alle de transkriberte intervjuene, og anvender ord og begreper jeg henter fra min erfaringsverden. Tolkningens gyldighet på analysenivå 1 er her avhengig av om hvorvidt tolkningene jeg som forsker har gjort, stemmer overens med informantenes egen forståelse av en uttalelse. Jeg har ved hjelp av ”member checking” (Lincoln og Guba 1985) sjekket tolkningens gyldighet på dette nivået.

For å komme fram til meningsenhetene har jeg anvendt koding og kategorisering som redskap. Her har jeg hentet inspirasjon fra ”The constant comparative method of

analysis” (grounded theory). Gjennom denne meningsfortettingsprosessen har jeg kommet fram til de temaene jeg har anvendt når jeg framstiller hvert enkelt case.<sup>109</sup>

Denne tematiseringen har også en sammenheng med utgangspunktet i intervjuguiden min. Da jeg planla studien valgte jeg tema som var relevante for å belyse studiens problemstilling. I forbindelse med koding av materialet fant jeg ut hvor hovedtyngden i materialet lå. Jeg så da at det var områder hvor det fantes mange uttalelser, og andre hvor det forekom få. Men med utgangspunkt i problemstillingen kunne jeg så, ut fra antall relevante uttalelser, få en indikasjon på hva som var de viktigste temaene,<sup>110</sup> og dermed hvor tyngden i analysen burde ligge. Jeg endte da opp med fem temaområder.<sup>111</sup> Disse temaene har jeg navngitt med empirinære og deskriptive benevnelser som:

1. Utforming av kontaktlærerarbeidet
2. utfordringer med Kunnskapsløftet
3. Elevsamtalen
4. Samarbeid
5. Kontaktlærernes opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Under *Utforming av kontaktlærerarbeidet* har jeg samlet uttalelser som forteller om hvordan kontaktlærerne ser på sine oppgaver og hvordan de kan utforme sitt kontaktlærerarbeid. Dette temaet gir da en overbygning for de etterfølgende temaene. Under hovedtemaet *Utfordringer med Kunnskapsløftet* løfter jeg fram hvilken betydning skolereformen synes å få for kontaktlærernes arbeid. Intervjuene ble gjennomført i 2007,<sup>112</sup> det vil si i det første implementeringsåret, noe som kan ha påvirket informantenes oppfatning av de utfordring de ble stilt overfor.

---

<sup>109</sup> Jeg benyttet ikke av dataprogrammer i analysen, men kodet mine data manuelt med utgangspunkt i Kvaless meningsfortettingsmetode (Kvale 1997:125).

<sup>110</sup> Temaene er ellers framkommet med utgangspunkt i studiens problemstilling og ved en gjentakende lytting og gjennomlesning av de transkriberte intervjuene, med den hensikt å få fram de temaene kontaktlærerne erfarte som sentrale.

<sup>111</sup> Begrepene tema og kategori brukes forskjellig hos ulike teoretikere. Se videre i Patton (2002:453), hvor han redegjør for bruken av begrepene.

<sup>112</sup> Intervjuene ble gjennomført våren 2007 for Vg1 lærere og høsten 2007 for Vg2 lærere. En nærmere redegjørelse er å finne i kapitlet *Gjennomføring av intervju*.

Hovedtema 3 er *Elevsamtalen*, som informantene beskriver som et av sine viktigste redskap i kontaktlærerarbeidet. Hovedtema 4: *Samarbeid*, dreier seg om rollen kontaktlærerne har som koordinerende ledd og hvordan de opplever betydningen av samarbeid i sitt kontaktlærerarbeid.

Hovedtema 5, *Kontaktlærernes opplevelse av egen kunnskapsutvikling*, har en metarefleksiv rolle. Under dette temaet er det informantenes synspunkt på hvordan de utvikler relevant kunnskap som er i fokus.

Innenfor hvert av disse temaområdene har jeg kodet de uttalelsene kontaktlærerne ga og fant at det innenfor hvert enkelt temaområde utkrystalliserte seg flere deltema. I framstillingen anvender jeg sitater for å illustrere temaområdene.

Jeg presenterer informantene med utgangspunkt i graden av erfaring og hvilket klasstrinn og utdanningsprogram de tilhører.

### Tematisk analyse av case 1

Informant i case 1 er en erfaren kontaktlærer som underviser på Vg1 yrkesfaglig utdanningsprogram.

#### Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Kontaktlærer i case 1 gir uttrykk for at hun opplever å ha stor frihet når det gjelder utformingen av kontaktlærerarbeidet. Som erfaren kontaktlærer sier hun at

... som kontaktlærer har du stor frihet og det er ganske mye du kan gjøre hvis du har ideer. Selv om du synes det er veldig mange ting som kommer ovenfra som du må gjøre, så er det fortsatt stor handlefrihet både som lærer og kontaktlærer.

Hun hevder at den største utfordringen kontaktlærere har er oppfølging av den enkelte elev, og denne utfordringen beskriver hun som enda sterkere etter innføringen av K06. Hun sier:

Jeg har aldri hatt så mange i gruppa som nå. Samtidig skal jeg følge opp hver enkelt elev mer. Det synes jeg er den største utfordringen ved å være kontaktlærer. Jeg kjenner det hver dag i magen at det ikke blir bra nok.

De arbeidsoppgavene hun prioriterer mest fra starten av skoleåret er kartlegging av den enkelte elev og da i første omgang når det gjelder deres bakgrunn og læringsforutsetninger. Dette begrunner hun med at hun mener det er viktig å kjenne elevenes ståsted for å kunne legge til rette for det faglige arbeidet deres og for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Denne informasjonen skaffer hun seg hovedsaklig gjennom elevsamtalen.

Som kontaktlærer oppfatter hun at hun har ansvar for å koordinere det faglige arbeidet opp mot den enkelte elev. Dette arbeidet skjer innenfor klasselærerteamet og i samarbeid med ledelse, helsesøster, rådgiver, PPT, BUP og praksisfeltet. Dette samarbeidet sier hun er en forutsetning for å kunne følge opp den enkelte elev på en tilfredsstillende måte.

Ellers viser hun til betydningen av samarbeid med foreldrene, men sier at dette samarbeidet gjerne kunne vært både hyppigere og bedre. Hun prioriterer det faste oppstartsmøtet, men ellers er foreldrekontakten hovedsakelig i forhold til de elevene det er de største utfordringene i forhold til.

Som kontaktlærer bruker hun mye tid til å formidle informasjon til klassen fra ledelsen og andre faglærere. Det er mange beskjeder som skal gis til klassen eller til enkeltelever. Det kan være undersøkelser eller tilstelninger klassen eller enkeltelever skal være med på.

Oversikt over fravær og tett oppfølging ved stort fravær er også noe hun prioriterer høgt. Spesielt fra starten av skoleåret mener hun det er viktig. Dette for å hjelpe elevene til å etablere gode rutiner og hjelpe dem som står i fare for å falle fra tidlig i skoleåret, for eksempel på grunn av problemer de har hjemme eller av annen sosial art. Der understreker hun at samarbeidet med rådgiver fungerer godt ved at hun får beskjed fra henne dersom fraværet for en elev er stort.

## Hovedtema 2: utfordringer med Kunnskapsløftet

Det nye faget *prosjekt til fordypning* og samarbeid med praksisfeltet er områder innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram som etter Kunnskapsløftet krever mye av henne som kontaktlærer. Selv om det nødvendigvis ikke er kontaktlæreren som må ha faget, beskriver hun det som sjeldent og kanskje upraktisk at andre lærere tar ansvar for det. Dette faget fører til at hun som kontaktlærer må ha et tett samarbeid med praksisfeltet for at elevene skal få et utfordrende og tilpasset praksisopplegg og for å bli kjent med yrket. Her hevder hun at hun mangler kunnskap om de ulike praksisfeltene som elevene utplasseres i og at det er tidkrevende å få innsikt i de ulike områdene. Hun skaffer seg kunnskap ved praksisbesøk og ved å ha en åpen dialog og samarbeid med praksisfeltet. Hun understreker at hun mener det er nødvendig med dette tette samarbeidet for eksempel når de skal utarbeide vurderingskriterier for faget.

Hun viser til at fokuset på tilpasset opplæring i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet har ført til at hun som kontaktlærer har fått et større ansvar når det gjelder tett oppfølging av enkelteleven. Hun forsøker derfor å ha et tett samarbeid med faglærerne for å kunne hjelpe eleven til å lage sin individuelle plan. Hun understreker at alt samarbeid med faglærere og praksisfelt så vel som andre aktører i skolesamfunnet er blitt enda viktigere etter Kunnskapsløftet. Et tettere samarbeid er etter hennes oppfatning nødvendig for at hun som kontaktlærer skal kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring og ha en tett oppfølging av enkelteleven.



### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Hun har tre elevsamtaler i løpet av skoleåret, og har klare rutiner for innholdet i samtalen. Hun anvender et skjema som delvis er utarbeidet ved avdelingen. I den første samtalen retter hun fokus på å bli kjent med eleven. Hun ønsker da å høre om deres fritidsinteresser, forventninger de har til studiet, hvilke ønsker og planer de har for framtidig yrke. Den første samtalen er en muntlig kartlegging, men hun legger vekt på at eleven ikke skal oppleve den som et forhør. I den andre samtalen vektlegger hun temaene trivsel og arbeidsvaner. I denne samtalen forteller eleven hvordan det går i de ulike fagene, og de tar opp trivsel og fravær. I den siste samtalen er fokus på hvordan de best skal kunne fullføre skoleåret og hva de trenger hjelp til for å kunne fullføre på en best mulig måte.

Hun framholder at det er den faglige tråden som er viktig i forhold til elevsamtalen, men at det også er av stor betydning for at eleven skal fungere optimalt faglig at han/hun trives og er trygg. Derfor tar hun også opp trivsel og trygghet, for i hennes øyne er trivsel grunnleggende for læring og et godt faglig arbeid.

Hun starter hver samtale med å spørre eleven om det er noe han/hun ønsker å ta opp i samtalen. Hun understreker imidlertid at hun har grenser for hva hun kan være en samtalepartner i forhold til og at hun derfor setter grenser for hvilken type problematikk elevene kan bringe inn i samtalen. Hvis det er tema hun oppfatter ikke tilhører kontaktlærerens arbeidsområde henviser hun til helsesøster eller rådgiver, eller hun ber dem snakke med foreldre/foresatte i forhold til problematikken. Etter all erfaring som kontaktlærer og hvor hun har hatt ansvar for meget sammensatte grupper, sier hun at hun kjenner grensene godt for sin egen kompetanse i forhold til problematikk som dukker opp:

Vi har en god del elever som sliter litt med psykiske problemer, og der er ikke jeg noen fagperson, men jeg ser hvor viktig det er at det er noen som går og brøyter litt vei for dem.

Hun sier det derfor er viktig at hun får elevene til å si ifra at de har problemer, men at hun hjelper dem slik at de får kontakt med de personene som har kompetanse på området. Av erfaring vet hun at elevene kan bli godt ivaretatt av andre instanser, ikke minst av rådgiver. Likevel ser hun på seg selv som viktig i rollen som en som kan åpne for at eleven kan kommunisere hva han/hun trenger hjelp og støtte til.

Dokumentasjon av elevsamtalen; innhold og avtaler (kontrakt), legger hun ut på den elektroniske læringsplattformen *It's learning* slik at alle lærerne som har klassen har tilgang til denne informasjonen. Hun forteller ellers at ikke all informasjon fra elevsamtalen dokumenteres og gjøres tilgjengelig for de andre lærerne, men at dette er en avtale hun og den enkelte elev kommer fram til.

Det jeg skriver på det skjemaet er sånn som jeg sier at de andre lærerne skal vite. Og så blir det en del ting som vi sier muntlig som jeg bare noterer for meg selv, som ikke nødvendigvis skal ut til alle. Da bestemmer de hva som skal videre til alle, og hva som bare skal til meg. Det spør jeg om, og så skriver de under på det som er skrevet.

Videre forteller hun at hun første året etter innføringen av Kunnskapsløftet har skilt mellom fagsamtale og elevsamtale, men at hun ikke vil fortsette med det, da hun opplever at de overlapper hverandre og at det derfor blir mye gjentakelser.

Når det gjelder organisering av elevsamtalen og hvordan finne tid til å gjennomføre den, så setter hun av om lag 30 minutter til hver elev. Hun ser verdien av å bruke så mye tid, selv om det er en felles holdning innenfor avdelingen å sette av bare 20 minutter. Hun mener at både hun og eleven har mye igjen for det og det gjør at det er lettere å komme til løsning på problemer og utfordringer som dukker opp i løpet av skoleåret. Men hun framhever også at det ofte kan være vanskelig å finne tidspunkt som passer både for henne som kontaktlærer i forhold til fritimer og for eleven som eventuelt må tas ut av en time i et annet fag. Ellers har hun gode erfaringer med å sette av en hel dag for å gjennomføre samtaler med alle og at elevene som ikke er til samtale da, arbeider

selvstendig og får tilbakemelding i etterkant. Dette har hun organisert i samarbeid med den andre kontaktlæreren på samme programfaget på Vg1.

Hun synes det er meget viktig at både eleven og hun som kontaktlærer er forberedt til samtalen. Det er avgjørende at hun er forberedt på de temaene og utfordringene som eleven formidler på skjema som leveres for samtalen, og at hun snakker med de ulike faglærerne i forkant. Gjennom disse samtale forplikter hun seg til å ta opp visse tema med eleven, med utgangspunkt i de utfordringene lærerne mener hun/han har i de ulike fagene.

Hun formidler ellers at hennes syn på elevsamtalen har endret seg etter hvert som hun har blitt mer erfaren. Det gjelder både elevsamtalens hensikt, innhold og form:

Jeg er nok litt mer obs på hva jeg er ute etter nå tror jeg. Før så var det kanskje litt mer at man hadde en elevsamtale – det ble kanskje litt mer koselig prat. Det er klart at det å bli kjent er viktig i dag også, men nå blir vi litt mer kjent gjennom at vi snakker om faglige ting. Det tror jeg er mer fokus på ”hvorfors har du elevsamtalen?” Det er ikke fordi vi skal sitte og pludre en halvtimes tid, men det er for at jeg skal kunne gjøre jobben min bedre som lærer. Og for at du skal kunne gjøre jobben din som elev bedre.” Det tror jeg har blitt tydeligere.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Hver tredje uke møtes faglærerne til 1½ times samarbeidsmøter. Med klasselærerråd som forum informerer faglærerne ved starten av skoleåret hverandre om kartlegging i de ulike fagene. Ut fra denne informasjonen diskuteres ressursbruk for klassen, differensiering og tiltak evt. i forhold til tilgang til mer ressurser. Faglig oppfølging og ståsted for de enkelte elevene blir det også orientert om. Før elevsamtalene går de gjennom hver enkelt elev for å samkjøre og for å få oversikt over status. Hun forteller at det er viktig at hun får et innblikk i hvordan det går faglig, samt de ulike faglærernes erfaring med elevenes læringsarbeid. Etter elevsamtalen formidler hun tilbake til

faglæreren det som måtte komme fram i elevsamtalen. Det foregår i noen tilfeller før neste elevsamtale, mens andre ganger, ved mer generell informasjon.

Hun prioriterer kontakten med de andre av klassens faglærere, forteller hun. Klasselærerråd er her det forumet hun primært benytter. I rollen som kontaktlærer kaller hun inn og leder klasselærerråd. Hun bestemmer også hyppigheten av disse møtene som vanligvis er hver tredje uke. Møtene har god oppslutning fra både lærere fra programfagene og lærere fra fellesfagene. Ofte har de slått sammen klasselærerråd for de to Vg1-klassene. Dette begrunner hun med at det fungerer godt i forhold til å få med de lærerne som ikke er tilknyttet programfagene, samt at det også gir en trygghet i forhold til å virke sammen med en annen kontaktlærer. Det gir større muligheter for å få felles holdninger og forståelse i forhold til viktige saker.

Planlegging og justering av planarbeidet har stor plass i disse møtene. Det at lærerstaben har vært stabil har hjulpet veldig i forhold til samarbeidet innenfor klasselærerråd. I samarbeidet er det fem lærere på to klasser (Vg 1) i programfagene.

Før Kunnskapsløftet brukte de deler av klasselærerråd (studieretningsfaglærere, nå programfagslærere) til samarbeid om tverrfaglige prøver og eksamen. Det har nå tatt slutt da den tverrfaglige eksamen er borte, men de har erstattet den med samarbeid om temauke. Hun sier at selv om de ikke lenger forpliktes til et samarbeid på tvers av programfagene, opplever hun at fagene ”henger i hop” så det er litt kunstig å skille dem, spesielt når profesjonsrettingen har fått en så sentral plass.

Faglærerne samarbeider også om årsplan og fastsetting av prøver. Dette arbeidet er det hun som kontaktlærer som koordinerer og legger ut på læringsplattformen *It's learning*. Hun forteller at hun selv har vært en drivkraft for å få til en felles mal for hvordan informasjon skal legges ut til elevene.

Den hun har det tettste samarbeidet med er kontaktlæreren i den parallelle Vg1-klassen. Dette samarbeidet framhever hun som meget viktig og avgjørende for sin utvikling som kontaktlærer. De har jobbet sammen i mange år og utfyller hverandre når

det gjelder faglig bakgrunn, den andre med yrkesfaglig bakgrunn og hun den pedagogiske. De har kontor plasser ved siden av hverandre og har daglig et tett samarbeid.

De utveksler erfaringer fra undervisningssituasjonene, deler undervisningsopplegg, diskuterer henvendelser fra ledelsen, fordeler oppgaver og samkjører temauker og klasselærerråd.

Sammen finner de fram til fleksible løsninger for gjennomføring av elevsamtalen, felles prøver osv. som, ifølge henne, gjør at de får en effektiv bruk av ressurser, noe som igjen gir en større tyngde for å muliggjøre gjennomføringen. De har et uformelt samarbeid hver dag, men hvis det er større saker så fastsetter de møtetidspunkt. Hun sier at det at de fysisk har så lett tilgang til hverandre, med kontor plasser samt noen felles fritimer, gjør at de nyttiggjør mye av denne tiden til uformelt samarbeid.

#### Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Når det gjelder hennes kunnskapsutvikling både som kontaktlærer og lærer, så nevner hun samarbeid og erfaringsutveksling med kolleger som den absolutt viktigste faktoren. Det å jobbe tett sammen med lærere både de med felles, men også de med ulik erfaring sier hun har vært svært verdifullt. Det hun kaller ”å tenke høyt sammen” er etter hennes mening viktig for at hun skal kunne få et annet perspektiv på ting og se muligheter til å møte de ulike utfordringene de som kontaktlærere møter i sin hverdag.

Når det gjelder områder der hun opplever behov for mer kunnskap, så nevner hun det hun kaller pedagogisk kunnskap, som kunnskap om tilrettelegging for den enkelte elev, læringsstrategier, samt hvordan ”lære bort”. Hun understreker også behovet for å få mer kunnskap om praksisfeltet. Hun forteller at en del kurs blir ofte bare ”små drypp” og får ingen store følger. For henne som har så lang erfaring er heller ikke den faglige delen den store utfordringen, da hun på det området leser seg raskt opp.

Hun avslutter med å fortelle at hun trives som kontaktlærer og synes kontaktlærerarbeidet er meningsfullt. Hun sier i denne sammenheng:

Jeg synes det er tilfredsstillende hvis elevene trives godt og gjør det godt. Det er artig å treffe dem igjen, når du drar ut på besøk nå så treffer igjen de du har vært kontaktlærer for og ser at det har blitt flotte yrkesutøvere av dem. Synes jo det er artig. Og at de etterpå forteller at de synes det var veldig lærerikt. Det gjør yrket veldig meningsfylt.

## Tematisk analyse av case 2

Informant i case 2 er en erfaren kontaktlærer som underviser på Vg1 yrkesfaglig utdanningsprogram.

### Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Kontaktlærer i case 2 hevder at hennes hovedoppgave som kontaktlærer er å ta hovedansvaret for koordinering og tilrettelegge læringsarbeidet for den enkelte elev. Hun forteller at hun har et stort ansvar for å bidra til utvikling av et godt klassemiljø, samt å motivere klassen i læringsarbeidet. Ellers synes hun at hun som kontaktlærer har et spesielt ansvar i forhold til å lære elevene god atferd. Hun sier:

Det er viktig at elevene har en god atferd. De vi utdanner skal jobbe med mennesker, de skal ut i arbeidslivet og ut i praksis ganske fort – allerede på Vg1 er de ute i praksis og hospiterer. At jeg som kontaktlærer har en oppdragerfunksjon har kommet litt mer i fokus allerede fra dag en.

Som kontaktlærer koordinerer hun læringsarbeidet i klassen. Hun prøver til enhver tid å ha en helhetsoversikt over hva som foregår innenfor de ulike fagene og hvordan det går med hver enkelt elev. Hun prioriterer derfor å samarbeide tett med alle faglærerne. Hun

framhever at det er positivt å ha denne helhetsoversikten. Hun vet hva elevene holder på med i andre fag, og hun får tilbakemelding fra andre lærere hvis de mener det er forhold hun bør vite om når det gjelder faget eller enkeltelever.

Som erfaren kontaktlærer kan hun se at det kommer stadig flere arbeidsoppgaver som tilfaller kontaktlærerfunksjonen. Hun mener derfor at skolen er tjent med en klarere instruks for kontaktlærerne, slik at arbeidsområdene blir klarere definerte,<sup>113</sup> noe hun begrunner slik:

Det er viktig å ha en klar kontaktlærerinstruks så det er en felles forståelse, felles rammer – så hele skolen er ens i forhold til hva som legges i den. Jeg tror nok det er stor forskjell fra kontaktlærer til kontaktlærer hvordan de ivaretar rollen som kontaktlærer. Noen gjør mye ut av det og noen gjør nesten ingen ting.

Når det gjelder hvem som bør være kontaktlærer så understreker hun at det er viktig at det er lærere som har mange timer i klassen da dette, ifølge henne, er en forutsetning for at man skal kunne administrere klassen og følge opp enkeltelever.

Noen kontaktlæreroppgaver opplever hun som mer utfordrende etter hvert som hun blir eldre. Et eksempel er når det er konflikter i klassen elevene i mellom. Dette begrunner hun med at hun opplever ikke å forstå ungdomsgruppa på samme måten som hun mener hun gjorde tidligere. Hun sier det er større utfordringer nå å takle disse konfliktene da elevene nå har en mer utfordrende atferd:

Det har blitt tøffere å være jente, og et tøffere miljø. De nye mediene som har kommet med data og hvordan de sender meldinger. Har blitt mer distansert fra eleven. Før skjønnte du hva de tenkte og hva de gjorde, mens nå gjør de ting jeg ikke skjønner hvorfor de gjør.

---

<sup>113</sup> Skolen arbeidet på dette tidspunktet med en klarere instruks for kontaktlærerne.

Hun har vært kontaktlærer de fleste årene hun har arbeidet som lærer. Selv om det er arbeidsomt og krevende på mange måter, så har det å inneha kontaktlærerfunksjonen også sine fordeler:

Det som er veldig positivt er at du kommer mye mer i kontakt med elevene enn som vanlig timelærer, for da er det litt mer overfladisk kontakt. Som kontaktlærer tror jeg du har mer tillit fra elevene sin side og at de ser på deg som sin lærer. Du blir kjent med elevene både på godt og vondt, mye dypere. Det å være med å skape et klassemiljø som fungerer godt og se at elevene trives, det gjør noe med deg som kontaktlærer. Når du har lyktes med å skape et godt klassemiljø og læringsmiljø da er det er positivt.

## Hovedtema 2: utfordringer med Kunnskapsløftet

Hun mener at det sterke fokuset på tilpasset opplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet har gjort at kontaktlæreren har fått et større ansvar når det gjelder oppfølging av enkelteleven. Dette sier hun har fått konsekvenser ved at kontaktlærerne har fått ansvaret i forbindelse med koordinering av elevenes læringsarbeid og det å hjelpe elevene til å utarbeide sine individuelle planer. Selv om hver lærer har ansvar for å utarbeide planer innenfor sitt fag, så er det hun som kontaktlærer som må koordinere disse planene og gjøre de helhetlig og tilgjengelig for den enkelte elev. Utarbeidelse av individuelle planer er viktig for å kunne tilpasse opplæringen for enkelteleven, hevder hun:

Jeg tror vi er bedre på tilpasset opplæring enn individuelle læreplaner, hvis det går an å skille det. Det er jo to sider av samme sak, men jeg tror kanskje vi er bedre på tilpasset opplæring, fordi vi tenker mye mer metode. I og med at vi har fått en ekstra lærer inn i noen fag, at vi klarer å tenke litt ulike metoder og kanskje litt ulike nivå på gruppene. Men hver enkelt har jo ikke den individuelle læreplanen som de formelt skal ha. Vi jobber med det og prøver å sette av mer og mer tid til det. At elevene også skal bestemme seg hvor de skal legge seg, de skal få jobbe mer med det. Mange er umoden til å begynne med, de skjønner



ikke at de på en måte skal velge noe nivå eller hvorfor de skal velge nivå eller lage seg sin egen arbeidsplan. Det er kjempevanskelig.

Etter innføring av Kunnskapsløftet mener hun det er enda viktigere at kontaktlæreren tar ansvar for koordinering av programfagene, da yrkesperspektivet i enda større grad skal vektlegges i de nye læreplanene, samt også oppfølging av praksis. Det nye faget *prosjekt til fordypning* har gitt kontaktlæreren på yrkesfaglig programfag ytterligere utfordringer. Det gjelder både samarbeid med praksisfeltet og ikke minst hvilke kriterier som skal legges til grunn for vurdering i faget. Her er det, ifølge henne, mye ugjort arbeid, og hun ser at det hovedsakelig blir et arbeid som tilfaller kontaktlæreren.

### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Hun hevder at elevsamtalen er av avgjørende betydning når det gjelder muligheter til å kunne følge opp den enkelte elev i læringsarbeidet, samt koordinere dette arbeidet i forhold til faglærerne. Hun ser elevsamtalen som viktig for å få innsikt i elevenes ståsted både når det gjelder når det faglige og sosiale området. Utfordringen er å få satt av tid til samtaler. Hun hevder at det derfor er viktig å finne gode måter å organisere gjennomføring på. Hun har forsøkt flere modeller, alt fra å ta tid fra timer i andre fag, til å bruke sine egne timer og dermed sette de andre elevene til selvstendig arbeid, og til å sette av hele dager for dermed å komprimere gjennomføringen. Det å prøve å finne gode organiseringsmåter er, ifølge henne, et stadig tilbakevendende diskusjonstema blant kontaktlærerne.

Hun gjennomfører tre formelle elevsamtaler i løpet av året, foruten flere uformelle. Hun har ulike hovedtema ved de ulike samtaler, der den første er en kort samtale hvor hovedvekten blir lagt på en kartlegging av hvordan de er kommet i gang med læringsarbeidet. Denne samtalen tar hun etter bare 4-5 uker. Hun understreker at hun har erfart at denne samtalen er viktig i forhold til mulig frafall og at hun sammen med de andre faglærerne dermed har muligheter til å hente de aktuelle elevene inn og eventuelt motivere dem til videre arbeid eller kanskje også i enkelte tilfeller veilede dem bort fra studiet og over til andre studieområder. Dette er en kort, men ifølge henne,

viktig samtale hvor de ofte må sitte på gangen for å få gjennomført samtalen. Informasjon tar hun med seg til videre drøfting innenfor klasselærerråd.

I november har hun den samtalen hun betrakter som hovedelevsamtalen. I den forbindelse anvender hun et skjema hvor elevene sier noe om både faglige og sosiale forhold, og hvor de setter opp enkelte mål for videre arbeid. Dette er mål de skal jobbe mot fram til neste elevsamtale. Hun forteller at de ikke har et felles skjema for hele skolen, men at enkelte lærere har utarbeidet en felles mal som de anvender innenfor avdelingen.<sup>114</sup>

Ved slutten av samtalen skriver både elev og lærer under skjemaet, som da er en dokumentasjon på at elevsamtalen er gjennomført og hvor målene eleven har satt seg er nedskrevet. Denne dokumentasjon i forhold til mål og utfordringer forplikter både kontaktlæreren og eleven, da oppmerksomheten i den neste elevsamtalen er viet målene de satte seg i den første elevsamtalen. De må da fortelle hva de har gjort og hvordan arbeidet har gått i forhold til å nærme seg målene.

Under gjennomføringen av elevsamtalene gjør hun seg også notater om hva de blir enig om og hun arkiverer skjemaet i sin perm. Men hun understreker at hun de første ukene etter elevsamtalen lar arkene ligge framme på pulten sin, slik at hun stadig minnes på hva hun har forpliktet seg til i forhold til de ulike elevene. Dette sier hun er viktig for at hun skal kunne tenke og reflektere videre i forhold til hva hun kan gjøre. Hvis det er noe spesielt som bør formidles til resten av lærerne så noter hun seg det i tillegg. Når hun har gjennomført samtaler med alle elevene, innkaller hun til klasselærerråd hvor de drøfter utfordringene både når det gjelder enkeltelever og klassen som helhet.

For de andre elevsamtalene setter hun av omlag en halv time. Elevene forbereder seg til disse ved å fylle ut skjema og så gjør hun notater underveis i samtalen. Hun har forsøkt å legge de ut på It's learning slik at både elever og lærere har tilgang til dokumentet,

---

<sup>114</sup> Eksempel på elevsamtalskjema som vedlegg 6.

men hun har gått bort fra det og bruker nå bare papirutgave som elevene får med underskrift. Disse arkiverer hun i en perm ved kontorplassen sin:

For min egen del har jeg funnet ut at det er upraktisk å sitte og bla fram og tilbake på It's learning for å se hva sa de sist, "hva tenker hun nå?" Papirutgave fungerer nesten bedre synes jeg. Da sitter jeg med det foran meg når jeg snakker med eleven og så ser jeg: "Sist snakket vi om det." Da har jeg notatene der. Det er enklere enn om jeg gjemmer meg bak en skjerm og blar fram og tilbake.

Når det gjelder hvilke tema som bør inngå i elevsamtalen, har hun i sin tid som kontaktlærer blitt mer bevisst i forhold til hvilke områder hun som kontaktlærer ønsker å åpne for i elevsamtalen. Hun forteller at hun tidligere kunne oppleve at eleven kom med betroelser av meget privat karakter, som hun fikk beskjed om ikke å gå videre med. Dette kunne skape vanskelige situasjoner for henne som kontaktlærer. I de senere årene har det heller vært slik at hun holder litt igjen, for hun tror at det er bedre å vite for lite enn for mye om eleven.

Før trodde jeg vel at jeg trengte å vite alt om elevene for å være en god kontaktlærer, og dermed invitert jeg til at de skulle betro seg mer til meg og åpne seg – ting som ikke hadde med skolen å gjøre, mer på den private fronten.

Hun synes at hun kanskje er blitt en bedre kontaktlærer etter at hun bevisst har unngått å involvere seg i utfordringer elevene har av privat karakter. Det at hun ikke vet så mye om elevens privatliv gjør at hun ikke tar for mange unøvendige hensyn fordi hun synes synd på eleven, men heller er opptatt av faglige utfordringer. Det er kanskje også godt for eleven at hun ikke vet for mye, hevder hun. Dette er en type utfordring de som kolleger diskuterer innenfor avdelinga, og hun hevder at det er blitt en holdningsendring når det gjelder å åpne for mye for private tema i elevsamtalen og heller ha fokus på det som angår læringsarbeidet:

Der tror jeg kulturen har endret seg på avdelingen de senere årene. Veldig mange har arbeidet innenfor omsorgsyrker og har med seg yrket sitt fra før, og

så tror de at de skal overføre det til læreryrket. At vi har vært de som har forstått oss i hjel på elevene i perioder. Det tror jeg kanskje har endret seg litt, at vi litt bevisst har valgt bort og distansert oss fra private samtaler og sett at vi ikke kan løse alle problemer, men at det er andre instanser som må til.

Hun har derfor også blitt mer bevisst på hvilket tidspunkt det er riktig å etablere en kontakt mellom eleven og helsesøster eller rådgiver og sier at det betyr mye at hun har et tett samarbeid med disse. Hun tror også at elevene merker at det er et godt samarbeidsforhold mellom de ulike faggruppene, og at de dermed får mer tillit både til henne og de andre faggruppene. Hun har derfor valgt å bruke sin kunnskap som kontaktlærer til å få til et godt samarbeid mellom eleven og disse støttefunksjonene. Det mener hun fører til at hun kan konsentrere seg mer om elevens læringsarbeid, som hun mener er hennes hovedarbeidsområde.

Hun understreker også betydningen av å ha kontakt med faglærerne både i forkant og etter elevsamtalen. I forkant av elevsamtalene sender hun melding til alle lærerne og hører om det er noe spesielt hun bør ta opp i forhold til den enkelte eleven. Hun får informasjon om hvordan de jobber i de ulike fagene og om det er noe hun bør ta hensyn til, om det for eksempel er uro i timene, problemer med kroppsoving eller høyt fravær. Denne informasjonen kan hun også få på klasselærerråd hvis de har møte før elevsamtalen. Etter samtalen tar hun med informasjon tilbakemeldinger til den enkelte faglærer, for eksempel uttalelser elever har kommet med angående faglige eller metodisk praksis ved det enkelte faget. Hvis det er utfordringer som gjelder spesielle fag, tar hun kontakt med den enkelte faglærer, men hvis dette er et problem for eleven i flere fag, tar hun det opp som egen sak på klasselærerråd. Hun oppfordrer elevene først og fremst å gå til faglæreren selv, hvis det er noe som angår et bestemt fag eller forhold til en enkelt lærer, men hun kan ta ansvar for å etablere denne kontakten.

Når det gjelder hvilken informasjon som skal bringes videre fra elevsamtalen diskuterer hun det med eleven. Hun sier at eleven alltid vil være inneforstått med hva hun tar opp med den enkelte faglærer eller i klasselærerråd. Hun mener det er viktig med en slik avklaring for at eleven skal oppleve tillit til kontaktlæreren og at hun ivaretar elevens

behov. Denne tilliten mener hun også er viktig for at elevene skal kunne være åpen i forhold til de utfordringer de har.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Hun sier hun har sitt hovedsamarbeid med den andre kontaktlæreren på samme trinn. Dette er et samarbeid som er av både formell og uformell karakter. Hun synes det har vært en stor fordel at hun har hatt et tett samarbeid med kontaktlærer på samme trinn over flere år. De har kontor plasser i samme kontorlandskap, noe som gjør at de har lett tilgang til hverandre. De deler daglig erfaringer og utfordringer når det gjelder både klassene og enkeltelever. Dette er et meget viktig samarbeid som, ifølge henne, skaper både trygghet og fleksibilitet. Trygghet fordi hun har en å diskutere utfordringer med, og det skaper fleksibilitet ved at de kan samkjøre undervisning og utvikle mer fleksible metodiske løsninger. Hun understreker at det er viktig for henne å ha noen å utveksle erfaringer med:

Det å være ensom ulv, det ønsker ikke jeg. Det tror jeg ikke at jeg hadde klart.  
Det å ha noen å diskutere med og ha en åpenhet med, som har litt likt syn som deg også – og som du jobber veldig likt med det er kjempegodt.

Hun vektlegger også betydningen av klasselærerråd og samarbeid med faglærerne. I forbindelse med klasselærerråd tar de opp felles og generelle utfordringer, som hvordan de skal skape arbeidsro i klassen, bruk av datamaskiner i timen osv. Ellers bruker de møter i for- og etterkant av elevsamtalen til å fokusere på hver enkelt elev og utfordringer han/hun står overfor.

Hun understreker videre at det er vanskelig å få med lærerne i fellesfagene<sup>115</sup> på møtene, noe hun begrunner med den fysiske avstanden de har til lærerne som har fellesfag og at de mangler den daglige kontakten. Hun har også forståelse for at lærerne

---

<sup>115</sup>Med Kunnskapsløftet ble det gjort navneendringer på fag- og faggrupper. Allmenne fag ble til fellesfag og studieretningsfag ble til programfag.

i fellesfagene som ofte har mange klasser og elever å forholde seg til ikke alltid kan prioritere klasselærerrådene for hennes klasse.

Hun skriver alltid referat fra klasselærerråd, som hun sender til avdelingsleder og de som ikke har vært til stede på møtet. Hun understreker at de ved avdelingen har blitt mye bedre når det gjelder dokumentasjon de siste årene og at det er hun som kontaktlærer som tar på seg dette ansvaret.

Ellers har hun jevnlig samarbeid med helsesøster, rådgiver og eksterne instanser som BUP og PPT. Hvis hun får etablert kontakt med andre faginstanser tidlig for de elevene som har behov, har hun erfaring med at muligheter til å gjennomføre skolegangen blir bedre.

#### Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Å ha et tett samarbeid med kontaktlærer på samme trinn hevder hun har ført til at hun har lært mye og derfor vært viktig i hennes utvikling som kontaktlærer. Det at de har et kritisk blikk på hverandres praksis og at hun har noen å dele sine erfaringer med sier hun har vært svært viktig for henne. Også formelle og uformelle diskusjoner og erfaringsutveksling med faglærer mener hun har bidradd til å utvikle kunnskap om kontaktlærerarbeidet. Hun sier:

Klart at det med erfaringslæring, at vi diskuterer oss lærerne i mellom er viktig. Jeg har lært masse av mine kolleger. Det er kanskje der jeg har lært mest tror jeg nok, gjennom erfaringene jeg har gjort meg og det at jeg har fått diskutert det etterpå med mine kollegaer og funnet kanskje andre strategier eller andre måter å gjøre ting på. Det er nok der den største utviklingen har skjedd, gjennom erfaringslæringen.

Hun understreker også at hun kunne ha tenkt seg mer formalisert kollegaveiledning, slik at de kunne fått mer innsikt i hvordan andre jobber, for hun mener at det å dele

erfaringer og utfordringer med andre lærere, og at andre lærere har et kritisk blikk på hennes praksis fører til utvikling. Ellers har hun også gode erfaringer med at å ha lærerstudenter i praksis, som hun mener fungerer skjerpene i forhold til hennes egen praksis, for som hun sier:

Du må skjerpe deg litt selv og være litt mer bevisst på hva du gjør og tenke gjennom hvorfor du gjør ting. Så du ikke bare gjør ting uten å tenke gjennom hvorfor du gjør det. Det lærer jeg stadig ting av, av meg selv også på en måte.

Ellers hevder hun også at den videreutdannelsen hun har innenfor veiledning, gjør at hun er blitt mer bevisst og dyktigere i sin kontaktlærerpraksis. Hun har for eksempel blitt mer klar over hvordan hun skal stille spørsmål i elevsamtalen og hvordan hun kan få elevene til å bli dyktigere til å formulere sine utfordringer

Videre framholder hun at hun har lært mye gjennom samarbeid med andre faggrupper som for eksempel helsesøster, rådgiver, PPT og BUP. Hun understreker i denne sammenheng at hun etter hvert er blitt mer klar over hvor relevant mye av den kunnskapen de sitter inne med er for kontaktlærere.

Hun presiserer også at hun hele tiden utvikler kunnskap om kontaktlærerarbeidet og at også elevene er med og bidrar i denne utviklingen. Hun lærer mye i sitt samvær med elevene, ved både å lytte til dem samt stille dem spørsmål for å få svar på områder hvor hun ønsker mer innsikt.

### Tematisk analyse av case 3

Informant i case 3 er en mindre erfaren kontaktlærer som underviser på Vg1 studieforberedende utdanningsprogram.

## Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Tett oppfølging av den enkelte elev er, ifølge kontaktlærer i case 3, den viktigste oppgave hun har som kontaktlærer. Hun sier at hun med tett oppfølging forstår alt fra oppfølging når det gjelder den faglige delen til det sosialpedagogiske arbeidet rundt den enkelte elev, som kan være å bistå eleven videre i systemet for eksempel ved feil-/omvalg av programområde, eller for å etablere et samarbeid med hjelpeinstanser.

Hun hevder at hun bruker mye av sin arbeidstid på kontaktlærerrelatert arbeid, og at hun bruker mindre tid på den faglige delen av arbeidet etter at hun nå har gått inn i kontaktlærerfunksjonen. Tidligere kunne hun legge svært mye arbeid i utvikling av undervisningsopplegg innenfor fagene sine, noe som har fått mindre fokus etter at hun ble kontaktlærer. Dette forklarer hun med at hun opplever at det er viktig med en tett oppfølging av enkelteleven også når det gjelder det sosialpedagogiske området og at dette arbeidet er svært tidkrevende. Hun setter av mye tid fra starten av skoleåret med å hjelpe eleven ”å rydde rom til skolearbeidet”, for at han/hun skal ha motivasjon til å fortsette som elev, samt kunne arbeide med fagene. Ellers forteller hun at hun bruker mye tid på de svake elevene, de som trenger mye hjelp både på det faglig og sosiale området. Hun synes det er viktig å gjøre det som er mulig for at de skal ha en sjanse til komme seg gjennom utdanningen.

Hun mener derfor det er viktig at kontaktlæreren har mange timer i klassen for å kunne bli kjent med elevene og de med kontaktlæreren. Dette er, ifølge henne, en forutsetning for å kunne muliggjøre en tett oppfølging av den enkelte elev. Ellers mener hun det er viktig at lærerne får innflytelse på om og hvor de skal være kontaktlærere og sier:

Jeg trives veldig godt som kontaktlærer på Vg1. Det er noen av kollegene mine som ikke vil være kontaktlærere på Vg1. Da mener jeg at hvis jeg vil og trives godt som kontaktlærer på Vg1, så må jeg få lov til det. Og da må jeg også få lov til å utvikle meg der og jobbe der. Da vil jeg ha samarbeidspartnere som vil det samme. Da får vi på en måte et team etter hvert.



Videre hevder hun at samarbeidet med klassens faglærere og arbeidet innenfor klasselærerråd er viktig for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring. Dette er en stor utfordring da enkelte lærere er lite inne i klassen og heller ikke møter til klasselærerråd. Når de andre klasselærerne ikke følger opp når det gjelder samarbeid med henne som kontaktlærer, er det vanskelig også å følge opp den enkelte elev, hevder hun.

## Hovedtema 2: Utfordringer med Kunnskapsløftet

Hun opplever at den sosialpedagogiske delen har fått et enda sterkere fokus i hennes utførelse av kontaktlærerarbeidet etter innføringen av Kunnskapsløftet. Om det skyldes den sterke fokuseringen på tilpasset opplæring, eller at hun er blitt mer oppmerksom på at mange elever har det vanskelig og må ha hjelp til å ordne ting som angår sosiale forhold for å utføre et godt læringsarbeid, er hun usikker på, men sier:

Jeg føler at med Kunnskapsløftet, har den faglige biten kommet sterkere i fokus, men den sosialpedagogiske har ikke blitt mindre siden reform'94. Den har også økt litt. Føler jeg i alle fall. Men det kan ha sammenheng med at jeg som lærer blir eldre, at den faglige biten sitter mer i ryggmargen og da bruker jeg mer tid på den sosialpedagogiske – at det er der jeg ser at jeg kanskje kan slippe meg litt mer fri? Jeg vet ikke.

Hun synes altså det er vanskelig å si noe klart om hva som kan relateres til reformen og hva som kommer av en naturlig utvikling. Men hun mener at for å kunne hjelpe hver enkelt elev bedre i forhold til læringsarbeidet, så fordres det at hun som kontaktlærer i stor grad må bidra på det sosialpedagogiske området.

### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Hun tror at gode elevsamtaler kan være meget avgjørende for hvilken innvirkning man som kontaktlærer har når det gjelder elevens læringsarbeid. Hun sier at hun med gode samtaler mener elevsamtaler hvor hun som kontaktlærer hjelper eleven med å finne en hensiktsmessig retning i sitt arbeid. Dette krever at man kan sette seg inn i eleven sin situasjon og, ifølge henne, at man blir kjent med eleven, noe som også fordrer et samarbeid med de andre faglærerne. Dette samarbeidet savner hun nå.

Hun kommer stadig tilbake til det første året som kontaktlærer. Det året syntes hun at hun gjorde en god jobb i rollen som kontaktlærer. Selv om det var et skoleår med store utfordringer, var det meget lærerikt. De var da to kontaktlærere på klassetrinnet som arbeidet sammen. Den andre kontaktlæreren hadde mye erfaring og var veldig opptatt av den sosialpedagogiske delen av arbeidet. Hun var til stor hjelp for henne, spesielt den første tida, og hun hevder også at samarbeidet med denne kontaktlæreren har hatt stor innvirkning på hvordan hun i ettertid har valgt å utforme kontaktlærerarbeidet. Gjennom dette samarbeidet arbeidet de spesielt med forbedring av forhold rundt elevsamtalen. De utarbeidet skjema for samtalen og de hadde utviklende arbeid i forhold til elevsamtalens form og innhold. Hun mener at det hun lærte i løpet av dette samarbeidet har gitt henne kunnskap hun drar nytte av nå når hun arbeider mye alene.

Hun har tre elevsamtaler i løpet av skoleåret. De ulike samtalen har ulike tema. Den første elevsamtalen, om lag en måned etter skolestart, har fokus på hvordan elevene er kommet i gang med læringsarbeidet i de ulike fagene. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet hadde de som mål at alle lærerne skulle kartlegge hvordan elevene var kommet i gang og dokumentere det, slik at de som fikk tilgang til det for oppsummering før samtalen. Hun sier:

Elevene skulle ha kommet så godt i gang at de også skulle kunne kjenne igjen en del begrepet i fagene og vise forståelse for dem ved at de skulle skrive noen stikkord. Det prøvde vi å få alle faglærerne med på, slik at alle lærerne la ut skjema i sine fag. Tanken var at faglærerne skulle kunne gå tilbake og se på

skjemaene og kanskje plukke opp eventuelle elever som ikke hadde kommet skikkelig i gang og ta arbeidet videre med det. Det ble antagelig for mye for noen.

Hun synes det er vanskelig å få til et godt samarbeid med faglærerne og få dem til å forplikte seg. Dette fører også til at det er en stor utfordring å koordinere læringsarbeidet for elevene.

Hun understreker ellers at den første elevsamtalen ikke bare fokuserer på fag, men at den også har et viktig sosialpedagogisk element, hvor hun har spesielt fokus på trivsel og om eleven har venner i klassen eller på skolen. Samarbeid er også et element hun hevder er et tema allerede ved første elevsamtale.

I den andre elevsamtalen, som hun betrakter som en fagsamtale, er fokus mer på hvert enkelt fag, og det er en form for bevisstgjøring av elevene, hvor de reflekterer sammen hvilke utfordringer de står overfor, spesielt på det faglige området.

Den siste elevsamtalen tar hun rundt påske, når det er en halvannen måned igjen av skoleåret. Hun hevder at elevene erfaringsmessig pleier å slakke litt av, og når de har passert påske så hevder hun at elevene da gjerne tenker at de kan ta det litt med ro. Det blir derfor en viktig samtale hvor hun må gjøre elevene oppmerksom på at det egentlig er nå det gjelder. Hun må overbevise dem om at det er nå de må sette inn støtet hvis det er noen fag de skal ha med full uttelling i.

Når det gjelder forholdet mellom elevsamtale og fagsamtale<sup>116</sup> sier hun at i den klassen hun er kontaktlærer gjennomfører hun elevsamtalen og fagsamtalen sammen. Hun har en sosialpedagogisk del og en med en faglig del, men forteller at det er glidende overganger og dermed ikke en klar grense mellom den faglige og sosialpedagogiske

---

<sup>116</sup> Faglærer skal ha en samtale med hver elev i sitt fag i løpet av hver termin. Se lov og forskrift til opplæringslova om halvårsvurdering for fag §3-13: *"Halvårsvurdering i fag er ein del av underveisvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget"*.

delen. Hun erfarer at hun får bedre tid til å prate fag med de elevene hun er kontaktlærer for enn de elevene hun har fagsamtale med i klasser hvor hun ikke er kontaktlærer og at det dermed blir en annen faglig ivaretagelse av de elevene hun er kontaktlærer for. Hun bruker studiefagtimene til å gjennomføre elevsamtalene. Da unngår hun at det går utover fagtimene, sammenlignet når hun har fagsamtaler med elever i andre klasser, hvor hun må bruke fagtimene sine.

Ellers åpner hun for at elevene selv kan bringe tema inn i elevsamtalen. Hun gjør elevene oppmerksom på at elevsamtalen er en god anledning til å ta opp utfordringer som er relatert til skolehverdagen. Hun sier at hun tror at mange av de problemer elevene sliter med ikke ville vært oppdaget så raskt, hadde det ikke vært for elevsamtalen. Hun oppfordrer elevene til å /bruke elevsamtalen til å dele sine utfordringer / problemer med kontaktlæreren. Hun har ikke noen grenser for hvilke tema hun mener elevene kan ta opp i elevsamtalen.

Før elevsamtalene legger hun ut skjemaene på It's learning. Elevene fyller ut skjemaet og leverer det inn før samtalen. På denne måten forplikter både lærer og elev seg å være forberedt. Etter samtalen legges dokumentasjon av samtalen på It's learning, slik at både eleven og klasselærerne har tilgang til den.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Når det gjelder samarbeid andre kolleger har hun ulike erfaringer fra å gå fra et tett og utviklende samarbeid til at det nå er så godt som ikke noe samarbeid i det hele tatt. Hun mener derfor at det er viktig at kontaktlærerne som er engasjert på samme trinn har tid og muligheter til å møtes. Kontaktlærerne bør heller ikke ha andre sentrale funksjoner som tar fokus da oppgaven som kontaktlærer er så krevende både mht. tid og engasjement at den vanskelig lar seg forene med andre hovedfunksjoner.

Hun har lite samarbeid med klassens faglærere. Hun tar ansvar for å kalle inn til klasselærerråd som hun også leder. De temaene som først og fremst blir behandlet der er samordning av prøver og fellesarrangement for klassen. Ellers er fravær et tema de

stadig vender tilbake til. Et annet hyppig tema er elever som er i faresonen for å ikke få karakter. Det er sjelden at faglige tema diskuteres, men av og til kan det være samarbeidsprosjekter som berører flere faglærere på dagsordenen. Hun forteller også at det er vanskelig å samle faglærerne til klasselærerråd:

Det å arrangere klasselærerråd er veldig problematisk, for det er mange lærere inne og de er involverte i mange andre klasser. Det skal foregå på alle klasser samtidig så blir det en kabal som er veldig vanskelig å få til å gå opp.

Hun har heller ikke mye samarbeid med foreldrene. De har de tradisjonelle foreldremøtene ved staten av skoleåret, men ellers ikke noe samarbeid:

På foreldremøtene kommer det veldig mange innspill og foreldrene har veldig mye meninger om hvordan ting skal være og viser interesse for samarbeid.

Hun understreker til slutt at samarbeidet med elevene er det viktigste når hun nå mangler samarbeid med klassens faglærere og andre kontaktlærere..

#### Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

I forbindelse med sin utvikling som kontaktlærer forteller hun at det var spesielt et år hun opplevde stor utvikling som kontaktlærer. Dette året hadde hun et tett samarbeid med en initiativrik og erfaren kontaktlærer og hun ervervet hun seg mye kunnskap om kontaktlærerarbeid ved dette samarbeidet. Hun hadde på forhånd bare ett års erfaring som klasseforstander i ungdomsskolen. Det at hun fikk innsikt i den kunnskapen som den andre kontaktlæreren hadde, og at de sammen diskuterte og delte erfaringer når det gjaldt utfordringer i hverdagen, tror hun, førte til at de begge to gjorde et faglig godt arbeid og at de lærte mye.

Hun understreker at det også var en fordel at de delte synet på betydningen av det sosialpedagogiske arbeidet med elevene og at de hadde mye til felles når det gjaldt

elevsyn. Et slikt samarbeid førte til at hun opplevde stor trygghet i forhold til det arbeidet hun gjorde som kontaktlærer. Dette begrunner hun med at hun alltid hadde en hun kunne dele sine kontaktfaglige utfordringer og erfaringer med. Hun sier:

Det året følte jeg at jeg lærte veldig mye, og kanskje særlig mye sosialpedagogikk. Det var en lærer som var veldig opptatt av det. Jeg er kanskje litt mer opptatt av fag, men så etter hvert også at den andre delen av kontaktlærerfunksjonen er vel så viktig kanskje for å få faglig utvikling.

Hun mener også at hun har lært mye ved å arbeide sammen med andre lærere i team. Det opplevde hun når hun var klasseforstander i ungdomskolen. Hun synes hun får ny innsikt i problemområder når andre forteller om sine erfaringer.

Hun understreker betydningen av erfaringsutveksling i forhold til trygghet og læring. Det at kolleger deler erfaringer selv om det bare foregår uformelt blant de som sitter på samme kontor er for henne viktig i forhold til utvikling. For eksempel når det gjelder bruk av PC, hvor hun forteller at hun har mye å lære og at kollegaene har bidratt mye til hennes kunnskapsutvikling på dette området;

Vi er veldig fokusert på at vi skal bruke PC'n som et verktøy som gjør hverdagen lettere for oss. Da blir fokuset veldig, blant annet for meg som ikke er noe særlig flink med PC, å prøve å se hva andre gjør. Å øve og få tips og bruke PC'n mer og mer i undervisningen.

Når det gjelder formelle kurs synes hun det er veldig positivt. Hovedsakelig fordi det veldig nyttig å komme ut og treffe andre lærere. Det hun der opplever som mest nyttig er ikke det rent faglige som det undervises i på kurset, men heller det å komme sammen med andre kontaktlærere og utveksle erfaringer når det gjelder utfordringer de har i hverdagen.

## Tematisk analyse av case 4

Informant i case 4 er en mindre erfaren kontaktlærer som underviser på Vg1 studieforberevende utdanningsprogram.

### Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Kontaktlærer i case 4 sier at hun har erfart at kontaktlærerarbeidet krever mye mer tid enn hva hun var forberedt på. Hun forteller at hun som nytilsatt ved skolen fikk kontaktlærerfunksjonen for en Vg1-klasse. Dette var første året etter innføringen av Kunnskapsløftet. Hun forteller i denne sammenhengen om store utfordringer i møtet med kontaktlærerarbeidet. Som uerfaren var det naturlig for henne å ta utgangspunkt i skolens kontaktlærerhandbok. Hun forsøkte den første tiden å gjøre så godt hun kunne i forhold til det hun oppfattet som en meget omfattende og detaljert instruks. Hun sier følgende:

Det var veldig mye det med å følge opp fravær selvfølgelig, å være nøye med å føre fravær og passe på at de fikk varselsskjemaene de skulle ha og den formelle biten. Prøve å ringe til dem hvis de ikke kom på skolen, det gjorde vi ikke hver gang. Det står det i manualen at vi skal det. Den kontaktlærerhandboka er gedigen, og den var det egentlig ingen som hadde fått noe informasjon om. Der står det mye som ingen vet.

Hun understreker at det som nytilsatt ikke var noen selvfølge at hun ble satt inn i rutiner og praksis for de oppgavene hun skulle utføre. Hun ble overlatt til seg selv og det var veldig tilfeldig hvor mye hjelp og informasjon hun fikk:

Som nytilsatt lærer var det ingen som fortalte meg hva jeg skulle gjøre. Hvis jeg som ny lærer skulle ha fortsatt med å følge det som stod i hadde kontaktlærerhandboka og tenkt at nå skal jeg gjøre det som står her, da hadde det første året blitt et mareritt. Da hadde jeg jobbet med i hjel.

Da hun etter hvert innså at det var uoverkommelig for henne å følge kontaktlærerhandboka<sup>117</sup> og hun kom i gang med et samarbeid med den kollegaen som hadde ansvar for en gruppe parallelt med hennes trinn, forandret situasjonen seg. Hun sier:

Det var veldig god hjelp i å være to. Ikke sikkert det er nødvendig etter noen år, men i starten var det. Jeg fikk mye gratis gjennom den andre kontaktlæreren. Hun hadde et veldig fint opplegg. En veldig pliktoppfyllende kontaktlærer, så jeg lærte veldig mye.

Det uformelle samarbeidet med denne kontaktlæreren var til stor hjelp for henne. Det at hun var en rutinert kontaktlærer som hadde lang erfaring ved skolen, gjorde at hun fikk innblikk i hvilke rutiner det var vanlig å følge:

Hun hadde vært kontaktlærer i mange år, så det var en veldig god hjelp til meg – at hun hadde gode rutiner og visste hva som skulle gjøres. Det var hun som satte meg inn i oppgavene.

Hun hevder at det var meget lærerikt å jobbe sammen med en lærer med lang erfaring som kontaktlærer og som kjente til rutineene ved skolen. Når det for eksempel gjaldt det å arrangere klasselærerråd, så gjorde de det sammen, men den erfarne kontaktlæreren hadde hovedansvar. På denne måten fikk hun som uerfaren innsikt i hvordan de gjorde det, og dette beskriver hun som god hjelp før hun selv skulle ta ansvaret.

Hun kommer stadig tilbake til at kontaktlærerarbeidet tar mye tid og at arbeidet det innebærer ikke er i samsvar med de ressursene de har for å utføre jobben. Det med ”tiden det tar” kommer hun også tilbake til i forbindelse med elevsamtalen.

---

<sup>117</sup> Kontaktlærerhandboka er et informasjonshefte for kontaktlærere utarbeidet i forbindelse med kvalitetssikring av kontaktlærerarbeidet. Instruks for kontaktlærere er en del av denne handboka.



Etter å ha hatt innehatt kontaktlærerfunksjon ett år, erfarte hun at hun trivdes bedre med å være bare faglærer. Dette begrunner hun med det arbeidsomfanget kontaktlærerarbeidet fordret og at det ikke var i samsvarer med den ressursen dette arbeidet er tildelt. Hun betegner det å være kontaktlærer som en ekstra stressfaktor og at pengene står ikke i forhold til den jobben man gjør. Ellers er hun også klar over at det er arbeid med fagene hun liker best ved lærerjobben. Hun sier:

Jeg liker bedre at det er fokus på fag i stedet for det sosiale. Jeg er kanskje litt fagperson, og jeg er lærer først og fremst fordi jeg er interessert i faget. Det er ikke først og fremst fordi jeg vil jobbe med ungdom. Selv om det er artig det også, men det var faget som fikk meg inn i skolen. Fagdelen har jeg full kontroll på, men det å arbeide med folk lærer man jo ikke på universitetet.

I denne sammenheng understreker hun at hun i sin utdanning ikke har vært i berøring av tema som har forberedt henne på kontaktlærerarbeidet. Til tross for fag fra universitetet og fra pedagogisk seminar mener hun at hun har ingen formell bakgrunn for å imøtekomme de utfordringene hun møter som kontaktlærer.

## Hovedtema 2: Utfordringer med Kunnskapsløftet

Det at hun som nytilsatt fikk tildelt kontaktlærerfunksjonen i en Vg1 klasse det første året etter innføringen av Kunnskapsløftet, førte til at utfordringene ble mange. Hun mener at hun nok var ganske preget av at hun som kontaktlærer hadde et spesielt ansvar i forhold til å følge opp hver enkelt elev i læringsarbeidet, i og med at tilpasset opplæring var en av de sentrale føringene i Kunnskapsløftet. Ellers var tilpasset opplæring også et tema som var mye diskutert blant kollegene noe som førte til at hun også hadde mye fokus på dette området.

### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Hun forteller at hun fikk mye støtte av den andre kontaktlæreren på samme trinn når det gjaldt rutiner for gjennomføring av elevsamtalene. Dette var, ifølge henne, veldig lærerikt og også helt nødvendig. De startet med å legge ut et forventningsskjema på It's learning som elevene fylte ut før samtalen. Der skulle de beskrive sine forventninger til seg selv, læreren og skolen. Den første samtalen ble derfor basert på forventningene de hadde. I løpet av samtalen ble skjemaet fylt ut med nye punkter og dette ble etter samtalen en dokumentasjon på tema og oppgaver. Alt ble dokumentert og lagt ut på It's learning tilgjengelig for de andre faglærerne og eleven.

De gjennomførte to elevsamtaler i løpet av semesteret, noe hun synes var veldig mye da de måtte sette av minimum et kvarter til hver elev. Ofte måtte hun gjennomføre samtaler i timene hvor hun ellers hadde det faglige ansvar for resten av klassen. Da måtte hun alltid sørge for at klassen hadde oppgaver de skulle gjennomføre mens samtaler foregikk. Dette opplevde hun som lite tilfredsstillende. Det ble en stor stressfaktor for henne som kontaktlærer, da det ofte var elever i klassen som trengte hjelp eller hadde spørsmål samtidig med at hun skulle gjennomføre samtalen.

Hun er ellers klar over at mange bruker veiledningstiden til elevsamtaler, men for henne og for mange andre kontaktlærere er ikke dette gjennomførbart, da det er lagt undervisning i disse timene. Dette gjaldt for mange av elevene i hennes klasse, så hun opplevde at det var vanskelig å finne et tilfredsstillende tidspunkt for gjennomføring av samtaler. Hun sier:

Det var vanskelig å få tak i elevene utenom undervisningstida. Jeg synes det var tungvint sånn sett, at det tar mye tid. Og når skal man gjøre det? Tar man det i timen så mister man undervisning og i veiledningstiden har de egentlig krav på andre ting.

Hun understreker at både tid og rom er faktorer som gjør at det kan være vanskelig å gjennomføre både fag- og elevsamtalene, og forteller videre:

Det er vanskelig å få gjennomført dem rent fysisk. For det er ikke noen rom å ha de på. Ettersom det er lagt opp til at det skal være fagsamtaler og elevsamtaler burde det være noen kuber for eksempel, et sted med små møterom man kunne sitte. Nå blir det til at man sitter på gangen. Hva vil eleven fortelle da, når han sitter bak en pult i gangen hvor andre går forbi?

Hun er overrasket over hvor ærlige og åpne de fleste elevene var i forhold til hva de skrev på skjemaene de leverte før samtalen, samt hva de fortalte i løpet av elevsamtalen. Hun merket seg at det var godt å være forberedt på tema ved hjelp av skjemaene de hadde fylt ut. Ellers opplevde hun aldri at det dukket opp tema hun var uforberedt.

Hun formidler videre at når det gjaldt samtalenes innhold, så var det en blanding av tema angående det faglige arbeidet og hvordan eleven hadde det sosialt, angående trivsel og hjemmeforhold. Hun hadde heller ingen avtale med eleven om hvilken informasjon som skulle gå videre til andre faglærere eller klasselærerråd.

Det hun opplevde som positivt med elevsamtalen var at hun kom nærmere den enkelte elev, på en helt annen måte enn når hun var i klasserommet. Bare det å sitte ansikt til ansikt og snakke med hver enkelt, opplevde hun som meget verdifullt. Det var mange hun ikke hadde snakket med før. Det å kunne se dem i øynene og prate med dem, gjorde at hun i etterkant fikk et annet forhold til elevene. Etter den første samtalen følte hun at hun kjente dem mye bedre. Hun tror også at elevene satte pris på det at de ble sett hver enkelt.

Når det gjelder forholdet mellom fagsamtale og elevsamtale, så skiller hun ikke disse samtalenes for de elevene hun er kontaktlærer for. Hun sier også at hun har større muligheter til å ivareta de fagene hun underviser i gjennom elevsamtalen. Dette fører til at de elevene hun er kontaktlærer for dermed får mer utfyllende kommentarer i forhold til disse fagene.

Ellers synes hun at de fagsamtalene hun har med de elevene hun ikke er kontaktlærer for fungerer dårlig, men mener likevel at disse samtalene er meget viktig. Det fungerer nå slik at hun bruker bare et par minutt pr. elev, da hun er faglærer for mer enn femti elever. De sitter på gangen, og det fungerer, ifølge henne, kun i den hensikt å få en underskrift, slik at det er dokumentert at samtalen er avholdt. Samtalen blir dermed bare en informasjon til eleven i forhold til hvor han/hun står faglig og hun mener at den har liten verdi i en slik form.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Det året hun var kontaktlærer hadde hun etter hvert et tett samarbeid med den andre kontaktlæreren på samme trinn. Den erfarne kontaktlæreren både veiledet og inkluderte henne i kontaktlærerarbeidet ved å fortelle henne hvilke oppgaver som var viktig å utføre og hvordan de kunne utføres. Hun sier at hun fikk mye ”gratis” gjennom dette samarbeidet.

Hun hadde da også et formelt samarbeid med klassens faglærere via klasselærerråd. De gjennomførte sammen klasselærerråd i forkant av elevsamtalen. På disse møtene fikk hun via faglærerne innsikt i hvordan klassen og i noen tilfeller hver enkelt elev jobbet i de ulike fagene. Dette var informasjon som ble viktig for henne å ta med seg inn i elevsamtalen. Faglærerne kunne også i klasselærerrådsmøtene få tilbakemelding i forhold til hvordan de opplevde faget. Hun tilføyer i denne sammenheng at hun selv syntes det var veldig viktig å få tilbakemeldinger fra fagsamtaler eller elevsamtaler som andre lærere har hatt.

#### Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Når det gjelder hennes utvikling som kontaktlærer refererer hun til forløpet det første og eneste året hittil som kontaktlærer. Hun beskriver usikkerheten ved å bli kastet inn i et område hun hadde lite kunnskap om, og hvordan hun den første tiden savnet

informasjon og hjelp i forhold til de ulike oppgavene. Hun beskriver den støtten hun fikk av den andre kontaktlæreren på trinnet som meget avgjørende.

Hun startet med å studere og prøve å etterleve det som sto i den omfattende kontaktlærerhandboka. Videre forsøkte hun å sortere ut de arbeidsoppgaver som var mest trengende. Denne utsorteringen skjedde først på bakgrunn av egne erfaringer, hvor hun fant ut hva hun absolutt måtte gjøre, deretter gjennom uformelle og tilfeldige samtaler med andre kontaktlærere, fram til at hun til slutt fikk et samarbeid med en erfaren kontaktlærer på samme trinn. Hun fikk da ta del i hennes praksis, samt hennes erfaringer og rutiner i arbeidet som kontaktlærer.

Hun skulle gjerne hatt mer kunnskap om kontaktlærerarbeidet før hun gikk inn i denne funksjonen, men sier at hun har lært veldig mye ved at andre kontaktlærere, og spesielt de med mye erfaring, har delt sin kunnskap med henne.

### Tematisk analyse av case 5

Informant i case 5 er en erfaren kontaktlærer som underviser på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram.

#### Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Det er veldig personavhengig hva man gjør ut av kontaktlærerrollen, hevder denne kontaktlæreren. Noen jobber veldig mye, mens andre gjør minimalt ut av det. Det har hun selv erfart ved å være kontaktlærer, samt gjennom å forholde seg til kontaktlærere for klasser der hun selv kun er faglærer. I noen klasser får hun ingen informasjon om hva som foregår, mens i andre klasser blir hun invitert med på faglig samarbeid. Hun mener det er en kjempeutfordring for norsk skole å kvalitetssikre kontaktlærerarbeidet. Hun sier at hun er helt sikker på at det er der nøkkelen ligger for å lykkes for norsk skole.

Hun forteller at de har en kontaktlærerperm, hvor kontaktlæreroppagene er skissert, men at oppagene der er veldig detaljerte og alt for mange. Hun opplever derfor at de ikke har en klar instruks de skal arbeide etter:

Det er masse skjema, masse du skal og skal. Hvis folk leser der begynner man nesten å gråte, du får lyst til å slutte. Der er det formalisert så veldig at lærerne ikke kikker på det.

Hun opplever at kontaktlæreren har et veldig stort ansvar, både i forhold til eleven, til skolen og samfunnet. Det er et ansvar som hun liker å ha, til tross for at hun har for lite tid til utføre de ulike oppgavene.

Hun anser det som viktig at hun som kontaktlærerens bidrar til å gjøre elevene trygge, selvgående og faglig sterke. Ikke minst er hun opptatt av at elevene skal få en god overgang fra ungdomsskolen til videregående. Der mener hun at kontaktlæreren har en spesielt viktig funksjon. Det er i denne sammenhengen av stor betydning at kontaktlæreren har jevnlig og tett kontakt med den enkelte elev og at enkelteleven opplever å bli sett. Hun sier at det som gjør oppgaven som kontaktlærer så meningsfull, selv om det er meget krevende, er at man erfarer at elever lykkes. Det gjør at hun orker å fortsette som kontaktlærer.

Hun bruker mye av sin tid på elevene som trenger mest hjelp, både i forhold til det faglige arbeidet og som en hjelper for å tilrettelegge for læringsarbeidet. Hun sier:

Jeg bruker mye tid på dem, selv om jeg vet at de kanskje slutter etter et år eller slutter i løpet av året, så de i alle fall har en viss verdighet i forhold til det møtet vi har hatt.

Hun kommer stadig tilbake til ansvaret hun mener hun har, det hun pålegger seg selv og som ikke er nedfelt i instruks og reglement. Det får henne til å strekke seg, men det gjør også at hun blir sliten. Det er krevende men samtidig en glede. Fordi hun er så

opptatt av at elevene strekker seg, er hun også opptatt av selv å strekke seg selv som kontaktlærer.

Hun synes det går mye tid til arbeidsoppgavene de som kontaktlærere er pålagt fra administrasjonen, som for eksempel å formidle informasjon. Hun forteller at det er mye informasjon som skal gå via kontaktlærer, og tiden til å formidle denne informasjonen må de ta fra ditt eget fag, fordi de andre lærerne ikke vil at man skal ta fra deres fag. Hun har erfart at det derfor er av stor betydning om man er kontaktlærer i en klasse hvor den andre kontaktlæreren har lyst til å dele oppgavene og samarbeide.<sup>118</sup>

## Hovedtema 2: utfordringer med Kunnskapsløftet

Hun synes at den største utfordringen kontaktlærere har fått i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet, er hvordan de skal kunne følge opp den enkelte elev, og spesielt hvordan de skal organisere denne oppfølgingen.

Det å være kontaktlærer i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet synes hun var en meget stor utfordring. Dette fordi hun opplevde at det var store krav i forhold til realisering av prinsippet om tilpasset opplæring og den individuelle oppfølgingen av enkelteleven. Hun har oppfattet det som om kontaktlæreren er den som er ansvarlig for at elevene har individuelle planer uansett fag. For at dette arbeidet skal fungere er det, ifølge henne, en forutsetning at kontaktlæreren har et samarbeid med faglærerne og at det er klare prosedyrer for hva som skal gjøres og hvem som har ansvaret for de ulike oppgavene.

Som kontaktlærer har hun derfor tatt ansvar for at prosedyrene ble laget, slik at faglærerne vet hva de må forplikte seg til, og for at hun selv skal kunne ta sitt ansvar som kontaktlærer. Hun understreker at hun er meget glad for at hun akkurat dette implementeringsåret hadde en kontaktlærer på samme trinn som var interessert i, og som hun uttrykker ”tok kontaktlærerarbeidet på alvor.” De utarbeidet klare

---

<sup>118</sup> Innenfor studieforberedende utdanningsprogram deler to kontaktlærere ansvaret for en gruppe på ca 30 elever.

forventningskrav til faglærerne, hva de måtte gjøre for at de som kontaktlærere skulle kunne utføre jobben og hvordan. Det første kravet hun som kontaktlærer stilte til faglærerne var at alle skulle lage en halvårsplan, noe som ikke var en selvfølge for alle, og denne skulle legges ut på læringsplattformen It's learning. Videre ordnet de det slik at alle fag fikk sitt rom i It's learning, der faglærerne kunne legge ut sin plan, samt lekser i forkant av uka. På denne måten skulle elevene klare å lage sin egen individuelle arbeidsplan for neste uke. De laget en side på It's learning som de benevnte som "Klasseinfo" hvor elevene leverte inn ukeplanene sine.

De foretok også en evaluering av forsøket og de fleste elevene var meget positive. Det førte til at også andre klasser "adopterte" den malen for "Klasseinfo" som de hadde utarbeidet.

Det er, ifølge henne, helt avgjørende at kontaktlærerne jobber ekstra mye for å kunne imøtekomme kravet i Kunnskapsløftet om oppfølging av den enkelte elev. Hun legger til at hvis det er kvalitet på arbeidet hun gjør, så fører det også til en større trygghet. Hun understreker at hun er glad for at hun hadde erfaring som kontaktlærer, slik at hun kjente til de oppgavene som tilhørte funksjonen. Ellers erfarte hun også verdien av å ha samarbeidet tett i team med faglærere og kontaktlærere tidligere, som viktig i forbindelse med implementering av Kunnskapsløftet.

### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Hun forteller at hun har en klar og gjennomtenkt måte å gjennomføre elevsamtalen på og hun har faste tema for de ulike samtalene. Ellers mener hun det er viktig at man som kontaktlærer snakker med elevgruppa om hensikten med samtalen, at opplysningene som kommer fram i samtalen er konfidensielle og at eleven kommer forberedt til samtalen.

Hun gjør det derfor slik at elevene får spørsmålene på forhånd, blir innkalt til møte med tidspunkt og sted. Skjemaene legges ut på It's learning, på klasseinfo som leveres ferdig utfylt tilbake av elevene. På denne måten kan hun lese seg fram til mye på forhånd og



være forberedt på en helt annen måte. Utfordringen ellers kan være å finne et egnet rom hvor de kan sitte uforstyrret.

Hun har tre elevsamtaler i løpet av skoleåret. Den første har hun like etter skolestart. Det er en kort samtale hvor hun avklarer forventningene elevene har, samt får innsikt i hvordan de er kommet i gang både faglig og sosialt. Den andre samtalen har et sterkere faglig fokus, hvor hun har faglærernes informasjon som bakteppe for samtalen. Etter samtalen bringer hun videre informasjon til faglærerne. Elevene er alltid klar over hva som bringes videre fra samtalen til de andre lærerne. Hun ønsker ikke å komme i en situasjon hvor eleven kommer med opplysninger hun ikke kan gå videre med til andre. Den siste samtalen kaller hun en innsjuttssamtale. Den har fokus på hvordan eleven skal kunne fullføre faglig på best mulig måte. De avslutter hver samtale med å konkludere med tiltak og sier:

Det høres kanskje drastisk ut å si tiltak, men det kan være snakk om å komme fem minutter før på skolen, eller at eleven alltid ha gjort lekser i et fag før den og den dagen. Det kan være små ting, som for eksempel å skulle prøve å ta kontakt med andre i klassen. Det kan også være at vi skal flytte på pultene i klassen og hvor vi sitter.

Det som er viktig i forhold til disse tiltakene er at både hun og eleven har en felles forståelse av at dette er tiltak som vil bidra til en bedre lærings situasjon for eleven. Når tiltakene er definert og nedskrevet så signerer både eleven og hun. Hun understreker at det ikke bare er eleven som skal forplikte seg overfor henne. Eleven må også kunne stille krav til henne som kontaktlæreren.

Hun forteller at hun er meget bevisst på at det er temaområdet hun ikke skal bruke mye tid på i elevsamtalen, og det er områder som ikke tilhører kontaktlærerarbeidet. Hennes ansvar kan da være å formidle kontakt med rette instanser, som for eksempel helsesøster eller rådgiver. Kontaktlæreren har etter hennes mening en viktig funksjon når det gjelder å etablere dette samarbeidet. Det er derfor viktig med et godt samarbeid med

disse fagpersonene. Kontaktlæreren må ha tillit til dem og tro på at de vil hjelpe eleven. Det er også viktig at elevene vet at problemene blir tatt hånd om.

Dette skillet mellom de ulike profesjonene og samarbeidet med de ulike faggruppene er kunnskap hun har fått gjennom erfaring som kontaktlærer, samt kunnskap hun har ervervet seg gjennom erfaringsutveksling med andre kontaktlærere. Hun understreker at kunnskapen angående ansvarsgrenser for egen profesjon er viktig, da det allerede er mer enn nok arbeid innenfor det profesjonsområdet hun tilhører. Hun sier:

Nå er jeg mye mer klar over hvor grensen går for mitt arbeid. I starten var det veldig vanskelig, da ble du så empatisk eller fikk så vondt av dem at du ønsket å ta bort noe av smerten eller noe av det som er vanskelig. Det klarer jeg ikke likevel, men jeg kan hjelpe dem rent profesjonelt, og så kan jeg ha et godt møte med dem rundt det.

Hun legger vekt på at elevsamtalen i hovedsak skal ha et faglig fokus, men at hun i forbindelse med elevsamtalen må hjelpe eleven å "rydde plass" slik at han/hun har muligheter til å fokusere på den faglige delen.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Hun kan ikke tenke seg å jobbe alene som lærer uten samarbeid med klassens faglærere og andre kontaktlærere. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet hadde hun et tett samarbeid med den andre kontaktlæreren på samme trinn, og det beskriver hun som meget tilfredsstillende, spesielt dette skoleåret da utfordringene var så mange og store. Hun hadde mye erfaring fra tidligere kontaktlærerarbeid, mens den andre kontaktlæreren hadde lite. Det som fungerte godt var, ifølge henne, at den andre læreren var interessert i å fortsette med de rutinene hun hadde gode erfaringer med fra tidligere forhold. Det kunne være bruk av skjema i forbindelse med kartlegging eller elevsamtalen. De hadde et hyppig samarbeid, det meste uformelt, men de avtalte også møter på tidspunkt hvor de hadde undervisningsfri. Da utvekslet de erfaringer, planla og fordelte oppgaver.

Når det gjelder verdien av samarbeid understreker hun spesielt betydningen av de mange uformelle samtaler, som hun betegner som ”de små hverdagsdryppene”, som gjør at man får samtale og gi hverandre tilbakemelding og støtte når utfordringene er aktuelle. Det er derfor viktig, ifølge henne, at de som skal samarbeide er fysisk lett tilgjengelig for hverandre ved at de er plassert i samme kontorlandskap, samt også har noe felles tid med undervisningsfri.

Hun forteller at hun har jobbet innenfor ulike programfag, og at hun har erfart at det er ulike kulturer når det gjelder å samarbeide i team, alt fra at man helt automatisk er en del av et team, til kulturer hvor lærerne ikke ser verdien av teamarbeid i det hele tatt. Hun sier at hun ikke kan tenke seg å jobbe som kontaktlærer uten å ha et samarbeid med faglærerne for klassen. Hun hevder at det da vil være vanskelig å få til et kvalitativt godt nok arbeid. Dette mener hun er blitt enda viktigere i forbindelse med det sterke kravet om tilpasset opplæring og de utfordringene dette prinsippet får for kontaktlærerens ansvar for å koordinere elevens læringsarbeid.

#### Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Hun sier at som kontaktlærer er hun kontinuerlig i utvikling:

Som kontaktlærer er du aldri ferdig utlært. Du lærer hele tiden. Hele tiden er det å være i forandring og man tar til seg nye ting og måter å gjøre arbeidet på. Og farten på det er høyere enn noen gang. Enten så er du på eller så er du av. Trykket er kjempestort både fra foreldre, elever og fra administrasjonen.

Hun har utviklet seg mye som kontaktlærer gjennom det samarbeid hun har hatt med andre kontaktlærere og ved samarbeid i teamet med faglærere. Hun legger vekt på at egne erfaringer og erfaringsutvekslinger med kolleger, men også teoretiske studier, har gitt henne kunnskap slik at hun har fått bedre innsikt i hva som skal til for at det skal bli god nok kvalitet på kontaktlærerarbeidet.

Det at hun har vært med i utviklingsarbeid hvor kontaktlærerarbeid og elevsamtalen har vært tema har også gitt henne mer innsikt i og kunnskap på områdene. I dette utviklingsarbeidet delte flere faglærere en del av kontaktlærerarbeidet for klassen, hovedsakelig arbeidet rundt elevsamtalen og oppfølging av den enkelte elev, mens resten av kontaktlærerarbeidet forble hos ”hovedkontaktlærer.” På denne måten fikk de et kontaktlærerforum hvor de kunne diskutere utfordringer, samt dele erfaringer. De ble også inspirerte til å lese faglitteratur og forskning om temaet. Dette arbeidet førte til at hun fikk ny innsikt i hvordan kontaktlærerarbeidet kunne utføres.

Hun legger også vekt på at elevene har vært med på å gjøre henne til en bedre kontaktlærer. Hun utvikler mye kunnskap gjennom samarbeidet og dialogen med elevene. De har mye kunnskap om hva som vil hjelpe dem i læringsarbeidet. Det at de kan komme med tilbakemeldinger både skriftlig og muntlig, fører til at hun får råd om alternative måter å gjøre ting på. Hun forteller at hun jevnlig utfordrer elevene til å evaluere både det faglige arbeidet hun utfører og hennes kontaktlærerarbeid. Hun sier at det kan være skummelt, men at det er veldig lærerikt for henne. Hun forteller at noen ganger tenker hun:

Denne klassen lykkes jeg ikke med. Denne evalueringen må jeg bare vente med noen dager til jeg kjenner meg sterk. Men de er mye snillere enn jeg tror de skal være. De er takknemlige de aller fleste.

Hun kommer tilbake til at hun mener hun har lært mye gjennom erfaringer hun har gjort som kontaktlærer, men understreker at det er viktig å dele tanker og erfaringer med andre:

Jeg tror veldig på det at hvis en erfaring som lærer skal bli noe mer enn bare en erfaring, en emosjon og en følelse så må det settes ord på det og diskutere det med noen så du er i stand til å løfte deg ut av situasjonen selv. Når du gjør det så er det ikke sikkert at du opplever læring der og da, men det er veldig læring. Det å få ord på det og få den andres ord på det. Ellers lever du bare i dine egne

emosjoner og situasjoner, og det er for dårlig. Jeg tror det er det veldig mange lærere gjør, du kan bli veldig ensom.

### Tematisk analyse av case 6

Informant i case 6 er en erfaren kontaktlærer som underviser på Vg1 studieforbereende utdanningsprogram.

#### Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Denne informanten mener at hovedoppgaven til kontaktlæreren er å få elevgruppen til å fungere som helhet. Hun bruker derfor mye tid, spesielt fra starten av skoleåret, til å bli kjent med elevene i samlet gruppe og at de skal bli kjent med hverandre. Hun understreker at kontaktlærer har et spesielt ansvar for klasse miljøet. Hun er opptatt av at elevene skal være klar over sine rettigheter, men også sine plikter. I denne sammenheng legger hun vekt på det hun benevner som arbeidsmoral.

Arbeidsmoral? Det handler om at de har definert sine plikter. Hva må jeg gjøre for å komme meg gjennom disse tre årene? Hva er min oppgave oppi dette? Det går på å gjøre det du skal; det du har fått beskjed om. Men det går vel så mye på det at når du har fått en plan, så er du forpliktet til å sette deg inn i den planen og du er forpliktet som elev til å bryte den ned til din individuelle ukeplan. ”Hva skal jeg gjøre denne uka? Når skal jeg gjøre det?”

Hun vil være en hjelper for å gjøre elevene selvstendig og ta ansvar. Det synes hun at hun har et spesielt ansvar for som kontaktlærer. Hun synes også det er viktig at elevene er i stand til å reflektere over hvordan opplæringen kan tilrettelegges best for dem, og at de også tar sitt ansvar i forhold til dette arbeidet. Ellers prioriter hun mye tid til samtaler, både elevsamtaler og uformelle samtaler med enkeltelever, spesielt i starten på skoleåret og i Vg1 klassene. Hun understreker at hun mener at hyppige samtaler tidlig i

skoleåret forebygger både sosiale og faglige problemer senere, og at det derfor lønner seg å bruke mye tid på enkeltelevne så tidlig som mulig, slik at de opplever at de blir fulgt opp.

## Hovedtema 2: utfordringer med Kunnskapsløftet

Reformen har etter hennes mening gitt store faglige utfordringer for alle lærerne, og kontaktlæreren har fått en ekstra utfordring med å koordinere de enkelte fagene for å hjelpe elevene til å utarbeide sin individuelle plan. Dette krever at hun må ha et tett samarbeid med faglærerne, slik at hun har muligheter til å hjelpe eleven i hans/hennes læringsarbeid.

Hun hevder at lærere er individualister og at det derfor ikke alltid er lett verken å få dem til å forplikte seg til samarbeid eller til å være lojale overfor beslutninger som tas for eksempel i klasselærerråd. Derfor er det, ifølge henne, en stor utfordring for kontaktlæreren å koordinere det faglige arbeidet omkring den enkelte eleven. Hun sier:

Jeg tenker at det er faktisk et lederansvar, og det er et organisatorisk grep du må få til. Du må på en måte definere for lærerne, og vi håper at det blir gjort nå etter hver. På grunn av at lærere er så store individualister som de er og skal gjøre det på sin måte.

Ellers har hun en vid forståelse av tilpasset opplæring, og henviser til opplæringsloven (§1-2) når hun sier:

Alle har krav på å få opplæring tilpasset sine egne forutsetninger. Det er det lovteksten sier. Så finnes det like mange definisjoner på det som det finnes lærere omtrent, hva tilpasset opplæring er i praksis. En ting er forskriften, men en annen ting er hva du gjør. Det handler jo egentlig om at man skal se enkeltelevne, at man skal klare å legge opp til fornuftige løp for den enkelte. Det går inn på det du gjør i klasserommet, det går inn på planarbeidet – da er du også

inne på elevsamtalene, for der må du kartlegge hva elevene ønsker osv. Det får du fram da.

Elevsamtalen har, ifølge henne, en sentral betydning for å kunne kartlegge elevene og dermed tilrettelegge for en tilpasset opplæring, og hun forsøker derfor å komme i gang med samtalene tidligst mulig:

Generelt i klasserommet så handler det ikke om at alle skal gå gjennom akkurat de samme oppgavene hele tiden. Det har de ikke forutsetninger for. Men samtidig skal det ikke være slik at når elevene sier at ”dette får jeg ikke til”, så slipper de unna. De er på en måte nødt til å prøve å lære seg det. Da må de gjerne bruke litt mer tid kanskje, eller at jeg lar dem få gjøre det alene med lærer eller bestemme litt mer formen selv. Det handler også om forhold til studietimer, å sette sammen grupper som er kanskje på litt samme nivå og så gi dem noe ekstra. Enten i form av lærekrefter eller andre elever, alt etter som.

### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Hun understreker at elevsamtalen er et viktig redskap for hennes kartlegging og koordinering av elevens læringsarbeid. Hun prioriterer derfor dette arbeidet høgt, og har vært bevisst i forhold til å skaffe seg kunnskap om elevsamtalen, slik at den blir best mulig. Dette har hun gjort ved aktivt å søke kunnskap hos kolleger som har gjort gode erfaringer med elevsamtalen. Ellers har hun tidligere, ved formelle studier, utviklet kunnskap om samtale og kommunikasjon som, ifølge henne, kommer godt med.

Hun gjennomfører elevsamtalen etter en mal kontaktlærere i en annen avdeling har utviklet. Hun forteller at hun via kolleger fikk informasjon om skjema og annet materiell som disse kontaktlærerne brukte, og en modell de hadde utviklet som andre interesserte hadde ”hengt seg på” for å få en felles form på arbeidet. Dette er ikke en modell hun er forpliktet til å følge, ettersom hun ikke en gang tilhører den avdelingen

hvor modellen er jobbet fram, men hun har fått innsikt i den gjennom uformelle samtaler med kolleger, og hun synes både modellen og skjemaene virker bra.

Elevsamtalen gir etter hennes mening kontaktlæreren en god mulighet til å bli bedre kjent med eleven, og hun ser den er som en unik anledning for eleven til å bli sett og hørt:

Det handler veldig mye om at elevsamtalen er det øyeblikket og den tiden du har for en til en. Du ser den eleven der og da i øyene. Jeg har elever som ikke har snakket i klasserommet i løpet av skoleåret, og får dem ikke til å snakke om jeg står på hodet. Får dem knapt til å le. Da er det eneste muligheten jeg har til å høre stemmen til disse elevene.

Hun har tre elevsamtaler på cirka en halv time i løpet av skoleåret med de fleste elevene, men hevder at hun i tillegg har både formelle og uformelle samtaler hvis det er nødvendig, og hun har tro på at hjelper eleven. Hun har gjennomført mellom ti og tolv samtaler med enkeltelever i løpet av skoleåret. Hun har inntrykk av det er svært ulikt hvordan kontaktlærerne prioriterer samtalene. Hun vet at noen bruker bare ti minutter hvert semester på hver elev.

Hun har faste tema på de ulike samtalene. Temaene i den første elevsamtalen er forventninger, trivsel, sosial tilhørighet og klassemiljø, mens i den andre samtalen er trivsel og faglig utvikling hovedtemaene. I den tredje elevsamtalen er hun opptatt av at eleven skal kjenne henne som kontaktlærer så godt at de kan snakke fritt. Hun vil ikke ha PC eller skjema med da. Elevene har da som ellers full frihet til å bringe inn egne tema til elevsamtalen, og når det kommer såkalte "vanskelige tema" som hun som kontaktlærer ikke kan hjelpe i forhold til, er hun rask med å koble dem til helsesøster eller rådgiver.

Ikke all informasjon fra elevsamtalen går hun videre med til faglærere eller klasselærerråd. Hun synes det må være en avtale mellom kontaktlærer og den enkelte



elev, da det er viktig at eleven har tillit til kontaktlæreren. Dette er noe eleven og hun blir enig om etter samtalen.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Hun har et avklart samarbeidsforhold til den andre kontaktlæreren for gruppa. De har i samarbeid inngått en avtale angående fordeling av arbeidsområdene innenfor gruppa. De to kontaktlærerne har fordelt elevene i gruppa ut fra hvilken oppfølging de enkelte elevene trenger, også når det gjelder elevsamtalen. Hun og den andre kontaktlæreren innehar ulik kunnskap og de har derfor fordelt oppgavene ut fra sine kompetanseområder. Eksempel på det kan være at den ene har hovedansvar i forhold til PC- bruk, mens den andre tar seg mer av det sosialpedagogiske arbeidet. Det krever at hun og den andre kontaktlæreren samarbeider når det gjelder fordeling av arbeidsoppgaver og at de holder hverandre oppdatert når det gjelder oppfølging av oppgavene. Hun understreker at hun synes det fungerer godt med denne delingen, og at hun synes det er positivt å samarbeide med noen som innehar kunnskap hun mangler og motsatt.

Foruten samarbeid med den andre kontaktlæreren har hun et regelmessig samarbeid med klassens faglærere gjennom klasserådsarbeidet, samt uformelle samtaler når det passer.

Samarbeidet med rådgiver og helsesøster har hjulpet henne til å sette grenser for sitt kontaktlærerarbeid. Det at rådgiver har formidlet til henne hvor grensene går for hennes arbeid har for eksempel vært nyttig. Kunnskap om grenser for kontaktlærerarbeidet har hun også ervervet seg over tid ved at hun har gjort sine erfaringer og delt disse med andre kontaktlærere, rådgiver og helsesøster. Helsesøster og rådgivere har også vært gode hjelpere til å sette grenser for kontaktlærerarbeidet ved at hun har blitt bedre kjent med deres arbeidsområder og dermed hvordan de kan hjelpe elevene.

## Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Hun beskriver seg selv som å ha god kontakt med ungdom. Det hjelper henne i hennes arbeid som lærer generelt, men kanskje spesielt som kontaktlærer. Hun hadde heller ikke noen formell opplæring i kontaktlærerarbeid da hun startet i funksjonen, men formell utdanning innenfor fagområder som er relevant i forhold til kontaktlærerarbeidet, for eksempel samtaleteknikker og kommunikasjon mener hun indirekte har vært til hjelp. Med dette grunnlaget har også interessen øket for å erverve mer kunnskap på området. Dette har hun gjort ved formelle kurs samt erfaringer fra egen praksis, og gjennom erfaringsutveksling med andre kolleger.

Ellers beskriver hun jobben sin som en livsstil. Dette engasjementet har ført til at hun ønsker å utvikle kunnskap om kontaktlærerarbeidet. Kunnskapsutvikling på dette området tror hun skjer best ved en kombinasjon av formell utdanning og erfaringer som hun gjør seg i sin hverdag sammen med elever og kolleger. Hun utdyper også at som kontaktlærer blir man aldri utlært, og at hun dermed føler seg forpliktet til å holde seg oppdatert for at arbeidet hun skal utføre skal ha den kvaliteten som kreves:

Men jeg føler at jeg behersker arbeidet med elevsamtalen rimelig greit. Og så prioriterer jeg det. Det er vel kanskje vel så viktig. Du trenger nødvendigvis ikke å føle at du har så høy kompetanse på det, men minimumskravet er at du prioriterer det så du skaffer deg kompetanse. Om du ikke har så mye formell kompetanse, så kan du i alle fall skaffe deg realkompetanse gjennom egne erfaringer.

Hun mener med andre ord at det er hennes ansvar å skaffe seg kunnskap og at hun prioriterer sin kompetanseutvikling høgt. Dette har hun gjort ved aktivt å søke kunnskap hos kolleger og ved erfaringsutveksling, men hun vektlegger også betydningen av formelle studier. Hun mener at de studiene hun har innen pedagogikk, kommunikasjon og samtaleteknikk har vært til stor nytte i kontaktlærerarbeidet.

## Tematisk analyse av case 7

Informant i case 7 er en erfaren kontaktlærer som underviser på Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram.

### Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Denne informanten hevder at den viktigste oppgaven som kontaktlærer er å legge til rette så godt som mulig for den enkelte elev. Dette er en oppgave hun synes hun får utført bra. Hun har også oppgaven å organisere alle møtene som er rundt elevene ut fra den kunnskapen lærere har om dem. Hun bruker mye tid til både formelt og uformelt samarbeid med kolleger, hvor de har hovedfokus på hvordan de best skal kunne tilrettelegge det faglige arbeidet for eleven og hvordan de skal kunne differensiere elevenes faglige oppgavene. Hun sier videre at når hun lykkes med dette arbeidet er det meningsfullt å være kontaktlærer.

Det er bestandig en utfordring, men det er selvfølgelig lettere når det er så få. Jeg synes å se at når vi av og til roer det hele ned og de jobber individuelt med oppgaver og jeg kan gå til den enkelte, da er jeg veldig attraktiv. Da ønsker alle en bit. Det synes jeg personlig er veldig meningsfullt. Da får jeg både et innblikk i hvor de er, hva de tenker, hva de får til og så kan jeg vise dem hvor ting er, i bøkene eller relatere det til praksis. Jeg vet jo hva de har opplevd der også, en god del av det i alle fall. Jeg får til å lage helheter for dem, som jeg ser er hensiktsmessig.

Hun møter mange ungdommer med sammensatte problemer, og må ta hånd om de ulike situasjonene som gjør at de gruer seg til å gå på skolen eller ikke møter opp. Dette fører også til et, ifølge henne, nødvendig samarbeid med foreldre. I slike tilfeller har hun mange samtaler med elevene utenom elevsamtalen, samt mange møter med rådgiver og

PPT. Som kontaktlærer går det derfor, ifølge henne, mye tid med til å legge til rette for at elevene skal klare skolehverdagen.

Hun prioriterer å ha hyppige samtaler med elevene, både den formelle elevsamtalen og andre uformelle og begrunner det slik:

Når man har så få elever blir man ganske godt kjent. Jeg tror det gjør at ønsket om å få den enkelte til å lykkes mer, høres kanskje rart ut, blir litt større. Du kjenner dem bedre, du forstår mer hva det handler om. Fordi jeg kjenner personen og da blir ønsket om å hjelpe større. Og så blir det lettere også, du kan ta det fortløpende.

Ellers er hun bevisst på å sette grenser for når hun har kontakt med elevene. Hun har en klar avtale med elevene at hun ikke skal kontaktes etter klokka 16, og det opplever hun at elevene synes er i orden.

Som kontaktlærer føler hun et ekstra ansvar for klassemiljøet. Det fører til at hun vektlegger at de skal bli kjent og bli trygge på hverandre. Dette mener hun er ekstra viktig i en gruppe hvor de har fag og tema, hvor arbeid med holdninger (kommunikasjon, samarbeid) er sentralt, og hvor elevene er forpliktet til å engasjere seg personlig i det faglige arbeidet, utveksle meninger og dele erfaringer.

## Hovedtema 2: utfordringer med Kunnskapsløftet

Hun hevder at Kunnskapsløftet har ført til mye fokus på at man som lærer skal tilrettelegge for den enkelte elev, og tror at det har gjort at hun tenker mer på det enn tidligere:

Det at tilpasset opplæring har blitt så framtrødende i forbindelse med Kunnskapsløftet gjør nok at jeg har mer fokus på at det er en viktig føring, og at det er en rettighet elevene har og at det stiller krav til oss lærere.

Dette fører til at kontaktlærerens arbeid med å koordinere det faglige arbeidet, mellom eleven og de ulike faglærere blir mer framtrede. Dette arbeidet har blitt enda viktigere da det forventes at dette arbeidet skal dokumenteres ved elevenes individuelle plan. Hun mener at der har kontaktlæreren en viktig funksjon og et stort ansvar. Hun har ansvar i forhold til kartlegging av elevens forventninger og potensialer, og hun må innhente informasjon fra faglærere, Til slutt må hun hjelpe eleven i prosessen med å utarbeide en individuell plan, som skal være til hjelp når hun skal tilrettelegge for elevens læringsarbeid. Det formelle med dokumentasjon er, ifølge henne, blitt viktigere og det forplikter.

I forbindelse med det nye faget prosjekt til fordypning samt praksis har kontaktlæreren fått et nytt hovedansvar. Det er ikke formalisert at dette nødvendigvis skal være for kontaktlærerens ansvarsområde, men i praksis mener hun ansvaret tilfaller kontaktlæreren. Dette innebærer kartlegging av ønskelig og mulig praksisplass, kontakt med praksisfeltet, oppfølging i praksis samt etterarbeid. Alt dette arbeidet blir det, ifølge henne, kontaktlærer som koordinerer.

Hun tilføyer i denne sammenheng:

Jeg er glad jeg har lang erfaring og vet litt hva som skal være i målene. De er ikke veldig tydelige. Erfaring gjør at vi ser helheten i faget. Det letter planleggingen når fagene endres med reformen. Fagene er mer oppstykket nå. Det er litt kunstig. Det er stykket opp noe som er helhetlig.

Hun mener at de som har jobbet med utgangspunkt i tverrfaglige eksamener er vant til å se de ulike programfagene (tidligere studieretningsfagene) som en helhet og at det hjelper dem nå da profesjonsaspektet ved fagene skal være mer framtrede. Hun synes derfor det er en stor fordel at de som samarbeider om klassen har erfaring fra et tverrfaglig samarbeid som Reform 94 fordret.

### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Når det gjelder forberedelse til elevsamtalen, så legger hun ut enkelte spørsmål på It's learning. Dette er som en oppgave elevene skal svare på. Hun tar utgangspunkt i noen spørsmål fra en felles samtalemal, som hun har gjort til sin eget. Temaene hun ønsker de skal si noe om er blant annet forventninger til studiet, hvordan de ønsker at lærerne skal hjelpe til med å tilrettelegge for læring, og forhold som har med trivsel å gjøre. Hun åpner også for at elevene kan fortelle hvis det er noe de synes at kontaktlæreren bør vite. Det kan være opplysninger som har konsekvenser for andre fag. Hun synes det er viktig at hun som kontaktlærer får denne informasjonen, for hun kan da videreformidle det til de andre faglærerne. Elevene "presenterer seg" gjennom denne første elevsamtalen og denne "presentasjonen" er viktig for at hun skal kunne være en koordinator og tilrettelegger for læring for den enkelte eleven.

Hun bruker datamaskinen i forbindelse med samtalen:

Jeg har brukt å gjøre det sånn at jeg har datamaskinen der og vi samtaler om det som står der, og så skriver jeg inn konklusjon og leser den så de hører hva jeg har skrevet. Så vi er enige om at det er det som står der.

Den andre samtalen gjennomføres på den samme måten. Utgangspunktet er det samme, men nå bruker hun flere spørsmål som går på temaet trivsel. Da tar de utgangspunkt i elevenes erfaringer og det hun som kontaktlærer har observert. Møtet kan ende med at både kontaktlærer og elev får oppgaver som er med på å bedre situasjonen for eleven.

Læringsstrategier er et tema ved elevsamtalene med voksne elever. Dette begrunner hun med at hun opplever at voksne er i stand til å reflektere over hva som fungerer eller ikke i forhold til måter å jobbe på, noe hun opplever at de unge har problemer med.

Hun har ellers mange uformelle samtaler med enkeltelever som ikke dokumenteres. Hun setter blant annet av tid til egne fagsamtaler (ca. 15 min.), hvor både mål og arbeidsform er tema. Hun har erfart at det er hensiktsmessig å gjøre fagsamtalen

fokusert og konsentrert, og hevder at hun heller må være litt sensitiv i forhold til om det er noe annet som hun må ta opp med eleven i etterkant av fagsamtalen.

Hun forteller videre at det ikke er alt hun ønsker å samtale med eleven om i forbindelse med elevsamtalen. Hun er meget klar på at det er områder som ikke tilhører kontaktlæreren og trekker i slike tilfeller inn for eksempel helsesøster. Bevisstheten i forhold til grenser for innhold/tema i samtalen har, ifølge henne, kommet med erfaringen:

Jeg er ganske bevisst, vi har elever med mye personlige problemer, og at jeg ikke går inn i dem spesielt. Jeg tenker at de må si hva de synes selv de skal si. Jeg ønsker ikke spesielt å vite for mye. Og med for mye mener jeg detaljene i historiene deres, de er jeg ikke så sikker på at jeg trenger.

Hun forteller ellers at det kan være tilfeller hvor det av ulike grunner kan være en uheldig relasjon mellom henne og eleven. I slike tilfeller åpner hun for at andre lærere kan gjennomføre elevsamtalen. Dette hvis det er ønskelig fra eleven eller fra hennes side. Denne løsningen mener hun vil gi en bedre kvalitet på elevsamtalen, noe som igjen fører til en bedre situasjon for eleven, og den vil gjøre henne til en bedre kontaktlærer for han/henne.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Hun forteller at de er tre lærere som har ansvar for programfagene, og som samarbeider om gruppa. De har jobbet sammen over flere år. Erfaringene de til sammen har gjør at de ser fagene som en del av en større enhet, og det letter planleggingen når målene i fagene har endret seg med reformen. Tiden går hovedsakelig med til faglig samkjøring og erfaringsutveksling og planlegging av nye tiltak både på det faglige og sosiale området. Hun sier at det skapes ideer i samspillet mellom lærerne, og mange av ideene blir iverksatt. Selv om det ikke lenger er tverrfaglige eksamener prøver de å se

programfagene som helhet. Det er til god hjelp at de alle er erfarne og har erfaring med å jobbe tverrfaglig. Dette mener hun skaper en helhet i studiet.

Hun samarbeid godt med både helsesøster og rådgiver, og tilføyer at det er også en forutsetning for at arbeidet rundt elever med større problemer fungerer. Hun mener det er en stor fordel at rådgiver kjenner avdelingen og dermed skjønner hvordan de arbeider og viktigheten av å ”ordne opp” rundt eleven for at det faglige arbeidet skal fungere. Rådgiver tar også kontakt når fraværet blir for stort.<sup>119</sup> Dette samarbeidet mener hun er viktig for å hindre frafall. Også når det gjelder elever som har så store problemer at man som kontaktlærer ikke kan ta ansvar for å veilede eleven er det, ifølge henne, godt å vite at rådgiver ønsker å samarbeide om eleven.

Arbeid med det nye faget prosjekt til fordypning har vært et område hvor det har vært spesielt nyttig å samarbeide med andre kontaktlærere, både når det gjelder å utarbeide en god struktur, og når det gjelder fagets innhold:

Jeg opplever at det er en trygghet det å være flere som har tenkt de samme tankene, og nå særlig nå i og med at det så mye skal formaliseres og dokumenteres.

Kontaktlærerne på Vg2 ved hennes utdanningsprogram møtes regelmessig til erfaringsutveksling. Disse møtene har et formalisert preg og benevnes ”uoffisiell høring.” Til disse samlingene inviterer de også flere som er interessert i tillegg til avdelingslederen. Det har blitt et forum hvor de deler erfaringer og snakker om utfordringer de møter i hverdagen, noe hun mener er nyttig for dem alle. Disse samlingene fungerer spesielt godt ved slutten av hver termin, som en slags evaluering av arbeidet de har gjort fram til da.

Også når det gjelder den nye eksamensformen er det et tett samarbeid mellom kontaktlærerne innenfor hennes utdanningsprogram. Dette er, ifølge henne, et viktig

---

<sup>119</sup> De anvender *Arena* som fraværsregistreringssystem, og det gir muligheter til en automatisk varsling til den enkelte kontaktlærer når fraværet overstiger en viss prosent.



arbeid for at de skal kunne påvirke som foregår på fylkesplan. Hun gir uttrykk for at de sitter inne med en kunnskap som er viktig i denne sammenhengen, og sier:

Vi sitter med den praktiske erfaringen, vi har testet det og sett hvordan det fungerer.

#### Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Den måten hun har utviklet sin kunnskap som kontaktlærer er hovedsakelig gjennom erfaring. Hun forteller at det at hun har en formell utdanning innenfor veiledning, gjør at hun tror at hun har en større bevissthet når det gjelder gjennomføring av elevsamtalen, og sin rolle i forhold til elevene. Det gir henne en faglig trygghet.

Hun understreker ellers at det å ha andre fagpersoner som kjenner til de utfordringene hun opplever i hverdagen og det å samarbeide med disse, også har bidradd til ny kunnskap og innsikt:

At du hører hva de andre har gjort og du kan si noe om hva du har gjort, og så får du litt tilbakemeldinger på det. Det er kanskje mer der det ligger. At vi kun har et lite fora når vi holder på med litt det samme så er det enklere at det skjer enn når det sitter andre som ”skal de snakke om det nå igjen?” Å dele erfaringer litt uformelt, men også formelt. Når vi snakker om tingene er da jeg synes at jeg lærer om det å være lærer. Det er vel uformell opplevelse av ting som skjer som du har som du bruker neste gang, men ikke systematiserer eller tenker.

Hun synes at det er få gode formelle kurs for erfarne lærere:

Som lærer er du på kurs noen ganger. De siste årene, det snakker vi litt om, at vi føler ikke at vi har så veldig mye igjen for det. Det tror jeg uten å være blasert har med erfaring å gjøre. At det kommer ikke så mye nytt. Du får ikke så mye ”åja, det var virkelig en ny tanke.” Det er noe som spinner rundt noe du har vært med på veldig lenge. Litt variasjoner over tema.

Hun har tett og hyppig kontakt med både andre faglærere og kontaktlærere. Det å samtale og utveksler erfaringer opplever hun fører til ny kunnskap:

At du hører hva de andre har gjort og du kan si noe om hva du har gjort, og så får du litt tilbakemeldinger på det. ?” Å dele erfaringer litt uformelt, men også formelt. Når vi snakker om tingene. Det er da jeg synes at jeg lærer om det å være lærer. Det er vel uformell opplevelse av ting som skjer som du har som du bruker neste gang, men ikke systematiserer eller tenker.

Lære mest gjør hun når temaene er mest relatert til utfordringene:

Det er vel i de små gruppene jeg lærer mest, når vi snakker om og diskuterer ”hvordan skal vi gjøre det, hvordan gikk det, hva er din erfaring?” Det er der jeg tror jeg utvikler lærerkompetansen mest. Og at man leser fagstoff som er nyttig for en selv.

Hun mener at det er liten systematikk innenfor oppgradering av læreres kunnskap, så det blir mye opp til den enkelte. Da er det heller ikke alltid at man vet hva man trenger av kunnskap, påpeker hun.

## Tematisk analyse av case 8

Informant i case 8 er en erfaren kontaktlærer som underviser på Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram.

### Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Denne kontaktlæreren forteller at det varierer fra år til år hva hun bruker mest tid på som kontaktlærer. Hvis det er en klasse hvor mange elever trenger en tett oppfølging for

å kunne utføre et godt læringsarbeid, så er det denne oppgaven hun prioriterer og som dermed tar en stor del av tida. Denne oppfølgingen krever at hun har et nært samarbeid med andre fagpersoner og instanser, for eksempel helsesøster, rådgiver, PPT og BUP. Det kan også være samtaler med foreldre, spesielt hvis elevene er under 18 år.

Hun understreker at hun som kontaktlærer har et spesielt ansvar i forhold oppfølging av enkelteleven. Hun har som mål å ha sett og snakket med alle elevene i gruppa i løpet av skoledagen. Det at hun har ni elever i gruppa, gjør at hun synes det er overkommelig. Ellers synes hun at faget prosjekt til fordypning og den utplasseringen faget medfører er en god anledning til å bli bedre kjent med elevene. Hun synes at hun ved dette uformelle samværet har fanget opp problematikk hun ellers ikke ville ha gjort.

Hun betrakter kontaktlæreren som den ansvarlige leder for klassen. Hun tar derfor ansvaret for å utarbeide helhetlige planer. Planene gjør det mer synlig for elevene hva klassen skal ha fokus på både når det gjelder tema og metode. Dette gjelder programfagene hvor hun samordner disse slik at elevene skal få en mer helhetlig forståelse av de temaene de skal ha fokus på, og både ukeplaner og halvårsplaner. Hun sier at det er unaturlig å dele opp fagene, og har tro på at det er viktig at elevene opplever at fagene henger sammen. Hun har erfaring fra arbeid under Reform 94 med tverrfaglige eksamener, hvor lærerne hadde et tverrfaglig samarbeid for å kunne se helheten for dermed å ivareta alle studieretningsfagene<sup>120</sup> i oppgavene. Erfaring hun har med å jobbe tverrfaglig er med på å gjøre dette arbeidet lettere eller kanskje i hele tatt mulig, ifølge henne selv.

Hun bruker mye tid fra starten av skoleåret til å bli kjent med elevene, for å få kunnskap om hvor mye de tåler og hvordan hun kan utfordre dem i gruppa

Da er jeg litt forsiktig til å begynne med, til jeg ser om de synes det er ålreit.

Etter hvert når jeg ser at de tåler det så gjør jeg det. Og er det noen som sier at ”nå er det sagt det jeg hadde tenkt på”, eller ”jeg har ikke noe mer”, så er det

---

<sup>120</sup> Studieretningsfagene under R94 kalles nå etter K06 programfag.

selvfølgelig greit. Men alle får muligheten. Ofte så har de noe å komme med. Og så er det med tryggheten, når du har snakket og diskutert stikkordene med noen andre først så kan du låne noen av de andre stikkord – det er lov det også.

Hun synes det er viktig å bruke mye tid på å gjøre elevene trygge i gruppa, slik at de kan være aktive i forhold til faglige diskusjoner. Det at alle er med er spesielt viktig når gruppa er så lita. Kontaktlæreren har et spesielt ansvar når det gjelder miljøet i gruppa, påpeker hun.

Ellers bruker hun skjema for å kartlegge om det for eksempel er spesielle forhold de vil hun som lærer skal ta hensyn til. På skjemaet får de også gi uttrykk for om de har spesielle interesser eller om det er områder de føler seg usikre. Dette mener hun er viktig informasjon for kontaktlæreren.

## Hovedtema 2: utfordringer med Kunnskapsløftet

Hun sier at Kunnskapsløftet har ført til nye utfordringer, og noen oppgaver faller mer naturlig på kontaktlæreren på grunn av at hun er den som har mest kontakt med elevene og, i hvert fall innenfor yrkesfaglig programområde, som vanligvis har hovedtyngden av programfagene. Dette er oppgaver som formelt verken er nedfelt i instruks for kontaktlæreren eller i andre styringsdokument. Et eksempel på det er faget prosjekt til fordypning, hvor både utvikling av faget samt arbeid med valg av eksamensform er ansvarsområder som er framkommet som en konsekvens av Kunnskapsløftet, og ifølge henne, naturlig er blitt knyttet til kontaktlæreren.

Hun forteller at prosjekt til fordypning er et 9-timers fag hvor målet med faget er at de skal prøve ut og gjøre seg kjent med det yrket de skal ut i. På Vg2 har de valgt yrke så da må de bestemme seg for noe som er relevant nettopp for dette yrket. Elevene skal da kunne velge ut mål fra Vg3 som er læringsmål og jobbe med dem i prosjekt til fordypning. Som kontaktlærer eller ansvarlig i forhold til prosjekt til fordypning styrer og veileder hun elevene i forhold til valg av mål, og tar ansvar for anskaffelse av praksisplasser.

Det at egnethet i yrket er så framhevet i den nye læreplanen, gjør at det er viktig med en tett oppfølging i praksis, sier hun. Dette ansvaret er det naturlig at hun som kontaktlæreren har da det er hun som har hoveddelen av programfagene.

### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Den første elevsamtalen gjennomfører hun med elevene i løpet av den første måneden. Hun synes det er viktig å få et innblikk i hvordan elevene er kommet i gang og hva hun og de andre lærerne kan bidra med for å legge til rette best mulig for at de skal få en god lærings situasjon. Hun legger da hovedfokus på læringsmiljøet, det sosiale og hvordan de trives. Det er ikke mye fokus på fag i første omgang, for dette området mener hun fagsamtalene i stedet kan dekke.

Både elevene og hun som kontaktlærer forbereder seg til samtalen. Dette skjer enten ved at de fyller ut skjema eller at hun sammen med elevene formulerer en del spørsmål som de skal svare på og levere henne før samtalen. På denne måten får hun ideer fra elevene om hva de ønsker å samtale om og hva det går an å snakke om. Hun synes det er en fordel at hun er forberedt og på forhånd vet hva de ønsker å samtale om, selv om hun åpner for tema underveis i samtalen også hvis eleven ønsker det. Hun har ellers erfart at det er viktig å sette grenser for tema hun kan være en samtalepart i forhold til.

Når de blir veldig ivrige på å snakke om personlige/private problemer, så kjenner jeg at det går noen grenser, at du kan stoppe og si at ”dette bør du kanskje snakke med noen andre om”. At vi har tjenester på skolen som tar seg av, og på en måte si at jeg er lærer og har et pedagogisk ansvar for skolen – men må jo høre på dem også. Men at man anbefaler dem å snakke med noen andre.

Men likevel mener hun at hun som kontaktlærer skal kunne hjelpe eleven å åpne seg for å snakke om personlige problemer. Hun sier følgende:

Vi har hatt mange elever de siste årene som sliter litt, og det er ikke alle som har vært i hjelpeapparatet før heller. Jeg liker å jobbe med elever som ikke har hatt det så greit. Men det er noe annet enn å være lærer. Av og til tenker jeg at jeg åpner litt for at de skal kunne si litt. Jeg tenker hvis det er til meg de sier det kanskje første gangen, eller hvis det er starten på en videre hjelp, så mener jeg at jeg må være åpen for det. Men jeg kjenner av og til at jeg lurert på hva det er jeg holder på med. De må jo si det til noen en gang. Og jeg har opplevd at elever, i alle fall har gitt uttrykk for at de ikke har snakket med noen mange før, og at de ikke har fått hjelp. Og hvis en sånn samtale kan være en åpner for at de kan komme seg videre, så tenker jeg det er viktig. Det må ikke være sånn at man er så rigid på det at de ikke tør å ta opp det. Det synes jeg de skal kunne.

Hun synes det er viktig at hun ikke avviser dem i slike situasjoner, men hun er meget bevisst på at det ikke er henne de skal snakke med videre, og at det er en annen kompetanse som må til for å hjelpe dem. Men hun forteller dem at hun kan være med å støtte dem og delta på møter sammen med dem. Et nært samarbeid med helsesøster og rådgiver er derfor svært viktig når slike forhold oppstår

Hun har ellers erfart hvor vanskelig det kan være hvis man som kontaktlærer blir alene med sensitiv informasjon om eleven. I slike situasjoner har hun valgt å bruke rådgiver som samtalepart i forhold til sin egen problematikk, uten at hun har trengt å avsløre eleven sin historie. Hun understreker at det er viktig at elevene har tillit til henne. Hun legger til rette for at de skal være åpen når det gjelder utfordringer de har og forteller at hun kan hjelpe dem videre i systemet der hennes kompetanse tar slutt.

Når det gjelder forholdet mellom fag- og elevsamtale så synes hun det er kunstig å skille disse samtalene, da det som angår faget og det som dreier seg om den sosiale delen av læringssituasjonen henger så tett sammen at det er kunstig å skille dem, og det vil medføre mye gjentakelse.

Når det gjelder dokumentasjon og bruk av skjema i forbindelse med elevsamtalen, har hun gjort seg ulike erfaringer. Hun har best erfaring med å avklare med elevene i forkant av elevsamtalen hva de ønsker å ta opp i samtalen og hvordan den skal forløpe.

Hun har også prøvd å bruke skjema, men opplever da at samtalene mister noe av den dialogformen hun ønsker:

Vet ikke om det er riktig å kalle det mekanisk, men når det blir lagt ut på nettet og de svarer ... det er noe med dialogen som forsvinner når du gjør det sånn.

Hun synes det er viktig å dokumentere hva som er tatt opp i elevsamtalen og hvilke avtaler hun har inngått med eleven. Det er en kvalitetssikring som er viktig både for hennes egen del og med hensyn til eleven.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Når det gjelder samarbeid med andre kolleger forteller hun at hun vært gjennom perioder med tett og godt samarbeid med andre kontaktlærere og klassens faglærere, og perioder med lite eller nesten fravær av samarbeid. Den beste samarbeidsperioden hadde hun for noen år siden da hun samarbeidet med en kollega på samme trinn hvor de delte erfaringer, diskuterte, og sammen drev utviklingsarbeid. De deltok på kurs sammen for å bli mer skolert innenfor det aktuelle temaet, der de traff andre lærere som hadde erfaringer å dele. De hadde mål og vyer om hva de ville rent pedagogisk, og det var, ifølge henne, både spennende og inspirerende.

Jeg tror aldri jeg har lært så mye pedagogikk som jeg gjorde de årene. Vi hadde lyst til å prøve ut noe, vi hadde noen klare mål for hva vi ville, vi leste teori, vi praktiserte og evaluerte. Vi gjorde oss mange erfaringer som var veldig nyttige. Vi var to og vi kunne diskutere og utveksle erfaringer.

Dette samarbeidet gjorde at hun ble inspirert og var entusiastisk i forhold til jobben som kontaktlærer. Men samarbeidssituasjonen har vært annerledes de siste årene.

Hun forteller at hun nå har lite samarbeidet med andre kolleger. Dette begrunner hun med at hun har skiftet samarbeidspartnere hvert år i løpet av de siste seks årene og at det gjelder spesielt lærere hun deler programfagene med. Hun synes dette er lite

tilfredsstillende og at det er vanskelig å holde kontinuitet i det faglige arbeidet som hun som kontaktlærer synes hun har ansvar for. Det tar tid å jobbe seg sammen som kolleger, og når man skal samarbeide innenfor samme programområde er det viktig å bli kjent med hverandre, ikke bare som mennesker, men også hvordan man tenker både med hensyn til pedagogikk og didaktikk. Da er det som å begynne på nytt hvert år med nye samarbeidspartnere. Hun savner derfor å ha noen å samarbeide med over tid, slik at hun kan videreutvikle seg som fagperson og i funksjonen som kontaktlærer:

Jeg er jo i stand til å få til det i en viss grad selv, men det er jo så mye morsommere å gjøre det sammen med noen, og mer lærerikt selvfølgelig. Så jeg savner det å ha noen nære samarbeidspartnere som du hele tiden kan diskutere utfordringer i hverdagen med.

Når det gjelder klasselærerråd<sup>121</sup> så har det fungert dårlig på grunn av de ustabile samarbeidsforholdene hun har hatt. På disse møtene har det vært bare de to lærerne på programfagene. Dette forklarer hun med at fellesfaglærerne<sup>122</sup> har veldig mange klasser, og de prioriterer ikke disse møtene. Det blir derfor ikke et forum hvor de kan diskutere faglige og sosiale spørsmål i forhold til elevene.

Hun understreker ellers det at hun har mange års erfaring innenfor programområdet, gjør at hun føler seg trygg i forhold til det faglige arbeidet med undervisningen, men at hun savner kolleger hun daglig kan diskutere og drøfte faglige spørsmål med, når det gjelder hvordan man skal imøtekomme utfordringene som kontaktlærer. Hun sier at erfaring er viktig og at det gir trygghet på mange måter, men at det kan aldri erstatte samarbeid og erfaringsutveksling med gode kolleger.

---

<sup>121</sup> Klasselærerråd benevnes av enkelte kontaktlærere som basisgruppemøter

<sup>122</sup> Fellesfag tilsvarer de tidligere allmennfagene



## Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Hun sier at hun har lært mye når hun har vært i et faglig fellesskap hvor de har kunnet diskutere og utveksle erfaringer kolleger imellom. Hun er overbevist om at det ligger et stort læringspotensial i skolen som organisasjon hvis man hadde hatt mer tid til å diskutere og lagt til rette for meningsutvekslinger, slik at kolleger kunne utvekslet erfaringer når det gjelder utfordringer de møter i sitt kontaktlærerarbeid. Hun har erfart at det ligger mye læring i både formelle og uformelle samtaler og diskusjoner kolleger imellom.

Ellers har hun gode erfaringer med kollegaveiledning, både formell kursing og veiledning i praksis:

Det ene er det faglige, men så er det noe med å bli kjent med kollegene dine. Vi må få litt innblikk i andre fag, hva de holder på med. Det handler om å få tips og ideer selv på hvordan du kan gjøre ting. Og ikke minst det å ha et kritisk blikk på det man selv gjør og ha en mer forskende tilnærming til ens egen lærerrolle.

I forbindelse med implementering av Kunnskapsløftet synes hun det har vært lærerikt å samarbeide med andre kontaktlærere innenfor fylket. Det gjaldt arbeid med fortolkning av læreplan, det nye faget prosjekt til fordypning, samt utarbeidelse av ny eksamensform. Dette arbeidet var både inspirerende og lærerikt for henne. Hun understreker igjen betydningen av å treffe andre lærere som arbeider innenfor samme fagområde, og høre hvordan de tenker og handler, og sier at det å dele erfaringer er inspirerende og ikke minst veldig lærerikt.

### Tematisk analyse av case 9

Informant i case 9 er en erfaren kontaktlærer som underviser på Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram.

## Hovedtema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Hun forteller at klassestyrer-/kontaktlærerarbeidet har endret seg mye fra hun startet som klassestyrer før Reform 94 til å være kontaktlærer og implementeringen av Kunnskapsløftet. Hun beskriver på følgende måte hvordan reformene og nye elevgrupper har bidradd til nye oppgaver for kontaktlærere:

Det har vært store endringer. Jeg har en utdanning som er mange år før reform'94 startet. Når reform'94 satte i gang oppdaget vi ganske fort at når alle skulle inn i skolen var det mange forskjellige vi skulle ta imot. Det gjorde at på et vis måtte jeg bruke andre sider ved meg selv enn bare det å være en faglig lærer. Som kontaktlærer eller klassestyrer den gangen så hadde du ansvar for at det skulle fungere i klassen, men i alle fall skjønte ikke jeg det så veldig godt at jeg trengte kanskje ikke å bruke så mye tid på det sosiale i klassen. Selv om jeg gjorde det så var det mer direkte, man måtte bli ferdig med det sosiale og rett over i fag. Etter reformen følte jeg vel det at jeg ikke kunne bli ferdig med det sosiale, det fordi det hele tiden hang med oss. Innholdet i timene mine ble en god del endret fordi jeg måtte ta meg av andre ting enn bare fag. Og fikk vel en opplevelse av at jeg måtte ta tak i enkelteleven og ta tak i gruppene, jeg måtte få ting til å fungere på en annen måte enn den gode gammeldags læreren der vi hadde lov til å kjøre fag. Vi måtte ta hensyn til individet følte jeg. Arbeidsoppgavene våre har vel gått mer i den retningen, så fremt at vi har et x antall elever i klassen så har vi i oppdrag at alle skal igjennom på et eller annet vis. Da kan vi ikke overse dem. Det synes jeg er en kjempestor oppgave og en stor utfordring å vite at elevene som kommer til klassen min, de skal føle de skal gjennom året på et eller annet vis. Det har blitt en stor oppgave.

Hun mener det er viktig at elevene får et godt møte med skolen og klassen. Som kontaktlærer opplever hun at hun har et spesielt ansvar på dette området. Derfor bruker hun mye tid de første ukene på at elevene skal bli trygge i gruppa, og at de skal bli kjent med hverandre og med skolen:

Som kontaktlærer synes jeg også at jeg har ansvaret for å fortelle dem litt om skolen, ikke inngående men helt ordinære ting som vi også diskuterer på avdelingen, at vi må vise dem skolen. Vi må fortelle dem hvor ekspedisjonen er, vi må fortelle dem hvor rådgiver er. Bruker ikke å ta alt så veldig tidlig. Så kommer det litt mer inngående etter hvert.

Ellers innfører hun en fadderordning, som forplikter hver elev å ta spesielt ansvar for en annen i gruppa. Hun vektlegger også å kommunisere forventninger og ansvar som gruppa/klassen og den enkelte har. Det kan for eksempel handle om konflikter i gruppa og hvordan de kan løses. Hun synes det er en fordel at hun har programfag som berører slike tema, da det faglige arbeidet og arbeid med klassen/gruppa går hånd i hånd. Programfagene og yrket de skal ut i fordrer også at de arbeider i gruppa med oppgaver som vedrører det relasjonelle området.

## Hovedtema 2: Utfordringer med Kunnskapsløftet

Hun sier at rollen som kontaktlærer har endret seg i løpet av de årene hun har arbeidet i denne funksjonen. Da hun startet hadde hun hovedsaklig fokus på det faglige og brukte liten tid på det sosiale.

Jeg trengte kanskje ikke å bruke så mye tid på det sosiale i klassen. Selv om jeg gjorde det så var det mer direkte, man måtte bli ferdig med det sosiale og rett over i fag. Etter reformen følte jeg vel det at jeg ikke kunne bli ferdig med det sosiale.

Hun begrunner dette med at elevsammensetningen ble annerledes og at det krevde en helt annen oppmerksomhet på det sosiale aspektet, og fokuset på det faglige området fikk komme i andre omgang og at det var viktig først å få ordnet med de sosiale forhold rundt elevene. Etter hvert har arbeidsoppgavene gått mer og mer i denne retningen fra å være faglærer til mer fokus på oppfølging av den enkelte elev.

Hun sier hun ikke kan identifisere noen spesielle utfordringer knyttet direkte til Kunnskapsløftet, men at hun opplever at tendenser fortsetter i den retning at fokus på oppfølging av den enkelte elev stadig blir sterkere vektlagt. For henne som de siste årene har jobbet med sammensatte grupper, har det derfor vært viktig å etablere rutiner når det gjelder den tette oppfølginga av enkelteleven både på det faglige og sosiale området.

### Hovedtema 3: Elevsamtalen

Hun gjennomfører to samtaler i løpet av skoleåret. Elevene fyller ut skjema i forkant og leverer det tilbake utfylt på It's learning. Hun innbefatter fagsamtalen i elevsamtalen og har en klar struktur også på den faglige delen av samtalen. Hun synes at det å finne et sted å gjennomføre samtalen ofte kan være et problem, da hun opplever at det å kunne sitte uforstyrret er avgjørende både for henne og for de fleste elevene.

I samtalene synes hun det er viktig å få kartlagt elevenes trivsel, deres arbeidsvaner og hvordan de samarbeider. Hun ønsker også å vite hvordan de vurderer sin egen innsats og hvordan de opplever at de lærer best. Både det å få informasjon fra elevene og det å gi dem informasjon synes hun er viktig, men også at de har en god dialog. Hun bruker ellers samtalen til å kartlegge elevenes læringsstrategier og hvilke arbeidsmetoder de liker.

For øvrig synes hun det er greit å bruke fagene som utgangspunkt for å få innsikt i hvordan eleven har det, både når det gjelder det faglige og det sosiale området. Hun har erfart at det er mer ufarlig å gå via faget hvis det er tema eleven kvier seg å snakke om som for eksempel områder de ikke mestrer så godt og sosiale utfordringer de måtte ha i skolehverdagen.

Jeg blir bestandig litt mistenksom hvis alt er bra. Da trenger ikke alt å være så bra. Da er det ofte greit å bruke et fag som en innfallsvinkel og gå derfra.

Ellers er hun svært opptatt av at eleven skal føle seg vel under samtalen. Dette gjelder ikke bare samtaleinnholdet, men også den fysiske situasjonen.

Vi snakker faktisk litt om hvilken side vi sitter ved bordet, om vi sitter rett ovenfor eller ved siden av hverandre. Noen elever tenker ikke over det og andre elever synes det er helt ok å ha litt avstand. Det er også en ting jeg tar opp med eleven når han kommer inn og skal sitte og prate med meg i elevsamtalen: ”Du må sette deg der du føler du har det bra. Og hvis pulten er for smal kan vi sette på en pult til. Eller vi flytter stolene litt unna eller på skrå.” Jeg er litt opptatt av at eleven skal føle en trygghet, føle at han har det ok når han sitter der.

Kunnskap om betydningen av de fysiske forholdene er kunnskap hun har ervervet seg ved tidligere studier og som hun anvender i elevsamtale situasjonen.

Hun har faste tema på de ulike samtaler, og foruten disse åpner hun også for at eleven selv kan komme med tema i løpet av samtalen som hun ikke er forberedt på. Hvis hun mener elevene er i ferd med å ta opp noe som er på kanten av det som er fornuftig å ta opp i en slik sammenheng så sier hun:

”Dette må du vurdere om du ønsker å si til meg. Det må jeg vite, om du ønsker det. Du trenger ikke å si alt til meg hvis du ikke har tenkt igjennom det.” Det jeg bruker å si er: ”Du får litt tid på deg, og hvis du ønsker å komme tilbake til det så gjør du det.”

Tillitsforholdet mellom henne og eleven utvikler seg og eleven blir mer trygg og åpen, men hun er likevel bevisst å sette grenser:

Men så har det også hendt at de har kommet tilbake faktisk og har lyst til, likevel, å fortelle ting. Hva de da har fortalt i forhold til hva de første gangen vurderte vet ikke jeg, men det kan ha betydning for dem om jeg kan hjelpe dem videre. Om jeg kan hjelpe dem, eller om jeg skal lede dem til en annen person. Jeg prøver å bevisstgjøre meg selv på at jeg ikke nødvendigvis skal vite alt. Det

synes jeg er viktig at eleven også får forståelse av at han trenger ikke å si alt til meg – men vi kan ha et godt forhold likevel. Jeg tror ikke det gjør læringssituasjonen bedre heller hvis jeg vet for mye om deres liv. Jeg prøver i alle fall, hva skal jeg si, å holde igjen litt.

Hun sier at hun prøver å lære elevene å sette egne grenser. Elevsamtalen er en viktig arena for øvelse i så måte, både for henne som kontaktlærer og for eleven. Før de avslutter samtalen går hun gjennom det hun har notert med eleven. På denne måten ser eleven hva som er notert. Til slutt skriver de begge under og eleven får en kopi hvis han/hun ønsker det. Dette skrivet vil da kunne inneholde mål og tiltak både for eleven og henne som kontaktlærer, noe som ifølge henne fører til en gjensidig forpliktelse. Elevene er informert om hva hun tar med videre til klasselærerråd.

#### Hovedtema 4: Samarbeid

Hun har ikke noe formelt samarbeid med andre kontaktlærere, det eksisterer ikke noe forum hvor Vg 2- kontaktlærere møtes, men hun understreker at det foregår mye uformell erfaringsutveksling og støtte blant kontaktlærerne innenfor avdelinga.

Såne uformelle samtaler kontaktlærer i mellom er at vi minner hverandre på at det kan vi gjøre. Så du slipper å holde på å slite med det selv. Vi har en god støtte, som kollegaer og vi bruker hverandre som medhjelpere og veiledere og minner hverandre på at vi faktisk har et støtteapparat rundt oss.

I klasselærerråd er hovedfokuset på de sosialpedagogiske forholdene i klassen. Det kan være relatert direkte til enkeltelever eller grupper. Der diskuterer de og deler erfaringer i forhold til så vel det som fungerer godt, som det som ikke fungerer i det hele tatt. Vanligvis blir det mest fokus på det som ikke fungerer og de elevene som har de største utfordringene i forhold til hele skolesituasjonen, det kan være relatert direkte til det faglige eller til sosiale forhold som har innvirkning på læringssituasjonen. De drøfter også hva de skal gjøre med dem som er faglig sterke og hvordan de skal legge til rette

for at de også skal få utfordringer. Men det er nok, ifølge henne, de som har de største utfordringene både faglig og sosialt som får størst oppmerksomhet.

Videre samarbeider de også når det gjelder tiltak for å få hverdagen for elevene til å bli best mulig. Det kan være forhold som det å fordele arbeidsbyrden i løpet av uka og det kan være fastlegging av prøver og andre ekstraordinære aktiviteter. De er også sammen om å utarbeide halvårsplaner. Ellers har de lærerne som er ansvarlig for programfagene et tettere faglig samarbeid og hyppigere møter, for eksempel hvis de skal samarbeide om et felles tema.

Klasselærerråd har altså mest fokus på det sosialpedagogiske området, mens programfaglærer- møtene konsentreres om fagrelaterte oppgaver. Hun mener at møtene for klasselærere er viktig også fordi andre lærere enn de som har elevene i programfagene er til stede, og at elevene kan ha helt andre utfordringer innenfor fellesfagene.

Klasselærerrådet er også et forum hvor hun innhenter informasjon fra faglærerne i forhold til den enkelte elevs læringsarbeid i de ulike fagene. Dette er informasjon som, ifølge henne, er viktig å inneha før den formelle elevsamtalen skal finne sted. Det også et forum hvor informasjon fra elevene til lærerteamet blir formidlet. Når det gjelder forhold som angår de enkelte fag, tar hun det opp med faglærerne.

Hun har et tett samarbeid med rådgiver når det gjelder elever som opplever at utfordringene er for store i skolehverdagen. Det er utfordringer som hovedsakelig er relatert til sosiale forhold, men som også kan få konsekvenser når det gjelder det faglige. Dette samarbeidet kan være i form av møter de har som fagpersoner, de to kan sammen møte eleven, og rådgiver kan etter beskjed fra henne kalle eleven inn, alt etter hva eleven ønsker.

Hun understreker at hun setter stor pris på dette samarbeidet, og mener hun kan gjøre en bedre jobb som kontaktlærer også når dette samarbeidet fungerer godt. Ved å bli kjent

med rådgiveren sitt kunnskapsområde, mener hun det er enklere å sette grense for det område hun skal ivareta som kontaktlærer.

### Hovedtema 5: Kontaktlærerens opplevelse av egen kunnskapsutvikling

Som kontaktlærer hevder hun at hennes kunnskapsutvikling primært har skjedd gjennom erfaringer hun har gjort seg i løpet av alle årene hun har hatt denne funksjonen, gjennom erfaringsutvekslinger med kolleger og andre fagpersoner, samt i arbeidet med elever.

Hun sier at hun alltid har vært åpen når det gjelder tilbakemelding fra elevene. Hun utfordrer dermed elevene til å gi tilbakemeldinger på sin funksjon og rolle som lærer og kontaktlærer.

Jeg synes det er helt topp at elevene har en mening om hvordan jeg gjør ting. Det sier jeg til dem: ”For all del, selv om jeg er kontaktlærer og har dere veldig mye, så ikke vær redd for å si at dere synes jeg gjør noe dumt eller at jeg må gjøre ting på en annen måte, eller at dere vil ha mer faste rammer.” Det synes jeg er veldig viktig for meg som lærer, at jeg får tilbakemeldinger og at jeg ikke bare flyter igjennom. Jeg liker at elevene stiller litt krav til meg. Hvis jeg skal gå gjennom uker, dager, måneder og år uten at elevene stiller krav, blir snart lærerjobben kjedelig.

Det at hun får beskjed fra elevene om hvordan de opplever både timene hun har sammen med dem og elevsamtalen, gjør at hun kan vurdere muligheter for å forbedre sitt arbeid overfor elevene. Det betyr ikke nødvendigvis at hun gjør som de ønsker, men hun kan på en profesjonell måte vurdere hvordan hun synes det er riktig å møte utfordringene.

Hun er også oppmerksom på at elevene sitter inne med kunnskap som hun selv ikke besitter. Kunnskap om IKT er et godt eksempel på det. Da bruker hun bevisst elevene,



både for å få tilført kunnskap på området, og for at elevene skal oppleve seg som viktig i besittelse av nødvendig kunnskap.

Jeg synes det er greit hvis jeg bruker elevene, så har elevene lært meg noe. Det synes de er fint. Da vokser den eleven på det og ofte bruker jeg elever som er flinke i data, som ikke trenger å ha veldig fortrinn i andre sammenhenger. Da krever det at jeg vet litt om den eleven, om han kan data eller kan det jeg trenger hjelp til.

Ellers vektlegger hun at kollegene er den viktigste ressursen i forhold til hennes kunnskapsutvikling. Det å utveksle erfaringer både i forhold til faglige tema og arbeid som er mer knyttet til det å være kontaktlærer er, ifølge henne, viktig da hun mener denne kunnskapen er unik på den måten at man ikke kan lese seg til den, men at den krever erfaring som lærer og kontaktlærer.

Kollegaveiledning har også vært inspirerende i hennes utvikling som lærer. Hun hevder at det både er en skremmende og utfordrende måte å lære på. I denne sammenheng mener hun det er viktig at man har en kollega man er trygg på, for at det skal oppleves som en naturlig situasjon i klasserommet. Kollegiet kunne imidlertid vært flinkere til å dele sin kunnskap med andre etter deltakelse på kurs. Skolen har etter hennes mening ikke noe godt system på dette. Konsekvensen er at kunnskapsdeling ikke finner sted, og at mye kunnskap dermed går tapt.

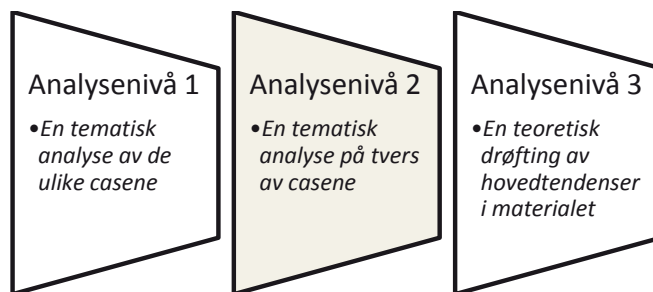
Hun har også vært meget bevisst på å gi seg selv utfordringer, for derigjennom å utvikle seg faglig. Hun har tatt videreutdanning i veiledning, samt fag som tematisk har vært utfyllende i forhold til hennes undervisningsfag. Dette har, ifølge henne, gjort arbeidet mer meningsfullt.

Jeg ønsker ikke å sette meg ned og si at jeg er ferdig utlært. Jeg må ha noe mer. Jeg er hele tiden på søken etter å holde meg oppdatert og gjøre meg litt bedre.

Hun sier hun har vært heldig som har fått være på samme arbeidsplass over så lang tid, og at det har vært svært lærerikt for henne at hun har fått prøvd undervisning i både allmenne fag og yrkesfag, i tillegg til at hun har hatt lederfunksjoner. Det at hun har vært innenfor ulike programfag, tror hun har vært med på å gi henne variert kunnskap gjennom utfordringer som har vært både mange og forskjellige.

## **Analysenivå 2: En tematisk analyse på tvers av casene**

Denne del av analysen er en temasentrert analyse (Thagaard 2003) hvor de ulike temaene fra analysenivå 1 utgjør de analytiske enhetene. Formålet med denne delen av analysen er å komme fram til en mer dyptgående forståelse av de utvalgte temaene og en klarere fokusering av hovedtendenser i materialet. Disse hovedtendensene utformer jeg videre som deskriptive utsagn, hvor disse utsagnene synliggjør de forhold jeg videre på analysenivå 3 belyser ved hjelp av teori.



**Figur 8 Analysenivå 2**

Analysens gyldighet på analysenivå 2 er ikke avhengig av om informantene godtar den, men heller hvorvidt dokumentasjonen og argumentasjonen virker overbevisende på leseren.

Den tematiske analysen på analysenivå 2 framstilles innenfor hvert av temaområdene som utgjorde strukturen på analysenivå 1:

1. Utforming av kontaktlærerarbeidet
2. utfordringer med Kunnskapsløftet
3. Elevsamtalen
4. Samarbeid
5. Kontaktlærernes opplevelse av egen kunnskapsutvikling

## Tema 1: Utforming av kontaktlærerarbeidet

Alle lærerne i studien gir uttrykk for at kontaktlærerarbeidet byr på mange og varierte utfordringer og at det er meget tidkrevende hvis de skal ivareta de oppgavene de opplever å stå overfor i sin hverdag, både av formell og uformell karakter. Noen uttrykker at de ikke har noe ønske om å være kontaktlærere, da de store utfordringene tar fokus bort fra arbeidet med fagene de underviser i. Andre ønsker å inneha kontaktlærerfunksjonen, fordi de er spesielt interessert i den sosialpedagogiske delen av arbeidet, selv om kontaktlæreroppavene går på bekostning av arbeidet med fagene de underviser i.

Det at flere lærere uttrykker at kontaktlærerarbeidet krever så mye at det går på bekostning av arbeid med fagene, kan forstås som at det er vanskelig å ivareta det faglige engasjementet samtidig med at de, ut fra egen vurdering, skal gjøre et tilfredsstillende kontaktlærerarbeid. Kontaktlærerarbeidet ser i disse tilfellene ut til å være det lærerarbeidet som prioriteres framfor det faglige arbeidet. Hvorfor de velger å prioritere på denne måten kan ha flere årsaker. En av grunnene kan være, som lærer i case 3 uttaler: ”...hvis man kan fagene godt, kan det bli rutinearbeid, mens kontaktlærerarbeidet på mange måter er så uforutsigbart at det aldri blir rutinepreget.” Noen sier også at kontaktlærerarbeidet er mer interessant (case 4) og det at man som kontaktlærer gjør et godt arbeid på dette området er avgjørende for å tilrettelegge og følge opp eleven i læringsarbeidet. En tredje forklaring kan være knyttet til at mye av kontaktarbeidet er av en slik art at det er godt synlig hvis det ikke gjøres. Det gjelder spesielt i de tilfellene hvor arbeid skal dokumenteres, som for eksempel fravær og gjennomføring av elevsamtaler.

Lærerne uttrykker at de har ulik opplevelse av muligheten til å utforme sitt handlingsrom,<sup>123</sup> noe som igjen fører til ulik utøvelse av kontaktlærerarbeidet. De erfarne lærerne sier at de opplever å ha stor frihet, mens de mindre erfarne gir uttrykk

---

<sup>123</sup> Handlingsrom som fenomen behandles nærmere på analysenivå 3

for at de bruker mye tid på å finne fram til hvordan de skal utforme handlingsrommet. Også hvem de samarbeider med, eller om de i det hele tatt samarbeider med noen, synes å ha stor innflytelse på utformingen av arbeidet. Dette ser igjen ut til å få innvirkning på hvordan de organiserer arbeidet med den tette oppfølginga av enkelteleven.

Flere uttrykker at de savner en klarere instruks for utøvelse av arbeidet som kontaktlærer. De begrunner dette med at kontaktlærerhandboka er alt for omfattende og detaljert til at det er mulig å følge den. Mangel på en relevant instruks bidrar, ifølge flere av lærerne, dermed til noe ulik praksis når det gjelder utformingen og utøvelse av kontaktlærerarbeidet, og at det følgelig også blir meget personavhengig.

Når hver enkelt lærer selv beskriver sitt eget arbeid, ser man likevel at det er stor likhet når det gjelder hvilke hovedområder de vektlegger. Arbeidsoppgavene de ivaretar synes å være innenfor de samme områdene og i hovedsak i tråd med den gjeldende instruksen, som er en del av kontaktlærerhandboka.

Det administrative arbeidet som det å ta imot og bringe videre informasjon fra ledelse til elever og faglærere, organisering og gjennomføring av møter og elevsamtaler, oppfølging av fravær samt dokumentasjonsarbeid, beskriver flere informanter som en del av kontaktlærerarbeidet som tar mye tid. Flere gir uttrykk for at de er usikre på hva som kreves av dem og hva som skal dokumenteres, noe som fører til at de utøver dette arbeidet på ulike måter. En grunn til at de opplever en uklarhet angående det administrative arbeidet kan være at nye krav og rutiner som innføres i forbindelse med implementering av Kunnskapsløftet, verken er artikulerte eller formaliserte. Her ser det også ut til å være av stor betydning om de er erfarne eller mindre erfarne, og dermed hvilken kunnskap de har om kontaktlærerarbeidet. De uerfarne beskriver denne delen av kontaktlærerarbeidet som meget uoversiktlig, og hevder at de er usikker på hva som er de gjeldende rutiner ved egen skole.

Det som skiller når det gjelder arbeidsområder, synes i hovedsak å være samarbeid med faglærere og andre aktører i skolesamfunnet. Noen lærere bruker mye tid på planlegging, gjennomføring og etterarbeid når det gjelder klasselærerråd, mens andre

ikke avholder møter, noe som igjen ser ut til å få konsekvenser for muligheten til å følge opp den enkelte elev i læringsarbeidet. Også når det gjelder samarbeid med andre aktører i skolesamfunnet, ser det ut til å være ulikt hvordan de prioriterer. Her ser det ut til at lærerne innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram har et tettere og hyppigere samarbeid. Dette kan forklares ut fra at det der er flere elever med spesielle behov, men også at det er etablert en kultur hvor samarbeid er viktig.

Arbeid med klassemiljø blir ikke framhevet som et område alle kontaktlærerne tar et spesielt ansvar for. Dette kan forstås som at kontaktlærerne ser på arbeid med klassemiljø som et felles ansvar for alle lærere, og ikke som en spesifikk kontaktlæreroppgave, eller det kan ha sammenheng med Kunnskapsløftets fokus på tilpasset opplæring og at de følgelig heller setter søkelyset på den enkelte elev.

Når det gjelder samarbeid med hjemmet, er det spesielt på Vg1<sup>124</sup> at kontaktlæreren har kontakt og samarbeid. Dette samarbeidet er hyppigst i de tilfellene hvor eleven trenger spesiell oppfølging og samtidig ikke er myndig. Samarbeid med hjemmet ser også ut til å være hyppigere innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram, noe som også kan forklares med at det der er flere elever med spesielle behov.

Organisering og utforming av rutiner for kontaktlærerarbeidet ser ut til å foregå innen kontaktlærerpar,<sup>125</sup> og i de fleste tilfellene i samarbeid med faglærerne i klassen, i noen tilfeller uten noe særlig samarbeid i det hele tatt. Nytilsatte og mindre erfarne kontaktlærere tar utgangspunkt i kontaktlærerhandboka, men forlater den til fordel for å spørre kolleger hvordan de skal gå fram, da de opplever at de oppgavene som er skisserte i handboka er umulige å gjennomføre. Det kan synes som at det er vanskelig for de uerfarne å få oversikt over hvilke oppgaver de skal prioritere og hvordan de skal gå fram. Erfarne kontaktlærerne overfører heller sin kunnskap og sine erfaringer til de mindre erfarne, og på denne bakgrunn danner de mindre erfarne egne erfaringer som

---

<sup>124</sup> På Vg1 er noen elevene under 18 år og enda ikke myndig, noe som fører til at lærerne er forpliktet til å informere foreldrene, noe som fører til kontakt og videre samarbeid.

<sup>125</sup> Innenfor *studieforberedende utdanningsprogram* har to kontaktlærere ansvar for 15 elever hver. Disse har ikke noe formelt samarbeid. Ved *yrkesfaglig utdanningsprogram* er det vanligvis 10 – 15 elever i hver gruppe. Der det er to grupper på Vg1 gir det muligheter for at kontaktlærerne kan samarbeide.

igjen kan brukes til å justere egen praksis. Slik blir skolekulturens egne krav, slik den er nedfelt i skolekoden, formidlet også til uerfarne lærere (Bergem1998:85). Denne måten å skaffe seg kunnskap på, både om og i kontaktlærerarbeidet, ser ut til å ha sammenheng med at nytilsatte og de med mindre erfaring opplever å få liten informasjon om hva som kreves av dem. Mye er nedfelt i skolekoden, men ikke formalisert. Det medfører at de blir usikre på hvilke forventninger de skal forholde seg til i sitt daglige virke, og hva de dermed skal fylle handlingsrommet med.

De momentene som synes å være viktigst når kontaktlærere skal utforme sitt handlingsromm, er egne erfaringer med kontaktlærerarbeid (primærerfaring) og den erfaringsutveksling som skjer i samarbeid med kolleger (sekundærerfaring). Den praksiskunnskapen kontaktlærerne erverver seg, ser derigjennom ut til å øke deres muligheter til å utforme handlingsrommet.

## Tema 2: utfordringer med Kunnskapsløftet

Kontaktlærerne hevder at den største utfordringen med Kunnskapsløftet er realisering av prinsippet om tilpasset opplæring. Det er en klar tendens at kontaktlærerne har en smal fortolkning av begrepet tilpasset opplæring som tett oppfølging av enkelteleven.

Det er med utgangspunkt i denne smale fortolkningen av begrepet at lærerne beskriver den tette oppfølgingen av enkelteleven, både på det faglige og det sosialpedagogiske området, som det viktigste arbeidet til kontaktlæreren. Dette begrunner de med det sterke fokus på prinsippet om tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet, som de uttrykker at de føler seg sterkt forpliktet til å realisere. Det er likevel ulikt hvordan de går fram når de forsøker å følge opp den enkelte elev. Flere velger å bruke mye tid på de svakeste elevene, spesielt ved starten av skoleåret. En av begrunnelsene er at de ønsker at disse elevene skal mestre skolehverdagen, og at de derigjennom kan bidra til å hindre frafall.

Det synes altså å være ulikt hvordan kontaktlærerne oppfatter sitt ansvar i forhold til å koordinere og lede det faglige arbeidet opp mot den enkelte elev. Ansvaret for at

elevene utarbeider individuelle arbeidsplaner og koordineringen av dette arbeidet i forhold til de enkelte faglærere, prioriteres av enkelte høgt, men framstilles også som meget krevende og uoversiktlig både når det gjelder omfang og ansvar. De kontaktlærerne som tar et ansvar for dette arbeidet opplever store frustrasjoner når faglærerne ”ikke gjør jobben sin” i forhold til utarbeidelse av planer i sine fag, noe som vanskeliggjør kontaktlærerens muligheter til å ivareta sitt ansvar. Skal de lykkes er et tett samarbeid med klassens faglærere en nødvendighet.

Ansvar i forhold til koordinering av arbeidet med elevenes individuelle arbeidsplaner er et arbeid kontaktlærerne ser ut til å være meget usikre i forhold til. Noen viser et sterkt engasjement i forhold til oppgaven, selv om de kan gi uttrykk for at de ikke vet om de har hovedansvaret for dette arbeidet eller ikke.<sup>126</sup>

Den felles utfordringen kontaktlærerne synes å oppleve med Kunnskapsløftet, er altså muligheten til å kunne realisere kravet om tilpasset opplæring. Dette synes å gjelde både innenfor yrkesfaglig og innenfor studieforberedende utdanningsprogram. Dette sterke fokuset på tilpasset opplæring ser ut til å føre med seg nye oppgaver for kontaktlæreren, ikke minst når det gjelder tett oppfølging av enkeltelever. Samarbeid med klassens faglærere og andre aktører i skolesamfunnet ser ut til å være sentralt i denne sammenheng, samt samarbeidet med eleven om utarbeidelse av individuelle arbeidsplaner. Dette er oppgaver som i liten grad har vært definert og formalisert, noe som igjen har bidratt til at kontaktlærerne velger å møte disse utfordringene ulikt. For at eleven skal være i stand til å utarbeide sin individuelle plan har enkelte kontaktlærere tatt initiativ til å utarbeide rutiner og strategier for koordinering av det faglige arbeidet. Dette arbeidet ser ut til å ha vært noe tilfeldig organisert og fulgt opp. Det har typisk skjedd ved at kontaktlærerpar sammen har laget sine ”modeller” som de har prøvd ut i sine klasser. Disse ”modellene” ser ut til å være meget sårbare, spesielt hvis kontaktlærerparene ikke er stabile. Andre hevder at de uansett forskrifter alltid har ivaretatt prinsippet om tilpasset opplæring i forhold til en faglig differensiering og at de

---

<sup>126</sup> Det at kontaktlæreren sammen med faglærerne skal medvirke til at elevene utarbeider individuelle planer er formulert i den nye instruks for kontaktlærerne 09.02.07, men var ikke formulert i instruks som gjaldt for tidspunktet intervjuene ble gjennomført..



fortsetter å som tidligere. En annen forklaring kan være i tråd med Engelsen (2008), når hun hevder at lærerne i stedet for å tilpasse seg reformen, tilpasser reformen til seg.

Ellers opplever kontaktlærerne innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram at det nye faget *prosjekt til fordypning* gir nye utfordringer både når det gjelder utforming, vurdering og behovet for et enda tettere samarbeid med praksisfeltet. Selv om det formelt sett ikke trenger være kontaktlærernes arbeidsområde, uttrykker de at det naturlig ender opp som deres, da de har de fleste timene i programfagene og dermed også kontakten med praksisfeltet.

Kunnskapsløftet fokus på tilpasset opplæring fører til at flere av kontaktlærerne oppfatter at deres viktigste oppgave er den tette oppfølgingen av enkelteleven. Som jeg har vist har de fleste da en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring, som igjen kan ha ført til at det å koordinere arbeidet som kreves har blitt vektlagt mindre, til tross for at realisering av prinsippet om tilpasset opplæring krever et enda tettere samarbeid med faglærerne og andre aktører i skolesamfunnet.

### Tema 3: Elevsamtalen

Flere av kontaktlærerne uttrykker at den praktiske gjennomføring av elevsamtalen kan være en utfordring, spesielt når det gjelder å finne tidspunkt og et egnet sted å gjennomføre den. Organisering gjøres på ulike måter for å frigjøre tid til samtalen, alt fra at kontaktlærerne setter elevene til selvstendig arbeid, mens de selv tar ut enkeltelever for samtale, til at de setter av hele dager konsentrert til bare elevsamtaler. Ellers anvendes også undervisningsfrie timer. Her ser det ut til at de erfarne kontaktlærere ser flere muligheter til å organisere dette arbeidet på.

De fleste har to til tre samtaler à 20 minutter i løpet av skoleåret. Samtalene har en struktur som elevene kjenner til og de er i stor grad forberedt når det gjelder de temaene som skal berøres. Dette synes å være tilfelle for de fleste kontaktlærerne innenfor begge

utdanningsprogrammene. Noen kontaktlærere krever at eleven i forkant av elevsamtalen fyller ut et skjema med faste spørsmål. Dette begrunner de med at både eleven, og de selv som kontaktlærere skal være bedre forberedt til samtalen.

Når det gjelder forberedelse til elevsamtalen, er det forskjellig om kontaktlærerne har klasselærerråd i forkant, for slik å skaffe seg mer informasjon om eleven og hans/hennes faglige arbeid. Noen betrakter dette møtet som svært viktig for å få innblikk i elevens faglige arbeid og dermed kunne gjennomføre en samtale med eleven angående de ulike fagene. Andre lærere gjennomfører ikke klasselærerråd lenger, noe de begrunner med at det er vanskelig å samle faglærerne. Dette gjelder spesielt lærerne i fellesfagene. Ved ikke å få tilgang til faglærernes kunnskap om eleven og elevens forhold til de ulike fagene, ser det ut til at de går glipp av viktig faglig og sosial informasjon om eleven, som vil være av vesentlig verdi når de for eksempel skal veilede eleven i arbeidet med utarbeidelse av individuelle planer og ellers fasilitere elevene i læringsarbeidet.

Når de beskriver elevsamtalens karakter synes den å ha preg av en kombinasjon av kartleggings-, utviklings-, vurderings- og veiledningssamtale, og de fleste kontaktlærerne ønsker å legge vekt på ulike strategier ved de ulike samtalene. Hensikten de har med samtalen ser ut til å avgjøre hvilken karakter den får. Den første samtalen har typisk hovedfokus på kartlegging, der det å bli kjent med eleven og hans/hennes ståsted er sentralt, både faglig og sosialt. De andre samtalene har et sterkere preg av et formativt vurderings- og veiledningselement.

Når det gjelder innholdet i samtalen, har den en fast struktur som de fleste lærerne følger og som elevene kjenner til. De fleste åpner for at elevene også kan komme med tema de ønsker å samtale om.<sup>127</sup> Det er ulikt hvilke grenser de har for private temaområder. Noen er svært bevisste i forhold til egne profesjonsgrenser. Felles for kontaktlærerne er at når de opplever egne begrensninger, henviser de eleven videre i

---

<sup>127</sup> Noen elever har oppnådd myndighetsalder før de starter på videregående skole, mens andre blir myndige i løpet av den tiden elevene tilbringer der. At de går over fra å være definert som barn til formelt å være voksen, utfordrer lærerrollen også når det gjelder elevsamtalen (Limstrand 1996).

systemet. Elevsamtalen blir derfor innholdsmessig alt fra å være en fagsamtale til en personlig og privat samtale. Erfarne lærere ser ut til å ha et mer bevisst forhold til hva som tilhører kontaktlærerens område når det gjelder innhold i samtalen. De gir uttrykk for at de kjenner sine grenser opp mot andre profesjonsgrupper, og de har større bevissthet i forhold til når andre profesjoner, som for eksempel rådgiver, psykolog eller helsesøster bør trekkes inn i arbeidet med eleven. Noen erfarne lærere hevder også at de tror de gjør en bedre jobb som kontaktlærere, dersom de ikke vet alt om eleven.

De kontaktlærerne som beskriver at de har et samarbeid med faglærerne gjennom klasselærerråd, gir uttrykk for at faglærerne og den kunnskapen de sitter inne med er viktig for å kunne følge opp den enkelte elev, og at elevsamtalen er et knutepunkt når de skal koordinere elevens læringsarbeid. Elevsamtalen ser dermed også ut til å være et viktig redskap når prinsippet om tilpasset opplæring skal realiseres, da spesielt i betydningen av en tett oppfølging av den enkelte elev. Det gjelder både innenfor det faglige og det sosiale området. I de tilfellene hvor kontaktlæreren har lite samarbeid med klassens faglærere og heller ikke har klasselærerråd, ser det ut til at det er vanskelig å lage en sammenheng mellom elevsamtalen og den videre undervisningen samt tilretteleggingen i de enkelte fagene.

Når det gjelder hvordan elevsamtalen dokumenteres er det også ulik praksis. Det stilles heller ingen krav til kontaktlærerne om dokumentasjon ei heller om formen for dokumentasjonen. Noen kontaktlærere velger likevel å utforme et kort referat fra samtalen, hvor mål og strategier for videre arbeid med eleven er nedtegnet. De begrunner utarbeidelse av denne dokumentasjonen med at den er viktig for at det skal være mulig å sikre kvaliteten på arbeidet, og ikke med at det er et formelt krav nedfelt for eksempel i instruksene. Denne dokumentasjonen gjøres tilgjengelig for både ledelse og faglærere.<sup>128</sup>

Selv om det er noe ulik praksis når det gjelder arbeidet rundt elevsamtalen, ser det likevel ut til at flere kontaktlærere betrakter elevsamtalen som et viktig redskap når de

---

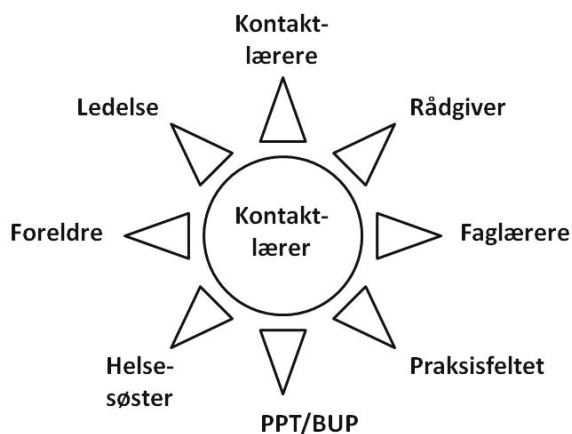
<sup>128</sup> En avdelingsleder hevder at hun synes det er positivt at enkelte leverer referat, men etterspør ikke referat fra de som ikke leverer.

skal nærme seg idealet om tilpasset opplæring. Elevsamtalen ser ut til å kunne være knutepunktet når det gjelder muligheten til å koordinere elevens læringsarbeid, men utfordringen for flere synes å være det å kunne sette samtalen inn i et system, hvor de dokumenterer, justerer og følger opp enkelteleven. Muligheten til å imøtekomme slike utfordringer forutsetter imidlertid et samarbeid med klassens faglærere, noe som viser seg å være vanskelig i en del tilfeller.

#### Tema 4: Samarbeid

Når det gjelder kontaktlærernes samarbeidssituasjon ser det ut til å handle om alt fra et tett og formelt samarbeid med andre kontaktlærere, klassens faglærere, samt andre aktører i skolesamfunnet, til at kontaktlærerarbeidet er et ensomt arbeid, hvor det eneste samarbeidet er sporadiske og uformelle erfaringsutvekslinger. Det ser likevel ut til at de fleste kontaktlærerne samarbeider, men at det er ulikt når det gjelder med hvem de samarbeider med og hvor formelt eller hyppig dette samarbeidet er. De viktigste samarbeidsrelasjonene som kommer fram i datamaterialet er illustrert i

**Figur 9.**



**Figur 9 Kontaktlærerens samarbeidsrelasjoner**

Enkelte kontaktlærere har et tett samarbeid med mange aktører i skolesamfunnet, både foreldre,<sup>129</sup> faglærere, andre kontaktlærere, ledelse, rådgiver, helsesøster, PPT, BUP og praksisfeltet,<sup>130</sup> mens andre ikke synes å være i stand til eller opplever ikke behov for å realisere disse samarbeidsrelasjonene. De som betrakter samarbeid som viktig for å kunne muliggjøre en tett oppfølging av enkelteleven, ser også ut til å arbeide mye for å etablere formelle samarbeidsrelasjoner. Dette gjelder spesielt samarbeidet med klassens faglærere.

Når det gjelder kontaktlærernes samarbeid med klassens faglærere, ser det ut til å variere fra at de har formelle og regelmessige møter (klasselærerråd hver tredje uke) til at de ikke har møter i det hele tatt. Alle har forsøkt å ha regelmessige klasselærerråd, men noen har avvirket denne ordningen og begrunner det med at faglærerne ikke møter, hvor de igjen refererer til faglærernes begrunnelse med at de har for mange klasser å forholde seg til og derfor ønsker å prioritere de klassene hvor de har mest undervisning. Dette ser ut til å gjelde spesielt fellesfagene ved yrkesfaglig utdanningsprogram. Det kan handle om kollisjoner når det gjelder møter, men kontaktlærerne refererer også til at faglærerne ikke prioriterer møter. Det at de ikke avholder klasselærerråd får ingen formelle konsekvenser, da de ikke er forpliktet til å dokumentere dette arbeidet.

Klasselærerråd har karakter av å være både et informasjons- og planleggingsmøte, og kontaktlærerne hevder at hensikten med møtene er å samordne det faglige arbeidet for klassen opp mot enkelteleven, planlegging og vurdering av læringsarbeidet, samt samordning av prøver og planer. Kontaktlærerne formidler at klasselærerråd har en viktig funksjon når det gjelder koordinering av både det faglige og det sosialpedagogiske arbeidet. De hevder også at det er gunstig å plassere møtene i for- og etterkant av elevsamtalen. På denne måten kan de få viktig informasjon fra faglærerne før de møter den enkelte elev. Dette gjør at klasselærerrådet dermed ser ut til å være et meget sentralt forum hvor kontaktlæreren får informasjon om hvordan den enkelte elev

---

<sup>129</sup> Formelt sett har hjemmet fått redusert opplæringsansvar når eleven har fylt 18 år. Dette fører til at foreldre og foresatte ikke kan forventes å være skolens støttespillere i samme grad.

<sup>130</sup> Dette samarbeidet gjelder spesielt yrkesfaglig utdanningsprogram i forhold til faget *prosjekt til fordypning*.

fungerer både faglig og sosialt, noe som ser ut til å være til stor nytte når de i samarbeid med eleven skal utforme elevens individuelle plan. De kontaktlærerne som ikke samler faglærerne til klasselærerråd, ser ikke ut til å kunne skaffe seg den informasjonen som utveksles i kontaktlærerråd på annen måte. For disse kontaktlærerne vil også utfordringene være større når det gjelder den tette oppfølgingen av enkelteleven, noe som igjen vil kunne gå utover kvaliteten på kontaktlærerarbeidet.

Lærerne innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram ser ut til å vektlegge betydningen av klasselærerråd i sterkere grad, sammenlignet med lærerne ved studieforberedende utdanningsprogram. Også når det gjelder samarbeid med andre aktører ser det ut til at de har et hyppigere og et mer formalisert samarbeid. Det kan som tidligere påpekt, ha sammenheng med at de har hatt og fortsatt har flere elever som trenger en tett oppfølging både faglig og sosialpedagogisk. De har dermed også erfart betydningen av, samt etablert rutiner når det gjelder samarbeid.

Det ser også ut til å være ulik forståelse av hvilken betydning samarbeid har for muligheten for en tett oppfølging av den enkelte elev faglig og sosialpedagogisk. Dette kommer fram ved at noen har ”gitt opp” muligheten til å arrangere klasselærerråd, mens andre legger stor vekt på klasselærerrådets betydning for muligheter til å koordinere læringsarbeidet til den enkelte elev, samt diskutere og enes om felles rutiner og holdninger når det gjelder utfordringer enkeltelever eller klassen som helhet stå overfor. De lærerne som vektlegger utfordringen med å utarbeide individuelle planer i samarbeid med elevene, ser også ut til å være de som ser den største verdien av klasselærerråd. De uttrykker at samarbeid med faglærerne og klasselærerråd er en forutsetning for at de i sammen med eleven skal kunne utarbeide individuelle planer.

Samarbeid innenfor kontaktlærerpar dreier seg om alt fra en mer teknisk fordeling av oppgaver ut fra kunnskap og kompetanse hos den enkelte kontaktlærer til et mer reelt samarbeid hvor kontaktlærerne diskuterer utfordringer, utveksler erfaringer og gjennomfører tiltak sammen. Flere kontaktlærere på Vg1 samarbeider som par (kontaktlærerpar) innenfor samme årstrinn, noe som synes å være en god støtte for

erfarne kontaktlærere som en form for ”mentoring.”<sup>131</sup> Dette samarbeidet er ikke formalisert og i de tilfeller hvor kontaktlærere arbeider i par sammen over tid så skaper det en stor fleksibilitet. De ser sammen muligheter til å utforme handlingsrommet, og samarbeidet ser ut til å være positivt i forhold til erfaringsutveksling og kunnskapsdeling. Da de hevder at det tar tid å få dette samarbeidet til å fungere, er lærerne lite tilfredse når gode samarbeidsforhold ikke gis muligheter til kontinuitet. Ikke minst gir mindre erfarne lærere uttrykk for å få god støtte når de samarbeider tett i kontaktlærerpar med en erfaren lærer.

Når kontaktlærerpar har kontor plasser slik at de er lett tilgjengelig for hverandre, er den daglige uformelle kontakten bedre og det fysiske nærværet gir også større muligheter til løpende erfaringsutveksling.<sup>132</sup> Der hvor det er bare en klasse på trinnet innenfor utdanningsprogrammet,<sup>133</sup> er det mer tilfeldig hvordan samarbeidet med andre kontaktlærere fungerer, alt fra daglige uformelle samtaler til fravær av samarbeid.<sup>134</sup>

Kontaktlærerne ved yrkesfaglig utdanningsprogram har fortsatt det tverrfaglige samarbeidet de etablerte under Reform 94, som fordret et samarbeid pga. tverrfaglige prøver og eksamener. De gir uttrykk for at samarbeidet hjelper dem med å skape en bedre sammenheng mellom fagene og at de gjennom dette faglige samarbeidet bedre imøtekommer læreplanens krav om en sterkere profesjonsretting i utdanningen. Disse lærerne synes dermed også å ha en mer helhetlig forståelse av profesjonen de skal utdanne elevene til og klarere kan se sammenhengen mellom fagene.

Samarbeid med rådgiver, helsesøster og eksterne instanser synes for enkelte kontaktlærere å ha stor plass. Lærerne ved yrkesfaglig utdanningsprogram uttaler at de

---

<sup>131</sup> Mer om *mentoring* som fenomen er å finne i Karlsdottir og Kvalsund (2009).

<sup>132</sup> Det at de som arbeider sammen: kontaktlærerpar eller faglærere innenfor en klasse, har kontor plasser i nærheten av hverandre, er også noe avdelingsleder er oppmerksom på er viktig og derfor forsøker å imøtekomme så langt råd er. Dette kravet ser ut til å være enklere å imøtekomme innenfor yrkesfaglig programfag, da lærerne der er tettere knyttet opp mot en klasse, mens ved studieforbereende utdanningsprogram er lærerne knyttet til flere klasser med sitt/sine fag.

<sup>133</sup> Dette gjelder for eksempel Vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram.

<sup>134</sup> Ved implementeringen av Kunnskapsløftet forsøkte skolen å innføre regelmessige møter for kontaktlærere, hvor spesifikke ”kontaktlærerutfordringer” skulle være tema. Det viste seg at få lærere prioritert disse møtene og ordningen ble dermed avvirket.

alltid har elever som fordrer dette samarbeid, og de synes å ha gode rutiner når det gjelder formen på samarbeidet. Kontaktlærere ved studieforberevende utdanningsprogram synes ikke å ha det samme tette samarbeidet. Årsaken til det kan være at lærerne ikke opplever det samme behovet og at elevgruppene er ulike når det gjelder behov for ekstra tiltak. Det vil dermed variere fra år til år om behovet for samarbeid med eksterne instanser er til stede.

Flere uttrykker verdien av kontinuitet når det gjelder samarbeidspartnere. Stor utskifting fører til at verdifull kunnskap og erfaringer går tapt og at det er vanskelig å videreføre gode rutiner og ideer når de stadig må skifte samarbeidspartnere. Det gjelder både faglærere for klassen, samt hvem de kan arbeide sammen som kontaktlærerpar. Når det stadig er nye kolleger å forholde seg til og ulike rutiner når det gjelder klasselærerråd, gjennomføring av elevsamtaler samt samarbeid mellom kontaktlærere og faglærere, går mye tid tapt til å enes om en felles arbeidsform. De som har faste samarbeidspartnere uttrykker at dette samarbeidet har stor verdi både som støtte, i form av erfaringsutveksling og ikke minst når det gjelder å kunne skape fleksibilitet i kontaktlærerarbeidet. Denne fleksibiliteten ser igjen ut til å føre til at de ser flere muligheter når det gjelder utformingen av sitt handlingsrom.

#### Tema 5: Kontaktlærernes kunnskapsutvikling

Når lærerne beskriver hvordan de utvikler sin kunnskap som kontaktlærere uttrykker de at den skjer hovedsakelig ved at de gjør seg sine egne erfaringer (primærerfaringer), samt ved en uformell erfaringsutveksling med andre kolleger (sekundærerfaringer) fra egen skole. Denne kontakten kan være av både formell og uformell karakter. De mindre erfarne synes å få ha stort utbytte av at de erfarne deler sin kunnskap med dem. Dette gjelder spesielt de områdene som angår organisering og utforming av innholdet i kontaktlærerarbeidet. De skaffer seg derigjennom det de anser som viktig kunnskap om kontaktlærerarbeidet.



Kontaktlærerne ønsker mer tid til og bedre tilrettelegging for erfaringsutveksling, da de opplever at det ligger mye læring i både formelle og uformelle samtaler, diskusjoner og refleksjon i grupper. Flere lærere hevder at erfaringsutveksling bør få større plass i deres hverdag, og kanskje også i en formalisert form.

Det er meget ulik praksis når det gjelder den formelle erfaringsutvekslingen, avhengig av hvordan de får klasselærerråd og samarbeidsmøter til å fungere. Denne erfaringsutvekslingen ser ut til å være begrenset til de lærerne som deler klasser eller som underviser på samme trinn innenfor samme programfag.

Når erfarne lærere deler kunnskap med mindre erfarne lærere, ser det ut til at det fører til at de mindre erfarne i stor grad adopterer den praksisen som er etablert av de erfarne lærerne. Styringsdokumenter og lovverk blir etter hvert lagt bort til fordel for videreføring av erfarne læreres praksis.<sup>135</sup> De erfarne lærerne formidler hva de ”har erfart fungerer i praksis” og det synes nyttig for de mindre erfarne, som dermed også får innsikt i hva som er den dominerende skolekoden ved skolen. Siden det ikke er etablert rutiner for hvordan mindre erfarne kontaktlærere skal ivaretas når de starter i sin praksis, er deres utvikling avhengig av og prisgitt erfaringsoverføring fra og erfaringsutveksling med de lærere de samarbeider med.

Også erfarne lærere sier at en stor del av deres kunnskapsutvikling hovedsakelig skjer ved å utveksle erfaringer med andre kontaktlærere og klassens faglærere. De som har samarbeid med helsesøster, rådgiver, PPT og BUP hevder også at de får mye kunnskap om andre fagområder gjennom dette samarbeidet. Det gjelder også kunnskap om grensene for de ulike profesjonene, noe som også ser ut til å føre til større innsikt i egen rolle.

De lærerne som innhenter tilbakemelding fra elevene opplever at elevene er meget sentrale når det gjelder deres egen utvikling av kunnskap om kontaktlærerarbeidet. Det

---

<sup>135</sup> Det ser likevel ut til at det arbeidet de utfører i er i samsvar med hovedpunktene i instruksjonen for kontaktlærerne, men at de får støtte fra de erfarne lærerne at det er enkelte punkter som er vanskelig å etterkomme.

at de kan komme med tilbakemeldinger både skriftlig og muntlig, fører til at de får innsikt i hva som fungerer og ikke og de får tips om alternative måter å gjøre ting på. Dette gjelder spesielt elevsamtalen. Det er ingen faste rutiner for denne tilbakemeldingen, og det er opp til den enkelte kontaktlærer om hun ønsker å innhente slik informasjon. De som sier at de gjør det, hevder også at de lærer mye av det.

Noen gir også uttrykk for at teoretiske studier har gitt dem kunnskap som har vært nyttig for kontaktlærerarbeidet. Eksempel på dette er utdanning innenfor veiledning og kommunikasjon. Når det gjelder generelle kurs arrangert av høyskole og universitet, opplever spesielt de erfarne lærerne at mange av disse kursene har liten verdi. De uttrykker at det er vanskelig å bli undervist om tema som angår kontaktlærerpraksis, da de opplever at de selv sitter med mer kunnskap om slike tema enn de som skal undervise dem, og at det er dem selv som best kjenner hvilke utfordringer de står overfor. Erfaringsutveksling og samarbeid med lærere som har gjort erfaringer innenfor samme området, blir tillagt større verdi, og de uttrykker heller ønske om hjelp i prosesser hvor de arbeider ut fra egne definerte utviklingsområder.

Det kan her synes som at lærerne ikke ønsker teoretiske studier, men heller kurs hvor de kan ta utgangspunkt i utfordringer fra egen hverdag og da med hjelp i en utviklingsprosess, og at de har dårlig erfaring med kurs arrangert av høyskole og universitet, som de mener har for dårlig kunnskap om praksisfeltet.

Felles for alle kontaktlærerne er ellers at ingen hadde hatt tema som direkte berørte kontaktlærerarbeidet i forbindelse med sin utdanning,<sup>136</sup> og at de hadde liten kunnskap om det arbeidet de skulle utføre da de startet i funksjonen som kontaktlærer.

Kontaktlærerne har best erfaring med og størst tro på å utveksle erfaringer med kolleger når det gjelder egen kunnskapsutvikling, og ønsker dermed mer tid og tilrettelegging for et slikt samarbeid. Flere hevder at et slikt samarbeid også kunne ha vært formalisert.

---

<sup>136</sup> Det kan være tema som elevsamtale, foreldremøte /samtaler etc.

## Hovedtendenser i materialet

Hovedtendensene i materialet som er framkommet ved sammenfatningen av casene på tvers har jeg oppsummert i følgende deskriptive utsagn:<sup>137</sup>

- Kontaktlærerne ser på tilpasset opplæring<sup>138</sup> som den største utfordringen ved Kunnskapsløftet, og de betrakter den tette oppfølginga av enkelteleven som kontaktlærerens viktigste oppgave.
- Kontaktlærernes opplevelse av muligheter til å utforme sitt handlingsrom, øker med erfaring og kunnskap om kontaktlærerarbeidet.
- Erfarne kontaktlærere er en viktig ressurs for mindre erfarne i utviklingen av deres praksiskunnskap. Erfarne kontaktlærere bistår mindre erfarne i utviklingen av kunnskap om kontaktlærerarbeidet.
- Samarbeid med andre aktørene i skolesamfunnet er av stor betydning for å muliggjøre en tett oppfølging av enkelteleven, samt utvikling av kontaktlærernes praksiskunnskap.
- Kontaktlærerne betrakter elevsamtalen som et viktig redskap for å kunne realisere den tette oppfølgingen av enkelteleven.
- Primær- og sekundärerfaringen er av stor betydning i utviklingen av praksiskunnskap.

---

<sup>137</sup> Rekkefølgen på utsagnene illustrerer ikke styrken av funnene.

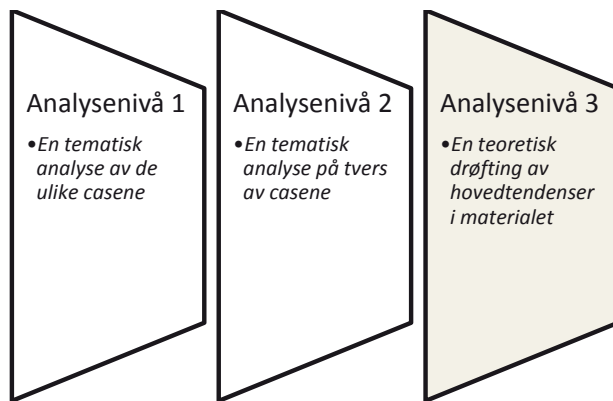
<sup>138</sup> De fleste kontaktlærerne forstår, som redegjort for i den empirinære delen av analysen, fenomenet *tilpasset opplæring* som tett oppfølging av den enkelte elev.

- Kontaktlærerne betrakter egne erfaringer og erfaringsutveksling med kolleger som de viktigste momentene i utviklingen av sin praksiskunnskap.

Disse tendensene som er kommet fram på analysenivå 2, er utgangspunktet for den teoretiske drøftingen på analysenivå 3. I denne sammenheng vil ikke hvert enkelt utsagn bli drøftet hver for seg, men i den teoretiske perspektivering vil flere utsagn bli drøftet samtidig, og noen utsagn vil få større plass, hvis de anses som mer relevante i forhold til problemstillingen.

### **Analysenivå 3: En teoretisk drøfting av hovedtendenser i materialet**

Analysenivå 3 er en teoretisk perspektivering hvor jeg drøfter hovedtendenser i det sammenfattede empiriske materialet. Her anvender jeg ulike teoretiske perspektiver i samspill med datamaterialet for å belyse min problemstilling: *Hvordan utvikler kontaktlærere i videregående skole sin praksiskunnskap, og hvilke former for kunnskap inngår i denne kunnskapsutviklingen?*



**Figur 10 Analysenivå 3**

Kontaktlærere møter varierte utfordringer i sitt kontaktlærerarbeid, og de oppgavene de står overfor er av ulik karakter. I møte med disse utfordringene må de trekke veksler på et bredt tilfang av kunnskap. Den kunnskapen som kontaktlærerne må inneha for å ivareta disse oppgavene, vil derfor måtte være sammensatt av ulike former for og aspekter ved kunnskap som skal spille sammen i det konkrete kontaktlærerarbeidet.

Med utgangspunkt i kontaktlærernes beskrivelse av sin praksis<sup>139</sup> og ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver, ønsker jeg i denne delen av analysen å sette søkelyset på hvordan kontaktlærerne utvikler sin praksiskunnskap, og hvordan ulike former for og aspekter ved kunnskap forenes i deres praksiskunnskap.

Datamaterialet viser at kontaktlærerne opplever muligheten til å utforme sitt handlingsrom<sup>140</sup> noe ulikt, og muligheten til å utforme handlingsrommet ser ut til å øke med økt praksiskunnskap. Dette er utgangspunktet for første del av analysen. Jeg tar der utgangspunkt i kontaktlærernes handlingsrom og setter søkelyset på hvilken praksiskunnskap som fordres i forhold til de ulike utfordringene de møter, samt hvordan denne kunnskapen utvikles. I denne sammenheng ser jeg på betydningen av erfaringen og samarbeidet i kunnskapsutviklingen.

Betydningen av erfaring og samarbeid drøfter jeg i lys av ekspertforskning, samt Jarvis' teori om utvikling av praksiskunnskap. For å differensiere praksiskunnskapen, trekker jeg inn teori om ulike former for og aspekter ved kunnskapen (Ryle 1949). Videre setter jeg søkelyset på hvordan kontaktlærerne legitimerer sin praksis og begrunner sine handlinger. I denne sammenheng har jeg hentet inspirasjon fra Weniger (1964) og hans differensiering av teoribegrepet, samt Løvliens (1974) forståelse av praksis og analyse av pedagogiske utsagn.

Avslutningsvis i den teoretiske drøftingen kommer jeg nærmere inn på teoretiseringens betydning for kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap.

---

<sup>139</sup> I analysen anvender jeg både begrepet utøvelse av kontaktlærerarbeid og praksis. Når jeg anvender begrepet praksis er det for å vektlegge også tenkningens betydning ved siden av handlingen, mens når jeg refererer til utøvelse av kontaktlærerarbeid, er det for å understreke handlingsdimensjonen.

<sup>140</sup> Bergem (1998) redegjør for fenomenet *handlingsrom* ved å vise til to ulike forståelser av begrepet. Det kan forstås som den fysiske arena som læreren opererer i eller henspille på det *frirom* som læreren må fylle med innhold innenfor de rammer som er lagt for yrkesutøvelsen. Det er i denne overførte betydningen jeg anvender begrepet i min analyse.

## Kunnskap om handlingsrom

De krav og forventninger som kontaktlærere må forholde seg til i sitt daglige virke, legger føringer for deres handlingsrom. For å kunne organisere sitt arbeid, trenger lærerne derfor kunnskap om kontaktlærerarbeidets ytre krav og begrensninger. Dette er en viktig del av en lærers profesjonskunnskap, og omfatter både samfunnets krav, som blir rettet utenfra, og skolekulturens egne krav, slik den er nedfelt i skolekoden<sup>141</sup> (Arfwedson 1984). For at kontaktlærerne skal kunne fylle handlingsrommet med innhold innenfor de rammene som er gitt i sentrale bestemmelser og lokale føringer, må de med andre ord ha det Ryle (1949) benevner som "knowing that" kunnskap om disse forholdene.

Når det gjelder samfunnets krav til kontaktlærerarbeidet, slik det er formulert i lovverk og styringsinstruksjoner, er kontaktlærerne forpliktet til å etterleve disse kravene så langt det er mulig. Lovhjemmelen for kontaktlærer finnes i opplæringsloven § 8-2,<sup>142</sup> og de oppgavene som, ifølge opplæringsloven, skal ivaretas av kontaktlæreren er både av praktisk, administrativ og sosialpedagogisk art.

I tillegg til samfunnets formelle rammer må kontaktlærerne også forholde seg til de kravene som kommer innenfra egen skole. Dette er krav som kan ha både formell karakter, for eksempel i form av lokal instruks for kontaktlærere eller i form av en

---

<sup>141</sup> Skolekoden ved en skole kan sies å være et "aggregat" av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper som omfatter alt av betydning for skolens virke, arbeidsplassforhold og problemer. Begrepet *skolekode* innebærer, ifølge Arfwedson (1984), at enhver skole har sin kultur og at ulike kontekstfaktorer er med på å forme skolekoden på ulik måte: systemkonteksten som innebærer påbud fra sentralt hold, ytre kontekst som kjennetegner nærmiljøet og menneskene som bor i nærsamfunnet og en indre kontekst som er kjennetegn ved den enkelte skole (ibid.:26).

<sup>142</sup> I Opplæringslovens § 8-2, heter det om Organisering av elever i grupper: "*Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal ivareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.*"

"*Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærer) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen.*" Elevsamtalen er forskriftfestet i § 4-10, i forskrift til opplæringsloven: "*Som ein del av den individuelle rettleiinga og vurderinga som ikkje skal avsluttast med karakter, skal skolen/lærebedrifta minst ein gong kvart halvår gjennomføre ein elev-/læringsamtale.*"

kontaktlærerhandbok,<sup>143</sup> og uformell karakter, i form av kravene som er implisitt i den lokale skolekoden (Arfwedson 1984). Kunnskap om den lokale skolevirksomhetens rutiner, samarbeid, regelverk og administrative forhold er en "knowing that" kunnskap, som karakteriserer det å vite noe om en bestemt sak eller en handling og som, ifølge Ryle (1949), er en del av og en forutsetning for å kunne handle. Det vil derfor være viktig for kontaktlæreren å erverve seg denne "knowing that" kunnskapen når hun skal skaffe seg innsikt i hvilke muligheter og begrensninger som finnes for å organisere det frirommet hun har i sitt kontaktlærerarbeid.

Når kontaktlærerne skal utforme sitt handlingsrom, synes det å være av stor betydning om de er erfarne eller mindre erfarne,<sup>144</sup> og i hvilken grad de har utviklet et samarbeid med kolleger og andre aktører i skolesamfunnet.

Med utgangspunkt i hvordan kontaktlærere beskriver sine utfordringer, vil jeg i det følgende diskutere hvilken praksiskunnskap disse utfordringene fordrer, og hvordan denne kunnskapen utvikles. Videre vil jeg rette søkelyset mot hvordan deres praksiskunnskap innvirker på muligheter til å utforme handlingsrommet. Disse aspektene diskuterer jeg i lys av ekspertforskning (Dreyfus og Dreyfus 1986, Berliner 1986) og teori om kunnskapsutvikling (Jarvis 2002, Ryle 1949, Weniger 1964), samt teori om forholdet mellom teori og praksis (Weniger 1964, Løvlie 1974, Kvernbekk 2005).

---

<sup>143</sup> Kontaktlærerhandboka er en informasjonsperm for kontaktlærere som er utviklet ved den lokale skolen. Handboka er utarbeidet i forbindelse med kvalitetssikring av kontaktlærerarbeidet og instruksjonen for kontaktlærere er en del av denne handboka.

<sup>144</sup> I avhandlingen anvender jeg ulike begrep i forhold til graden av erfaring lærerne har med kontaktlærerarbeid. Jeg bruker begrepene *uerfaren – mindre erfaren – erfaren - ekspert*. Uerfaren anvender jeg som begrep bare når jeg omtaler de som er i sitt første år som kontaktlærere. Mindre erfaren og erfaren er de begrepene jeg hovedsakelig anvender når jeg diskuterer utvikling av praksiskunnskap i forhold til det empiriske materialet, mens ekspert er et begrepet jeg anvender i en teoretisk diskusjon, hvor jeg fokuserer på hvordan ekspertkunnskap utvikles og hva som kreves for å bli betraktet som ekspert.



## Betydningen av erfaring og samarbeid

Når kontaktlærerne beskriver sine muligheter og begrensninger når det gjelder kontaktlærerarbeidet, ser opplevelsen av handlingsrom ut til å være noe forskjellig. Muligheten til å nyttiggjøre seg handlingsrommet synes å øke med graden av erfaring med kontaktlærerarbeid og dermed også med deres utvikling av praksiskunnskap. Dette uttrykker den erfarne kontaktlæreren i case 1 når hun uttaler at hun etter mange år som kontaktlærer har stor frihet, og når hun sier at "... det er ganske mye du kan gjøre hvis du har ideer. Selv om du synes det er veldig mange ting som kommer ovenfra, som du må gjøre, så har vi fortsatt stor handlefrihet som kontaktlærere."

Når hun som erfaren lærer sier at hun fortsatt opplever å ha stor frihet, til tross for at de stadig får tildelt nye oppgaver, kan det vitne om at hun har kunnskap om hvilke oppgaver hun kan velge mellom og at det dermed blir enklere for henne å prioritere. Hun har kunnskap om de legale rammene og retningslinjene som er gitt for virksomheten, samt de lokale og uformelle kravene som kommer til uttrykk gjennom skolekultur (Hargreaves 1996) og skolekode (Arfwedson 1984). Hun har med andre ord en "knowing that" kunnskap om disse forholdene.

Når de erfarne lærerne beskriver at de opplever å ha stor frihet i sin utforming av handlingsrom, og at de ser flere muligheter når de skal organisere det frirommet de har, kan det også ha sammenheng med at de har et større repertoar å velge mellom når det gjelder alternative handlinger. Berliner (1986) hevder at erfarne lærere har et større handlingsrepertoar, noe som igjen fører til at de lettere har tilgang til mulige løsninger eller handlinger i de ulike situasjonene. Det at de har en adekvat praksiskunnskap å knytte valgene til, gir dem dermed større muligheter til å gjøre hensiktsmessige valg i ulike situasjoner.

Med økt erfaring og praksiskunnskap øker altså muligheten til å utforme handlingsrommet, i tillegg til at kontaktlærerne får tilgang til flere virkemidler å ta i bruk innenfor rommet. Dette er sammenfallende med funn innenfor ekspertiseforskningen hvor blant andre Dreyfus og Dreyfus (1986), Berliner (1986),

Flyvbjerg (2006), Doyle (1986) og Benner (1984) understreker hvordan erfaring er en forutsetning for utvikling av ekspertisekunnskap, men at det likevel ikke er antall år, men heller variasjonen av relevante erfaringer som er avgjørende.

Det vil være mange valg og avveininger både erfarne og mindre erfarne lærere blir stilt overfor når de skal utforme sitt handlingsrom. I sine vurderinger og avveininger av de ulike oppgavene kan de oppleve å bli konfrontert med dilemmaer både av praktisk og etisk art. Slike forhold utfordrer kontaktlæreren når det gjelder å gjøre de ”riktige” valgene. Dette betyr at også erfarne lærere blir konfrontert med dilemmaer, men at de kan ha den fordel at de hurtigere kan gjøre hensiktsmessige valg, da de har en praksiskunnskap som er mer tilpasset de utfordringene de møter. Erfarne lærere ser, ifølge Berliner (1986), ut til å være dyktigere til hurtig å velge løsninger som fungerer hensiktsmessig. Forskjellen mellom erfarne og mindre erfarne gjelder både kvaliteten når det gjelder å tolke situasjoner, samt valg av adekvate løsninger.

### Betydningen av ”knowing that” i utvikling av praksiskunnskap

De mindre erfarne kontaktlærerne beskriver at de har et stort behov for å skaffe seg kunnskap om hva kontaktlærerarbeidet innebærer, som for eksempel hvilke oppgaver de skal ivareta, hva de skal gjøre og hvordan, hvilke prosedyrer angående elevsamtalen som gjelder, og hvordan samarbeidet med klassens faglærere og andre aktører i skolesamfunnet skal foregå. Det synes altså som at denne type ”knowing that” kunnskap er viktig når de mindre erfarne skal utforme sitt handlingsrom. Det er en kunnskap som i seg selv er en forutsetning for å kunne utføre det arbeidet som forventes av dem. Dette er i samsvar med det som kjennetegner handlingsgrunnlaget til de mindre erfarne, som ”kontekstuavhengige regler og elementer som grunnlag for handling” (Berliner1986).

De mindre erfarne i min studie forteller at de i starten måtte støtte seg på kontaktlærerhandboka for å finne ut hvilke oppgaver som forventes av dem. Dette er da også i tråd med hvordan Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver novisers avhengighet av gitte prosedyrer og rutiner. Etter hvert finner imidlertid de også ut at samarbeid og

kunnskapsdeling med erfarne kolleger er mer hensiktsmessig for deres kunnskapsutvikling enn formaliserte beskrivelser og rutiner. Kontaktlæreren i case 1 forteller at hvis hun "... skulle ha fortsatt med å følge det som stod i Kontaktlærerhandboka og tenkt at nå skal jeg gjøre alt det som står her, da hadde det første året blitt et mareritt." Det førte til at hun la hun bort handboka.

De mindre erfarne er opptatt av å skaffe seg kunnskap om kontaktlærerarbeidet. Det gjelder både de formelle og uformelle rammer for utøvelse av arbeidet. De søker kunnskap om hva kollegene gjør, hvilket handlingsrom de har, og hvilke konsekvenser det får for utforming av dette frirommet. De uttrykker at de tar utgangspunkt i Kontaktlærerhandboka, da de er opptatt av å gjøre arbeidet i tråd med forskrifter og gjeldende regler ved skolen. De synes å ha et stort behov for å kjenne til de oppgavene som forventes av dem og hvilke rutinene som er etablert for kontaktlærerne ved den lokale skolen. En mindre erfaren kontaktlærer illustrerer dette når hun sier at "... det var viktig for meg å gjøre tingene riktig. Kontaktlærerhandboka ble derfor "bibelen" min. Jeg hadde jo ingen erfaring fra tidligere kontaktlærerarbeid og visste ikke hva som var gjennomførbart."

Alle kontaktlærerne uttaler at de hadde lite eller ingen kunnskap om kontaktlærerarbeidet da de startet i sin praksis. Selv om de ikke har eksplisitt kunnskap om kontaktlærerarbeid, har de likevel kunnskap om en rekke forhold de vil kunne dra veksler på i sitt arbeid som kontaktlærere. Det kan f.eks. være kunnskap om skolen som organisasjon, kunnskap om elever, kommunikasjon, veiledning, etc. Dette er en profesjonskunnskap som har relevans for kontaktlærerarbeidet. Det at denne kunnskapen er relevant i forhold til deres praksis, kommer også fram når kontaktlærerne i case 1 og case 6 gjør rede for hvorfor de mener at formell utdanning i veiledning og kommunikasjon har ført til en større bevissthet når det gjelder gjennomføring av elevsamtalen, og dermed vært av betydning i deres utvikling av praksiskunnskap.

Det at kontaktlærerne erverver seg kunnskap om praksis ved å få tilgang til erfarne kollegers kunnskap og erfaringer, synes å være av stor betydning for mindre erfarne

lærere. Denne formen for kunnskap som Jarvis benevner som sekundærerfaring<sup>145</sup> er en kunnskap om kontaktlærerarbeidet, som de mindre erfarne får tilgang til ved en uformell erfarings-overføring. De erverver seg en ”knowing that” kunnskap, altså en kunnskap om praksis i dette samarbeidet.

### ”Knowing how” og legitimering av kunnskap

Ryle (1949) hevder at ”knowing that” og ”knowing how” bærer på ulike former for rasjonalitet,<sup>146</sup> hvor den første formen for kunnskap innebærer en rasjonell teoretisering, mens den andre er det Ryle benevner som rasjonell praksis. Disse to kunnskapsformene kjennetegnes ved forskjellige slags aktiviteter, hvor man i et teoretisk resonnement beskjeftiger seg med å trekke logiske slutninger, mens i en praktisk sammenheng rettes oppmerksomheten mot selve utførelsen.

Den sekundærerfaringen som kontaktlærerne får tilgang til via sine kolleger, ser ut til å være en ”knowing that” kunnskap de betrakter som svært relevant for utviklingen av egen praksiskunnskap. De uttaler også at de selv må finne ut hvordan de kan anvende denne kunnskapen i sin praksis og sin hverdag som kontaktlærer. De må altså legitimere den ved selv å handle. Dette kommer til uttrykk når en mindre erfaren kontaktlærer hevder at hun fikk mye gratis av den kontaktlæreren hun arbeidet sammen med, men sier at ”... til slutt prøvde jeg det ut og fikk etter hvert gjort det på min måte, som fungerte for meg i forhold til mine elever.” Det illustrerer hvordan hun i første omgang rasjonelt

---

<sup>145</sup> I min framstilling av kontaktlærernes praksiskunnskap, har jeg valgt å differensiere erfaringsbegrepet slik Jarvis (1995, 2002) gjør det ved å referere til primær- og sekundærerfaring. Primærerfaringen fokuserer, ifølge Jarvis, på det direkte møte med en situasjon, mens sekundærerfaringen er mer en indirekte erfaring, som for eksempel når man lytter til en annen person som beskriver en ting eller hendelse (Jarvis 1995:66-67). Jeg velger denne differensieringen av erfaringsbegrepet, selv om jeg betrakter primærerfaringen som egenartet, men da min studie viser at kollegers erfaringer er en så viktig komponent i kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap, har jeg valgt å anvende erfaringsbegrepet også om dette fenomenet og da som sekundærerfaring. Det ser ut som at Jarvis senere utvider begrepet til å gjelde også teorier man blir presentert for (uten at han i denne sammenheng definerer teoribegrepet). Når jeg videre refererer til sekundærerfaringer er det kollegers (og andres) primærerfaringer det refereres til.

<sup>146</sup> Det er ulike oppfatninger av rasjonalitetsbegrepet, og det vil falle utenfor rammen av min framstilling å drøfte de ulike oppfatningene. Jeg anvender begrepet slik Schein (1987) gjør det i betydningen *grunnleggende tenkesett*.

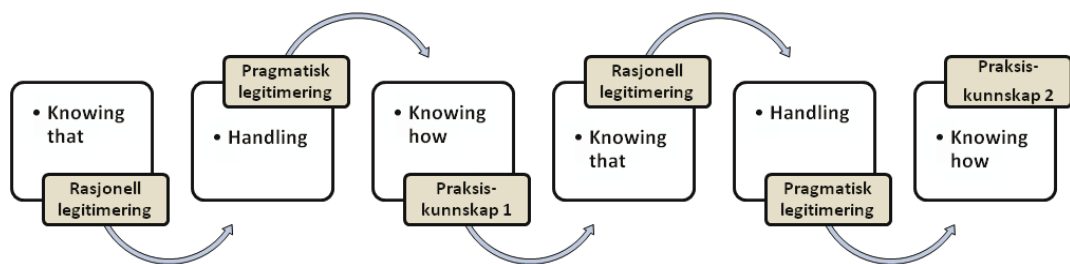
legitimerer sin kunnskap om kontaktlærerarbeidet og ved å teste den ut i handling, foretar hun så en pragmatisk legitimering av den. Dette synes å være sammenfallende med Jarvis (2002) når han redegjør for utvikling av praksiskunnskap, der han hevder at praktikere går fra en rasjonell til en pragmatisk legitimering av kunnskapen i overgangen fra uerfaren til erfaren (ibid.: 60).

Ryle (1949) hevder at "knowing that" som kunnskapsform er en forutsetning for og en del av "knowing how" (ibid.:18). Når kontaktlærerne har kunnskap om hva som skal gjøres, blir denne kunnskapen anvendt og testet ut i det de gjør. Dette gjelder både erfarne og mindre erfarne kontaktlærere. Kontaktlærerne forstår hva de gjør ved å gjøre det. Forståelsen oppstår i selve handlingen og de erverver seg dermed "knowing how" kunnskap (Ryle 1949:28 ff.). "Knowing that" og "knowing how" blir på denne måten komplementære kunnskapsformer i kontaktlærerens utvikling av praksiskunnskap, slik min studie også viser.

Når kontaktlærerne utveksler erfaringer, foretar de en rasjonell legitimering av kunnskapen de får tilgang til gjennom samtaler og samarbeid med kolleger. De får fortalt om kollegers handlinger, tanker og opplevelser. Dette er beretninger fra andre kontaktlæreres praksis. Denne kunnskapen vil de så kunne legitimere rasjonelt ved tenkning. Videre vil de prøve ut ting selv, på sin måte og i forhold til sine elever. De foretar dermed en pragmatisk legitimering av kunnskapen, for å teste ut om den fungerer i deres praksis.<sup>147</sup>

---

<sup>147</sup> Dette synes også å være i overensstemmelse med Weniger når han hevder at enhver teori testes ut i praksis for å betraktes som gyldig, hvis ikke har den "forspilt sine sjanser": "Jede ernsthafte Theorie muss den Weg zur Praxis führen, sonst hat sie verspielt" (Weniger 1964:8).



**Figur 5 Utvikling av praksiskunnskap**

Figur 5 er en framstilling av utvikling av praksiskunnskap og viser hvordan ”knowing that” og ”knowing how” er komplementære kunnskapsformer i kunnskapsutviklingen. ”Knowing that” kunnskap og sekundærerfaring legitimeres rasjonelt før den testes ut i praksis og legitimeres pragmatisk. Den ”knowing how” kunnskap som utvikles blir dermed kontaktlærerens praksiskunnskap og danner slik hennes handlingsberedskap i den videre praksis. Tar man utgangspunkt i at praksis er flyktig og stadig i endring (Jarvis 2002), vil nye utfordringer kreve at kontaktlæreren kontinuerlig legitimerer ny kunnskap i sin utvikling av praksiskunnskap, noe som igjen krever ny ”knowing that” kunnskap.

#### Hvordan kontaktlærerne begrunner sine handlinger

På samme måte som kontaktlærere har ulike praksiskunnskap som handlingsberedskap når de utøver sitt kontaktlærerarbeid, har de også ulike måter å legitimere sin praksis på, og de vil dermed begrunne sine handlinger ulikt.

Brown & McIntyre (1993) konkluderer i en studie av lærere at det i praksis er vanskelig å gi gode begrunnelser for hvorfor man handler på en spesiell måte i en pedagogisk situasjon, og at lærere i liten grad er i stand til å begrunne sine handlinger (ibid.:106). Men lærerne omfattes også av den generelle profesjonaliseringen som skjer i alle yrkesgrupper i samfunnet, noe som medfører at det nå stilles krav til den profesjonelle

om å kunne begrunne sine handlinger på en kompetent måte (Manger et. al 2009). Kontaktlærere bør følgelig ikke bare ha kunnskap og innsikt i de forhold som berører deres praksis, men må også kunne argumentere for og begrunne de avgjørelsene de tar. De må kunne redegjøre for og legitimere sin praksis overfor elever, kolleger, ledelse og foreldre. Det innebærer at det å kunne teoretisere og reflektere i forhold til sin tenkning og sine handlinger vil være viktig også for kontaktlærere for å kunne betraktes som profesjonelle. Eraut (1994) uttrykker i denne sammenheng at den viktigste kvaliteten ved den profesjonelle lærer er evnen til å teoretisere.<sup>148</sup> Ved å beherske evnen til å teoretisere, vil man som lærer stadig kunne utvikle sin praksiskunnskap. Har man ikke denne evnen vil man, ifølge Eraut, være fanget i sine egne tidligere erfaringer.

Weniger (1964) hevder også at det for lærere og andre praktikere kan være vanskelig umiddelbart å uttrykke begrunnelse av handling. Når han redegjør for teori av andre grad (T2), som omhandler praktikerens bevisste og eksplisitte teori, understreker han samtidig at denne teorien ikke alltid er tilgjengelig i bevisstheten hos praktikerens. Han framholder at det krever ettersomhet og anstrengelse å henvise til den teori som er virksom som bakgrunn for handlingen. Når praktikerens så er bevisst sin teori, lar den seg, ifølge Weniger, formulere i et utsagn. Dette er da praktikerens begrunnelse av sin handling, og den forståelse han/hun har av seg selv og sin virksomhet og utgjør en teori – T2 - praktikerens kan artikulere (ibid.:17). Wenigers formulering ”ettersomhet og anstrengelse” kan i denne sammenheng forstås som det andre ville ha benevnt som refleksjon eller kritisk refleksjon,<sup>149</sup> som forutsetning for å kunne begrunne egne handlinger.<sup>150</sup>

---

<sup>148</sup> Når Eraut (1994) anvender begrepet teoretisering henviser han, slik jeg forstår han, til anvendelse av teori i sterk forstand som ”theoretical knowledge” (ibid.:43). Han argumenterer også for at ”propositional knowledge” er en forutsetning for profesjonelle handlinger, det han benevner som ”process knowledge” (ibid.:107).

<sup>149</sup> Når Brookfield (1995) redegjør for refleksjonsbegrepet, definerer han det som en ”nærmere ettertanke,” som omfatter det man gjør og begrunnelsene for at man gjør det. Ettertanken vil dermed føre til endring eller fastholdelse av det man gjør.

<sup>150</sup> Denne forståelsen er også i tråd med Kolb (1984) sin læringssirkel når han illustrerer forholdet mellom erfaring, refleksjon, teoretisering og handling.

I min studie har jeg ikke hatt fokus på å etterspørre kontaktlærernes begrunnelser for hvorfor de tenker og handler som de gjør.<sup>151</sup> Likevel er ofte begrunnelsene av handlinger med i utsagn de formulerer, eller de kan komme, som Weniger (1964) sier, ved ”ettertenksomhet og anstrengelse”. Noen informanter gir også uttrykk for at de i løpet av intervjuet blir mer bevisst hva de har gjort og hvorfor de har handlet på den bestemte måten. Dette uttrykker kontaktlærer i case 9 når hun i forbindelse med starten av elevsamtalen sier at ”... jeg har faktisk ikke tenkt på det før, men det slår meg at jeg spør elevene først hvor de vil sitte, fordi da vet jeg at de slapper bedre av.” Dette mener jeg illustrerer at kontaktlæreren i løpet av samtalen, ved å beskrive sin praksis, blir bevisst sin tenkning og sine handlinger, noe som igjen fører til at hun også artikulere sin begrunnelse.

### Implisitte og eksplisitte teorier

Som jeg tidligere har nevnt møter kontaktlærerne utfordringer i sin praksis med ulik handlingsberedskap, og den praksiskunnskapen de utvikler vil dermed være ulik fra kontaktlærer til kontaktlærer. Hvilken kunnskap de baserer sin praksis på og deres implisitte teorier, vil være umulig fullt ut å få innsikt i, både for kontaktlærerne selv og for utenforstående.

Om den teorien kontaktlæreren kan artikulere ikke fullt ut avspeiler hennes implisitte teori, kan den eksplisitte teorien likevel si noe om hvor kontaktlærernes begrunnelse av handling er forankret. Det er med dette utgangspunktet Løvlie (1974) har utarbeidet sin modell for analyse av pedagogiske utsagn, hvor han setter søkelyset på forholdet mellom pedagogiske utsagn og deres forankringer. I denne sammenheng hevder han at de pedagogiske utsagnene kan støtte seg på ulike kategorier av begrunnelser og

---

<sup>151</sup> ”Hvorfor”-spørsmål om informantens egne grunner til å handle på en bestemt måte kan, ifølge Kvale (1997) være viktig i og for seg, men det kan føre til at intervjuet blir intellektualisert og kanskje ligne mer på en muntlig eksamen. Det er, ifølge Kvale, først og fremst forskerens oppgave å finne ut hvorfor noe har skjedd (ibid.:78)

En slik spørsmålsform ville heller ikke ha vært forenelig med den fenomenologiske inngangen jeg har i min studie, og ville sannsynligvis ha ført til at informantene hadde blitt mer opptatt av å stå til rette for sine valg heller enn å gi meg tilgang til deres livsverden.



inneholde anbefalinger etter formelen: ”Dersom du vil oppnå..., gjør slik eller slik” eller ”Fordi jeg ønsker å oppnå dette, vil jeg gjøre det på denne måten” (ibid.:21ff). I kategorier av begrunnelser skiller Løvlie mellom teoretiske, praktiske og etiske begrunnelser.<sup>152</sup> De praksisbaserte begrunnelser bygger på praksis som begrep og virksomhet og gjelder det anvendbare, de teoribaserte begrunnelser bygger på vitenskap som begrep og virksomhet og gjelder det sanne, mens etiske rettferdiggjøringer bygger på etiske overveielser og moralske beslutninger og gjelder det rette.<sup>153</sup> Til sammen utgjør, ifølge Løvlie (1974), de teoretiske og praktiske begrunnelsene og de etiske rettferdiggjørelsene av pedagogiske handlinger pedagogisk teori.<sup>154</sup>

Kontaktlærerne i min studie gir sine begrunnelser og har belegg for mange av de pedagogiske utsagn som de formulerer. Begrunnelsene de framsetter er hentet fra alle de tre kategoriene Løvlie henviser til, men begrunnelser forankret i praksis<sup>155</sup> er likevel svært dominerende. Kontaktlærerne forankrer sine begrunnelser ikke bare i egne erfaringer, men også i kollegers erfaringer, som kontaktlærer i case 3 når hun refererer til en annen kontaktlærers uttalelse i forbindelse med elevsamtalen sier at ”... hun fortalte meg at for henne fungerte det at elevene fylte ut skjema i forkant av samtalen.” I denne sammenhengen er hennes begrunnelse basert på andres måter å handle vellykket på, og hun handler dermed ut fra det Jarvis (1995) betegner som sekundærerfaring.<sup>156</sup>

Det at både erfarne og mindre erfarne kontaktlærere ofte velger handlinger basert på kollegers erfaringer, kan ha sammenheng med at de selv mangler adekvat erfaring eller

---

<sup>152</sup> Handal og Lauvås (1983) viser til Løvlies *analyse av praktiske utsagn* i sin veiledningsmodell, for å høyne lærerens bevissthet om egen praksisteori.

<sup>153</sup> Dette er sammenfallende med når Handal og Lauvås (1983) refererer til at praksisteorien består av komponentene: personlige erfaringer, overført kunnskap som andres systematiske erfaringer og verdier (filosofiske, politiske og etiske), og hvor ”materialet” til de praksisbaserte argumentene er hentet fra personlige erfaringer, og de teoribaserte argumentene henter stoff fra overført kunnskap, mens de etiske argumentene er forankret i verdiene til praktikerne (ibid.:45).

<sup>154</sup> Det vil falle utenfor rammen av min framstilling å drøfte ulike oppfatninger av begrepet pedagogisk teori. Jeg viser derfor til Kvernbekk (2005) og Myhre (1980) som har bidratt til å klargjøre meningsinnholdet i begrepet.

<sup>155</sup> Praksis betegner her både egne og kollegers erfaringer.

<sup>156</sup> Primærerfaringen fokuserer på ”the idea of sensing or perceiving a situation” (Jarvis 1995:67). Dette er en ”subjective awareness of the present situation . . . (which) occurs only in the light of previous experiences” (Jarvis 1995: 66). The secondary experience is more of an indirect experience such as when listening to another person describing an event or object. Secondary experiences ”occur through linguistic communication, . . . pictures, music and so on” (Jarvis 1995:67).

at tidligere handlinger ikke har vært hensiktsmessig i forhold til den målsetningen de hadde, og at de dermed ønsker å teste ut om endret handling fører til et bedre resultat.

### Den pragmatiske legitimeringen av praksis

Ifølge Jarvis (2002) vil praktikere etter å ha fått tilgang til sekundærerfaringer og den erfaringsbaserte kunnskapen kolleger har utviklet i sin praksis, prøve å adoptere deres suksess ved å teste ut denne kunnskapen i egen praksis. De må altså pragmatisk legitimere kunnskapen. Denne legitimeringen er også en forutsetning for at den skal ha gyldighet for den enkelte kontaktlærer. Ved at kunnskapen testes ut i egen praksis, blir den omdannet til primærerfaring. Dette er også sentralt i Wenigers tenkning når han hevder at all teori "...muss den Weg zur Praxis führen, sonst hat sie verspielt" (Weniger 1964:8). Hvis teorien fungerer, blir den en del av kontaktlærernes implisitte teori, men fungerer den ikke, vil den altså, som Weniger (1964) sier, bli forkastet.

Jarvis (2002) forklarer hvorfor praktikerer legitimerer sin praksis pragmatisk ved at handlingene legitimeres av sin egen suksess, og at det derfor vil føre til at man gjentar sine handlinger (ibid.: 55). Han hevder også at pragmatisme handler om å oppdage hva som fungerer for hver enkelt av oss, og den praktiske kunnskapen er pragmatisk, ifølge Jarvis, ganske enkelt fordi "... vi erfarer at den praktiske kunnskapen virker" (ibid.:52). Dette kan være noe av forklaringen på hvorfor praksis er den dominerende forankringen når kontaktlærerne begrunner sine handlinger, som når kontaktlærer i case 3 forteller at "... jeg har gitt opp å arrangere klasselærerråd, fordi lærerne ikke møter opp..." Her begrunner kontaktlæreren fravær av handling, fordi handlingen ikke fungerer. Et annet eksempel er når kontaktlærer i case 2 sier at "... jeg bruker hele dager på gjennomføring av alle elevsamtalene, fordi det fungerer bedre å komprimere arbeidet" (underforstått at det har fungert tidligere). I det siste tilfellet bygger den erfaringsbaserte begrunnelsen på hennes erfaringer med hva som har fungert for henne i hennes praksis. I denne begrunnelsen er kriteriet hensiktsmessighet, og kontaktlæreren handler dermed fornuftig og pragmatisk i den betydningen at resultatet av handlingen fører til det hun ønsker. Når

de fleste begrunnelsene kontaktlærerne framlegger synes å være forankret i praksis, er det med utgangspunkt i at begrunnelsene generelt kan sies å være innenfor området: ”vi gjør det slik, fordi vi har erfart at det fungerer i praksis.”

### Hvordan begrunnelsene er forankret

Selv om kontaktlærernes begrunnelser hovedsakelig er forankret i praksis, er det likevel noen tilfeller hvor deres begrunnelser eksplisitt er forankret både i styringsinstrukser, teori i sterk forstand<sup>157</sup> og i etiske rettferdiggjørelser. Når det gjelder tilfeller hvor kontaktlæreren trekker fram styringsinstrukser som begrunnelse av handlinger, synes det å være spesielt dominerende for kontaktlærere med mindre erfaring, som da kontaktlærer i case 4 forteller hvordan hun som nytilsatt handlet ”... fordi det var formulert i Kontaktlærerpermen.” Tilsvarende trekker flere fram Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring når de direkte eller indirekte forankrer sine begrunnelser i styringsinstrukser. Et eksempel på det er når flere forankrer kontaktlærerens hovedansvar for den tette oppfølginga av enkelteleven i Kunnskapsløftet med tilpasset opplæring som overordnet prinsipp.

Når det ellers gjelder begrunnelser knyttet direkte til teorier i sterk forstand, som pedagogisk teori eller teori fra nabodisipliner (psykologi, filosofi, sosiologi, organisasjonsteori), synes de å være sjeldne. Det betyr ikke at de trenger være fraværende, men at de kan ”ligge skjult” i formuleringer som er knyttet direkte til deres praksis. Begrunnelsen av handlingen kan dermed være en bakenforliggende teori. Dette er noe Weniger (1964) framholder når han referer til T1 som en uutalt og ubevisst teori som kommer til syne gjennom handling. Den pedagogiske handlingen vil fra alle hold være omringet og støttet av teori, hevder Weniger, og T2 vil ikke alltid være mulig å artikulere (ibid.:14-16). Når Weniger hevder at ”all praksis er teoriladet og teorier

---

<sup>157</sup> Kvernbekk (2005) differensierer teoribegrepet ved å skille mellom teori i sterk og svak forstand av begrepet. Teori i sterk forstand representerer vitenskapelige teorier eller en rimelig godt artikulert teori, mens teori i svak forstand kan være tanker, ideer, fordommer, forestillinger og erfaringsbaserte oppfatninger som ikke nødvendigvis er artikulert (ibid.:13).

oppstår fra praksis og retunerer til praksis” (ibid.:11), understreker han samtidig at det er vanskelig å si hvor teorien starter og praksis begynner, og at det ikke finnes noen ren teori eller ren praksis. Det vil derfor være vanskelig å skille ut teorier i sterk forstand som forankring når kontaktlærerne begrunner sine handlinger. Dette er også sammenfallende med den såkalte ”Hansons tese,”<sup>158</sup> som går ut på at all observasjon er teoriladet. Hva vi observerer er ikke bare avhengig av fenomenet, men av våre egne forventninger, oppfatninger og vår teoretiske bakgrunn.

Ifølge Kvernbekk (2005) er Wenigers posisjon at all erfaring forutsetter spørsmål, dvs. erfaring forutsetter tenkning og dermed teori, som gjerne kan være implisitt. Denne teorien tilhører praktikerens, og uttrykkes i den måten han/hun tolker situasjonen på, og hvordan han/hun handler. Uten denne teorien kan ikke praktikerens gjøre seg noen erfaringer (ibid.:128).

I min framstilling av hvordan kontaktlærerne begrunner sine handlinger, har jeg tatt utgangspunkt i Løvlies analyse av praktiske utsagn. Løvlie (1974) opererer med tre kategorier hvor begrunnelsene er forankret. I den tabellen jeg har utarbeidet har jeg differensiert begrunnelsene i fem kategorier. Praksisbaserte begrunnelser har jeg differensiert i primærerfaringer, altså den kunnskapen de pragmatisk har legitimert ved egen praksis og sekundærerfaringer, som den kunnskapen de har ervervet seg ved kollegial erfaringsutveksling. Forankringer i teori i sterk forstand av begrepet har jeg differensiert i pedagogiske teorier og teorier fra nabodisipliner (psykologi, filosofi, sosiologi, organisasjonsteori) samt regler, lovverk og styringsinstrukser, mens

---

<sup>158</sup> Norwood Russel Hanson (1924-1967) argumenterer i boka *Patterns of Discovery* (1958) for at det ganske enkelt ikke finnes en verden ”der ute”, som bare kan gjengis så nøyaktig som mulig, men at den kan ses på forskjellige måter. Han hevder at vi kan observere de samme fenomenene, men allikevel sitte igjen med ulike oppfatninger av hva vi har sett. Han sier i denne sammenheng at ”The paradigm observer is not the man who sees and reports what all normal observers see and report, but the man who sees in familiar objects what no one else has seen before” (Hanson 1958:30). Ulike fenomen vil betraktes ulikt av ulike mennesker, selv om det er det samme fysiske objektet man ser. Hanson legger vekt på at våre erfaringer spiller en vesentlig rolle i hva vi ser og hvordan vi oppfatter ting, og hevder at observasjon, eller det å se er et teoriladet foretakende. Observasjon av et fenomen er formet av vår forutgående kunnskap om det. Hanson hevder at med forutgående kunnskap organiserer vi det vi ser på ulik måte, og at måten vi organiserer på betinger hva vi får ut av det vi ser. For å kunne se mer enn en hvilken som helt observatør, må man ha inngående kunnskap om det man observerer. Denne tesen regnes i dag som allment akseptert, men det er ulike oppfatninger om hvilke konsekvenser tesen har (for eksempel i forhold til validitetstenkning i ulike typer forskning).

begrunnelser som bygger på etiske overveielser kommer innenfor kategorien etikk. Kategorier for begrunnelse av handling med tilhørende eksempler er vist i **Tabell 3**.

Kategorier for begrunnelse av handlinger	Eksempel på begrunnelse av handlinger
Lovverk og styringsdokumenter	<i>"Jeg gjør det slik, for det står nedfelt i reglementet".</i>
Pedagogisk teori og teorier fra nabodisipliner	<i>"Jeg plasserer elevene i gruppe, da elevene lærer bedre ved samarbeid"</i>
Etikk	<i>"Jeg har ikke samvittighet til å gjøre det på en annen måte"</i>
Sekundærerfaringer	<i>"Min kollega sier hun gjør det på denne måten og at det fungerer for henne"</i>
Primærerfaringer	<i>"Jeg gjør det slik for det bruker å fungere"</i>

**Tabell 3 Kontaktlæreres begrunnelse av handling**

Kontaktlærerne viser i de fleste tilfeller at det er en logisk sammenheng og konsistens i deres framstilling, og man kan ikke se bort fra at teorier i sterk forstand er innvevd i deres tenkning og bakgrunn for handling. Dette er tilfelle når kontaktlærer i case 2 (som har formell utdannelse i veiledingspedagogikk) i sin framstilling av hvordan hun får eleven til å snakke i en elevsamtale, uttrykker kunnskap om kommunikasjon og veiledningsteori, uten at det trenger å komme fram som en artikulert begrunnelse forankret i teori i sterk forstand. Dette kan være et eksempel på at kontaktlærerne uttrykker kunnskap om forhold som har konsekvenser for pedagogisk praksis, det Ryle (1949) benevner som "knowing that" kunnskap, som for eksempel kan være kunnskap om elever, samarbeid eller for eksempel om kommunikasjon.

Det er også situasjoner hvor etiske overveielser er eksplisitte i kontaktlærernes begrunnelser av handlinger. I flere tilfeller gir de eksempel på etisk rettferdiggjøring

av handling, hvor begrunnelsene bygger på etiske overveielser og moralske beslutninger for at de skal komme fram til det såkalte rette.<sup>159</sup> Et eksempel er når kontaktlærer i case 5 forteller hvordan hun bruker tid på elever hun vet har liten sjanse til å fullføre opplæringen, og uttrykker at ”Jeg hadde ikke samvittighet til å gjøre det på en annen måte.” Hun sier også at hun bruker mye tid på elever ”selv om jeg vet at de kanskje slutter i løpet av året, så de i alle fall har en viss verdighet i forhold til det møtet vi har hatt.” Å ivareta eleven overskygger i dette tilfelle det å rette oppmerksomheten mot de elevene som har sjanse til å gjennomføre utdanningen, og dermed heve nivået på dem, for samlet å få et bedre resultat for klassen. Hun begrunner handlingen med betydningen av verdighet, som noe godt og rett i forhold til møtet mellom kontaktlærer og elev, en begrunnelse som, slik jeg ser det, bygger på etiske overveielser.

### Etikken som både ”filter” og ”motlys”

Når kontaktlærerne begrunner sine handlinger med at de fungerer i praksis,<sup>160</sup> og når de pragmatisk legitimerer sin kunnskap, så trenger ikke det bety at det ikke ligger en etisk dimensjon i stillingtagen før eller i handlingen.<sup>161</sup> Molander (1996) hevder at etikk er innfelt i all stillingtagen om kunnskap i handling, der det står om å realisere det gode, det sanne og det rettferdige. Han henviser i denne sammenheng til Peirces’ ”pragmatiske prinsipp,” som går ut på at våre oppfatninger er gyldige hvis vi er villige til å handle på dem (overbevisningen er en handlingsregel). Dette er også sammenfallende med Dewey når han refererer til intelligente handlinger som kjernen i all moralitet og at intelligens og eksperimentell metode avløser etiske autoriteter. Moralske verdier utgjør dermed ikke noe isolert område i livsverden, men er en integrert del i det totale handlingsforløpet og vokser fram under løsning av de praktiske oppgavene mennesket blir stilt overfor (Myhre 1990:90).

---

<sup>159</sup> Det riktige kan i denne sammenhengen forstås som det James forstår med sannhet; som det gode. Det som leder oss framgangsrikt gjennom verden på den mest tilfredsstillende måten i det lange løp (James 1978 i Molander 1996:79).

<sup>160</sup> De kan også begrunne fravær av handlinger med at handlingene ikke fungerer i praksis.

<sup>161</sup> Handal og Lauvås (1983) samt Løvlie (1974) har P1 i praksistrekanten som en egen kategori for etiske rettfærdiggjøring av handling.

Denne tenkningen synes å ha mye til felles med når Weniger (1964) refererer til T1 som en grunnleggende praktisk-etisk holdning og ansvar, en implisitt verdensanskuelse som omslutter etiske forutsetninger: ”*ein etisches Apriori*,” (ibid.:17). Her forstår jeg Weniger som at han også forutsetter en etisk dimensjon implisitt i handlingen. Med utgangspunkt i et slikt perspektiv kan man betrakte en pragmatisk legitimering, ikke som en ren instrumentalistisk innstilling med fravær av etiske holdninger, men heller som en tilnærming hvor etikken er implisitt i handlingskunnskapen.

Dette oppfatter jeg også er sentralt når Bergem (1994) i sin Ph.d -avhandling setter et kritisk lys på Handal og Lauvås’ (1983) forståelse og definisjon av praksisteori som ”et stadig foranderlig system av kunnskap, erfaringer og verdier” (ibid.:14). Bergem (1994) mener at det i praksisteorien må inngå visse grunnholdninger som er basert på verdioppfatninger som vanligvis er relativt varige og stabile, og hvor verdiene virker som et filter ved tilegnelse av så vel teoribasert som praksisbasert kunnskap (ibid.:41). Han er derfor også kritisk til den framstillingen Handal og Lauvås (1983) har av praksistrekanten, med verdiene plassert på toppen. Bergems (1994) forståelse synes å være forenelig med at den etiske dimensjon er implisitt i både tenkning og handling, så selv om kontaktlærerne ikke eksplisitt forankrer sin begrunnelse i etikken, kan man likevel ikke se bort fra at etikken er implisitt i handlingen og handlingskunnskapen. Noe som også er, slik jeg ser det, sammenfallende med Hansons tese (Hanson 1958) og forståelsen av at all praksis er teoriladet.

Selv om man går ut fra at etikk er innfelt i all stillingtagen om kunnskap i handling, er det likevel også situasjoner hvor etiske overveielser er eksplisitte i kontaktlærernes begrunnelser av handlinger, som eksemplifisert ved kontaktlærer i case 5 sitt utsagn ”Jeg hadde ikke samvittighet til å gjøre det på en annen måte.” Dette tilfelle, mener jeg, kan også ses som om etikken er implisitt i handlingskunnskapen, men at hun setter et etisk motlys<sup>162</sup> på situasjonen, noe også Bergem (1994) hevder er viktig. I dette tilfellet

---

<sup>162</sup> Bergem anvender begrepet ”etisk motlys” når han diskuterer forholdet mellom etisk og didaktisk rasjonalitet i sin Ph.d-avhandling (Bergem 1994). Han redegjør også for den etiske rasjonalitet og det

fungerer etikken, slik jeg ser det, både som et filter og et motlys. Hun handler likevel ut fra erfaringer i praksis, og en pragmatisk legitimert kunnskap, og det ville ikke ha ”fungert for henne i praksis” hvis hun hadde handlet annerledes.

Det at kontaktlærere må sette et etisk motlys på utfordringer de konfronteres med i sin praksis, støttes også av Molander (1996) når han sier at ”man skall lita på sin kunnskap och sina erfarenheter, men man skall samtidig känna deras grenser” (ibid.:53). Han understreker i denne sammenheng at man må kunne skifte perspektiv og at det er et spørsmål om innsikt, oppmerksomhet og ikke minst etikk. Selvbedraget er, ifølge Molander, et hinder for kunnskapsutvikling og et hinder for at den kunnskapen man innehar kan komme til uttrykk. I denne sammenheng refererer han til Polanyi (1983): ”We can know more than we can tell” (ibid.:4).<sup>163</sup>

Innenfor Wenigers tenkning er etikken en bestanddel implisitt i teoribegrepet, og han hevder at all praksis er teoriladet og at teorier oppstår fra praksis og returnerer til praksis (Weniger 1964:11). I denne sammenheng framhever han at den pedagogiske handlingen fra alle hold er omringet og støttet av teori, hvor teorien er en betingelse for handling (Weniger 1964:14). Jeg forstår dermed Weniger som at han ser på både etikken og teorien som det Bergem (1994) benevner som et ”filter” for handlingen, men at teorien sammen med etikken også må anvendes som et ”motlys”. Når det gjelder ”filter” for handlingen så framhever Weniger at det ligger både metafysiske og etiske antakelser til grunn for praksis, og når Weniger redegjør for teori av første grad (T1) som ”... en grunnleggende praktisk-etisk holdning og ansvar, en implisitt verdensanskuelse som omslutter etiske forutsetninger” (ibid.:17), så understreker han at det er en u-uttalt og ubevisst teori som kommer til syne gjennom handling.

Kvalsund (2005) skiller i denne sammenheng mellom atferd og handlig, og hevder at det er bevisstheten som skiller handling fra atferd. Det er bevisstheten som skaper handling og det at man vet hva man gjør – og gjør det fordi man kjenner at det er rett og

---

etiske motlyset som en egen kategori som har vært for lite i fokus både innenfor lærerutdanninga og i læreres praksis.

<sup>163</sup> Formuleringen ”Vi kan vite mer enn vi kan utsi” kan tolkes i ulike retninger med utgangspunkt i taus kunnskap. Se Molander og Terum (2008:79).



ønskelig. Å handle fullt ut er, ifølge Kvalsund, derfor mulig når både tanke og følelse utgjør vissheten. Han ser derfor en distinksjon på atferd og handling i det at handlingen er mer bevisst enn atferd og mer proaktiv. Han hevder videre at mye atferd representerer former for handling som kan bevisstgjøres og at man ved å øke denne bevisstheten kan redusere spriket mellom anvendte og uttrykte teorier (ibid.: 84-85), eller det Weniger (1964) benevner som "Diskrepanz zwischen T1 og T2" (ibid.:17).

Det at teorien implisitt etikken også må anvendes som "motlys", illustrerer Weniger med teori av tredje grad (T3). Teorien får da en metateoretisk og reflektiv funksjon, hvor den kan anvendes til analyse og utvikling av praksis (Weniger 1964:10). I forbindelse med anvendelse av T3 understreker Weniger "der Primat der Praxis," i den betydning at praksis har forrang, selv om han også vektlegger betydningen og nødvendigheten av T3.

I min framstilling har jeg redegjort for hvordan kontaktlærernes begrunnelser av handling hovedsakelig er forankret i praksis. Det gjelder først og fremst i primærerfaringer, men også sekundærerfaringer i form av kollegers erfaringer som har stor betydning når det gjelder valg av handlinger. Når det gjelder et nesten fravær av begrunnelser forankret i teori i sterk forstand, kan man ikke se bort fra at denne teorien kan være integrert i deres praksis, men at praksis dermed dominerer over teorien, og at den dermed artikuleres ved praksisrelaterte formuleringer og eksempler fra praksis. For når kontaktlærerne handler på bakgrunn av et forståelsesgrunnlag som er bygget opp hovedsakelig av primær- og sekundærerfaring, så trenger ikke det være en teori som nødvendigvis er artikulert, men det kan være en teori som de til en viss grad har formulert for seg selv. Ut fra en slik betraktning handler de, ifølge Kvernbekk (2005), ikke uten en bakenforliggende teoretisk forståelse, men ut fra en implisitt teori i svak forstand. Det at kontaktlærernes praksis er teoriladet (med teorier i svak og sterk forstand) er mitt utgangspunkt når jeg i det følgende retter søkelyset mot teoretiseringens betydning for kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap.

## Teoretisering og utvikling av praksiskunnskap

Begrepet teoretisering<sup>164</sup> blir, på samme måte som teoribegrepet, brukt om ulike størrelser i litteraturen. Teoretisering som begrep synes å bli brukt både om det å konstruere teori samt det å anvende teori refleksivt for eksempel til analyse og utvikling av praksis.<sup>165</sup> Denne måten å definere teoretiseringsbegrepet på mener jeg også er sammenfallende med Wenigers (1964) tenkning, når han hevder at praksis er omringet og støttet av teori fra alle hold, og hvor han hevder at praksis inneholder teori som en betingelse for handling og blir transformert til erfaring gjennom teori som følge av handlingene (ibid.:16).<sup>166</sup> Teorien har, ifølge Weniger, derfor en viktig funksjon både i forhold til praksis, handling og erfaring, noe som gjør både praksis, handlinger og erfaringer teoriladet. Wenigers framstilling av teoriens betydning innenfor alle grader av teori, kan dermed forstås som at han mener det foregår en teoretisering på alle nivåene, dvs. innenfor alle grader av teori, hvor teoretiseringen innbefatter både det å anvende og det å konstruere teori.

I den videre analysen setter jeg søkelyset på hvordan kontaktlærerne teoretiserer når de utvikler sin praksiskunnskap. I denne sammenheng drøfter jeg hvordan de konstruerer oppfatninger i forhold til praksis,<sup>167</sup> og hvordan de anvender teori refleksivt til analyse og utvikling av sin praksiskunnskap. I noen tilfeller vil det være vanskelig å skille mellom disse prosessene da de vil overlappes hverandre. I den første delen av

---

<sup>164</sup> Ryle (1949) definerer teoretisering som: "an activity which most people can and normally do conduct in silence. They articulate in sentences the theories that they construct, but they do not most of the time speak these sentences out loud. They say them to themselves. Or they formulate their thoughts in diagrams and pictures, but they do not always set these out on paper. They 'see them in their minds' eyes'. Much of our ordinary thinking is conducted in internal cinematograph-shows of visual imagery" (ibid.:16).

Roar C. Pettersen definerer teoretisering som en bestemt form for menneskelig handling og virksomhet som alltid er knyttet til, inngår i og refererer til bestemte temaer og fenomener i bestemte, konkrete situasjoner. Teoretisering er, ifølge Pettersen (1997), en form for praksis, og et uttrykk for dette er at man er virksomme "i verden" og "i hodet" samtidig. Det kjennetegner teori som teori i praksis (ibid.:223).

<sup>165</sup> Teoretiseringsbegrepet er også av enkelte teoretikere forbeholdt bare det som angår anvendelse av teori i sterk forstand.

<sup>166</sup> Han hevder at "Praxis enthält Theorie als Bedingung ihres Tuns und wirt vollendet zur "Erfahrung" durch Theorie als Folge des Tuns" (Weniger 1964:16).

<sup>167</sup> Kvernbekk (2005) hevder at teoribegrepet også kan brukes om erfaringsbaserte oppfatninger som blir konstruert av praktikere, men at det er viktig å se på forhold rundt deres tilblivelse og holdbarheten fordi de kan ha stor betydning i praksis (ibid.:13)

framstillinga vil fokuset være på konstruksjon av teori, mens jeg i siste del setter søkelyset på den refleksive anvendelsen av teori i utvikling av praksiskunnskapen.

### Hvordan teoretiseringen bidrar til å kvalifisere handling

Når kontaktlærerne beskriver og legitimerer sin praksis, samt eksplisitt gjør rede for hvordan de selv mener de utvikler kunnskap om og i kontaktlærerarbeidet,<sup>168</sup> kommer det fram at de i hovedsak utvikler sin praksiskunnskap ved å gjøre egne erfaringer, samt gjennom uformelt samarbeid med de nærmeste kolleger. Det at deres begrunnelse av handling domineres av praksisforankrede begrunnelser,<sup>169</sup> er med på å understøtte betydningen av primær- og sekundærerfaringen i utviklingen av kontaktlærernes praksiskunnskap.<sup>170</sup>

Når kontaktlærerne gir uttrykk for betydningen av primær- og sekundærerfaringen, gir de samtidig også uttrykk for hvor viktig erfaringsutveksling og samarbeid med kolleger er. Dette gir kontaktlærer i case 2 uttrykk for når hun sier at hennes kunnskapsutvikling har skjedd gjennom erfaringer hun har gjort i sin praksis. Hun understreker samtidig betydningen av at hun har fått diskutert egne erfaringer med sine kolleger og dermed ”funnet andre måter å gjøre ting på.” Hun illustrerer her at hun gjør erfaringer, reflekterer og teoretiserer for videre å kunne handle med ny kunnskap. Teoretisering (i betydningen å anvende og konstruere teori) ser dermed ut til å være en viktig delprosess for at hun skal kunne kvalifisere nye handlinger i sin utvikling av praksiskunnskap.

Disse delprosessene refererer Kolb (1984) til når han med sin erfaringsbaserte læringsmodell illustrerer hvordan den umiddelbare og konkrete erfaringen er utgangspunkt for observasjon og refleksjon og hvordan den formes til teori. Med utgangspunkt i denne teorien kan man, ifølge Kolb, utlede nye implikasjoner for

---

<sup>168</sup> Tema 5 i analysenivå 1 og 2

<sup>169</sup> Her anvender jeg praksisforankrede begrunnelser om begrunnelser forankret i primær- og sekundærerfaringer.

<sup>170</sup> I denne sammenheng er det, slik jeg ser det, viktig å være åpen for at både primær- og sekundærerfaringen kan inneholde teori i sterk forstand, selv om den ikke gjøres eksplisitt.

handling. Disse implikasjoner eller hypoteser fungerer så som prinsipper for handling mot dannelse av nye erfaringer (ibid.:21).

Teoretiseringen i en slik sammenheng bidrar dermed til å kvalifisere de handlingene det teoretiseres om, og teoretiseringen bidrar også til å frigjøre erfaringen fra den konkrete konteksten hvor erfaringen er gjort. Ved å sette begreper på de konkrete erfaringene, øker muligheten for at erfaringen overføres fra en kontekst til en annen og teoretiseringen bidrar dermed til generalisering av erfaringen (ibid.:21ff).

Når kontaktlærerne handler opplever de resultatet av sine handlinger. De tenker over sammenhengen mellom det de gjør og konsekvensene av sine handlinger, og de kan sette begreper på sine opplevelser. Hvor generell erfaringen de danner seg er, får betydning for om den kan transformeres til andre tilsvarende situasjoner.

Kolb vier ikke refleksjonsbegrepet stor oppmerksomhet når han redegjør for den erfaringsbaserte læringsmodell, noe også Jarvis kritiserer han for. Slik jeg ser det, knytter Kolb refleksjonsbegrepet tett opp til teoretisering, og gir dermed heller teoretiseringsbegrepet større oppmerksomhet.<sup>171</sup> Dette synes å ligge nært opp til Wenigers tenkning, når han redegjør for den refleksive og metateoretiske funksjonen til teori av tredje grad (T3). Det at Wenigers teoribegrep er så omfattende, gjør at hans teoribegrep, slik jeg ser det, også favner refleksjonsbegrepet, selv om han ikke refererer direkte til refleksjonsprosessen som en egen delprosess.

Når kontaktlærerne eksplisitt forteller om sin kunnskapsutvikling og hva som fremmer deres utvikling av praksiskunnskap, gir de også uttrykk for situasjoner som gir muligheter til teoretisering. De forteller om erfaringsutveksling, formelle og uformelle samtaler med kolleger, diskusjoner og refleksjon i grupper. Noen hevder at en slik erfaringsutveksling bør få større plass i deres hverdag og kanskje også i en tilrettelagt

---

<sup>171</sup> Det at Kolb (1984) knytter refleksjon tett opp til teoretiseringsbegrepet, synes jeg understøttes ved at han bruker begrepet "reflective observation", når han redegjør for at man må kunne være i stand til å reflektere og observere erfaringer fra ulike perspektiv (Kolb og Fry 1975:36). Jarvis (2002) og Schön (1983) oppfatter jeg knytter refleksjonsbegrepet tettere opp mot handlingsbegrepet. En nærmere redegjørelse av refleksjonsbegrepet hos ulike teoretikerne er å finne i boka *Refleksjon* (Wahlgren et al.2002)

og formalisert form. Ifølge Kolb (1984) forutsetter teoretisering begreper, og når kontaktlærerne setter begreper på praksis, gjør det dem dermed også bedre i stand til å kommunisere mer presist om sine erfaringer og sin praksis. Dette er også noe kontaktlærer i case 5 uttrykker på en klar måte når hun hevder at:

”... hvis en erfaring som lærer skal bli noe mer enn bare en erfaring, en emosjon og en følelse, så må det settes ord på den og diskutere den med noen så du er i stand til å løfte deg ut av situasjonen selv. Når du gjør det, så er det ikke sikkert at du opplever læring der og da, men det er veldig læring. Det å få ord på den og få den andres ord på den. Ellers lever du bare i dine egne emosjoner og situasjoner, og det er for dårlig.”

Dette sitatet viser at hun har innsikt i hva som skjer når erfaring omdannes til kunnskap. Samtidig synes det som hun også baserer sin refleksjon på teori i sterk forstand, da hennes refleksjoner er meget sammenfallene med Kolbs forståelse av hvordan kunnskap utvikles og teoretiserings betydning i læringsprosessen. Hun understreker også betydningen av ”å løfte erfaringen ut av situasjonen og sette ord på den,” noe som uttrykker hvordan hun framhever betydningen av teoretiseringen og samarbeid i teoretiseringsprosessen.

Når kontaktlærerne teoretiserer over egen praksis, gir de primært ikke uttrykk for at teoretiseringen foregår som en analyse basert på teori i sterk forstand. De forteller heller om formelle og uformelle samtaler med kolleger og elever, hvor de utveksler erfaringer, samt gir råd og tilbakemeldinger til hverandre. De utveksler kunnskap om hvordan de gjennomfører elevsamtale, og hvordan de imøtekommer utfordringer angående administrative forhold i hverdagen. De forteller også om situasjoner hvor de prøver å skape sammenhenger og forståelse av fenomener de har erfart i sin praksis. De gir uttrykk for at det er praksisnære fenomener de er opptatt av og betydningen av å handle hensiktsmessig.

Når kontaktlærerne samarbeider med kolleger og andre aktører i skolesamfunnet, forteller de om et samarbeid som gir dem materiale til egne refleksjoner. Deres

erfaringer perspektiveres dermed i forhold til andre anvendelsesområder og i forhold til de betingelser som må være til stede for at deres erfaringer skal ha gyldighet.

Teoretiseringen bidrar dermed til å kvalifisere handlingene og blir dermed en viktig delprosess i utviklingen av deres praksiskunnskap

Teoretisering i denne sammenheng trenger, som jeg tidligere også har argumentert for, ikke nødvendigvis bety at kontaktlærerne eksplisitt trekker inn teorier i sterk forstand. Den ”knowing that” kunnskap som de eksplisitt trekker veksler på når det gjelder utfordringene de står overfor, dreier seg derimot om kontekstuell kunnskap som kan være alt fra kunnskap om psykologiske forsvarsmekanismer i kollegiet til kunnskap om reglement som gjelder for skolen. Denne teorien eller kunnskap om disse forholdene vil, som tidligere nevnt, i ulik grad kunne uttrykkes og gjøres eksplisitt hos den enkelte kontaktlærer.

### Teoretisering og profesjonalitet

Eraut (1994) hevder at teoretisering er en forutsetning for å kunne betraktes som profesjonell, og understreket at har man ikke evnen til teoretisering, vil man være fanget i egne tidligere erfaringer. Det å være fanget i egne erfaringer er også noe Weniger (1964) er opptatt av når han hevder at ”det at man har erfart” ikke er tilstrekkelig for å kvalifisere handlingen (ibid:11). Weniger anvender begrepet ”erfaringstyranni” når han kritiserer en måte å tenke på som tilsier at erfaring er tilstrekkelig som handlingsgrunnlag. Å avfeie spørsmål eller innvendinger med at ”erfaringen viser det” innebærer, ifølge Weniger, som regel å legitimere slapp eller dårlig praksis, og å undersøke at det finnes mange måter å gjøre ting på. Den erfaringen det refereres til her er primærerfaringen, eller det Kvernbekk (2005) betegner som førstehåndserfaring.<sup>172</sup> Weniger (1964) hevder at man ikke bare erverver seg kunnskap om god praksis gjennom erfaring, men at det også er mulig å erverve seg fordommer og dårlig praksis:

---

<sup>172</sup> Jeg har valgt å anvende primærerfaring som begrep, for å skille mellom primær- og sekundærerfaring slik Jarvis (1995, 2002) gjør, ettersom min studie viser at både primær- og sekundærerfaring er av så stor betydning i kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap.

”Als letztes bleibt schliesslich die Forderung nach Offenheit der Theorie gegenüber der konkreten Situation. Es darf keine Tyrannis der ”praktischen Erfahrung” gegenüber dem jeweils Neuen der erziehrischen Aufgabe geben” (ibid.:18). For Weniger er det av betydning å sikre at praktikerer har en grunnleggende åpenhet overfor praksis, men selv om praksis har primatet, er det viktig å kunne ha en analytisk distanse for stadig å kunne forbedre sin praksis.

Det er i denne sammenheng Weniger trekker inn betydningen av teori av tredje grad (T3). Denne metateoretiske og refleksive funksjonen Weniger tillegger T3, betegner hvordan teorien kan anvendes til analyse av praksis og forholdet mellom T1 og T2. Dette konstante metateoretiske perspektivet er, ifølge Weniger, nødvendig for å kunne gjøre praksis mer bevisst og systematisk og for å forhindre tilfeldig praksis. Kvernbekk (2005) hevder at dette åpenbart må være idealet, men at ingen teori eller refleksjon kan garantere større rasjonalitet, klarere innsikt og mindre tilfeldighet. Hun hevder derfor at Weniger neppe kan tolkes som å mene at teori av tredje grad er tilstrekkelig, men at han må tolkes som at den er en nødvendig forutsetning for en sann og forbedret praksis (Kvernbekk 2005:131).

Når Weniger (1964) vektlegger betydningen av en teori av tredje grad (T3) og dens refleksive funksjon, understreker han at T3 kun lar seg legitimere gjennom praksis og er gyldig bare i den grad den bidrar til å gjøre praksis mer bevisst og rasjonell og at T3 heller ikke kan foreskrive praktikerens avgjørelser (ibid.:20).

Ifølge Myhre (1980) er dette nivået (T3) med på å avgjøre hvordan praktikerer betrakter sin praksis og sine teorier av første og andre grad. Dette gir en åpning for en kritisk vurdering også av teoriene og deres forhold til praksis. Det gir igjen mulighet til å forbedre praksis i større grad enn ved en ureflektert holdning på første nivå eller med analyse av den hverdagslige praksis på andre nivå (ibid.:184). T3 vil dermed bidra til at praktikerer bevisstgjøres, noe som også skaper grunnlag for å oppdage noe nytt. Det igjen vil kunne føre til at han/hun vil kunne velge noe annet, som kan føre til en bedre praksis.

## Om relevans og anvendelse av teori

Ifølge Wenigers tenkning kan altså ikke teorien foreskrive hva praktikerens skal gjøre. Han understreker at T3 kun lar seg legitimere gjennom praksis, og at teorien skal tjene praksis og er gyldig bare så lenge den kan være til hjelp for praktikerens. Som tidligere nevnt redegjør ikke Weniger klart for hva T3 inneholder, men setter heller søkelyset på anvendelse av denne teorien. Han sier at teorien skal ha en analytisk funksjon og bidra til at praktikerens får et mer bevisst og kritisk forhold til sin praksis for så å kunne forbedre den. I denne sammenheng tolker jeg Weniger som at det er praktikerens oppdagelse av teoriens relevans han har i fokus, når han sier at T3 ikke bare skal ha en analytisk funksjon i forhold til å avklare et saksforhold, men at den også skal kunne overta praksis sin plass, som det han benevner som en ”stellverträtende Besinnung” (ibid.:20). T3 skal ha en umiddelbar sammenheng med praksis, som overtar funksjonen til teorier innenfor praksis, som en stedfortredende bevissthet og klargjøring av praksis. Det er når teorien har gjenklang i praksis at praktikerens er i stand til å gjenkjenne det opplevde fenomenet i teorien og derigjennom oppdage relevansen. Det å oppdage eller å kunne skape relevans vil være en forutsetning for å kunne anvende teorien.<sup>173</sup>

Weniger sier ingen ting om hvordan praktikerens eventuelt kan medvirke til at relevansen oppdages, eller hvordan man kan øke sjansen for at praktikerens opplever at teorien har en gjenklang i praksis. Men både Weniger (1964) og Kvernbekk (2005) er klar på at relevansen ikke er knyttet til teorien og at teorier aldri kan anvendes direkte på praksis. Relevans er noe som må skapes eller oppdages av praktikerens, og den blir dermed et anliggende som vil være avhengig av forholdet mellom praktikerens og hans/hennes forhold til sammenhengen mellom praksis og T3.

---

<sup>173</sup> Dette utdyper Kvernbekk (2005) når hun hevder at teorianvendelse er en krevende øvelse, som fordrer kunnskap og fortløpende vurderinger. Det er aldri snakk om å tre en teori ned over et fenomen. Praktikerens må være i stand til å kjenne igjen fenomenet når han/hun ser det, for heller ikke pedagogiske fenomener kommer med merkelapper på seg (ibid.:140).



Når Kvernbekk redegjør for relevans så hevder hun at relevans, når det gjelder teori, er noe praktikerens selv må skape, og at teorier må kunne gjøres relevante i forhold til den oppgaven man har foran seg. Kvernbekk avviser i denne sammenheng antakelsen om at relevans er en iboende egenskap ved teorier og henviser til den skotske filosofen Carr (1995), som hevder at teorier aldri er relevant for praksis, i den betydning at de kan anvendes direkte, altså et en til en forhold, noe Kvernbekk (2005) hevder er en commonsensisk og trolig intuitiv måte å tenke om teorianvendelse på.

En teori har, ifølge Kvernbekk (2005), mange muligheter til anvendelse i forhold til praksis.<sup>174</sup> Da praksis ofte innebærer komplekse samspill mellom ulike typer kunnskap, kan man anvende flere teorier på en gang eller man kan bruke deler av en teori. Hun argumenterer i denne sammenheng for en fleksibel anvendelse av teori, hvor flere teorier kan anvendes samtidig, eller at man kan anvende deler av teorier, og at man kan trekke på en teori for å forstå en problematisk situasjon. Weniger (1964) hevder at jo vanskeligere en situasjon er, jo viktigere er det at praktikerens anvender T3, for desto større utfordringer desto viktigere er det med en streng systematisk bevissthet (ibid.:19). Men uansett hvordan man anvender teorien så er, ifølge Kvernbekk (2005), ingen teori utstyrt med iboende bruksanvisning eller ferdig relevans. Relevansen er noe praktikerens må skape ved at han/hun gjør teorien eller deler av teorien relevant i forhold til den oppgaven som skal løses (ibid.:148).<sup>175</sup>

Det å ha kunnskap om en teori er ikke det samme som å se relevansen av den og dermed kunne anvende den. Når Weniger redegjør for betydningen av T3 understreker han også, betydningen av at praktikerens har kunnskap om ulike teorier, for refleksivt å kunne anvende disse til analyse av praksis. Denne tenkningen er også, slik jeg ser det,

---

<sup>174</sup> Teorier kan, ifølge Kvernbekk (2005), brukes til for eksempel å beskrive, forklare, predikere og analysere, men hun understreker at ingen teorier karakteriserer fenomenet i all sin kompleksitet, og at det også gjelder pedagogiske teorier, og at det alltid vil være en utvelgelse av parametere). I motsatt fall måtte den inkludere alle aspekter i teorien (ibid.:183). Det er derfor ingen direkte relasjon mellom teori og fenomenet (praksis). Det er i denne sammenheng at Kvernbekk argumenterer for det semantiske teorisynet som er et mer egnet redskap når man skal studere teorianvendelse (ibid.:55ff).

<sup>175</sup> Jeg forstår Weniger slik at han ikke stiller krav til praktikerens om å være aktiv i forhold til å framkalle/skape relevans, mens Kvernbekk anvender verbet "skape" i forbindelse med relevansbegrepet, noe som kan oppfattes som at hun mener at praktikerens har et ansvar når det gjelder å framkalle relevansen.

sammenfallende med Ryles forståelse av at ”knowing that” er en forutsetning for en ”knowing how” kunnskap (Ryle 1949).

Det å anvende teorier refleksivt, synes også å være sammenfallende med Ryles tenkning når han redegjør for en intelligent praksis. Ryle er i denne sammenheng opptatt av å skille mellom læring og vanemessig praksis, hvor han hevder at en intelligent praksis kjennetegnes ved at den som handler alltid er parat til å forbedre og modifisere gjennom teoretisering. Dette er også noe Jarvis (1992, 2002) understreker når han redegjør for faren ved tilvenning og vane, og hvorfor noen praktikere ikke blir eksperter. I boka *Paradoxes of Learning* (Jarvis 1992) framhever han betydningen av at praktikerer problematiserer situasjoner<sup>176</sup> i sin praksis, slik at han/hun ikke ender opp i ritualisme og fremmedgjøring.

En refleksiv anvendelse av teori synes også å være sammenfallende med hvordan Brookfield (1995) anvender begrepet kritisk refleksjon for å understreke den vurderende dimensjon ved refleksjonsbegrepet.<sup>177</sup> Han hevder at det er evnen til kritisk refleksjon som karakteriserer den gode lærer. I denne sammenheng vektlegger han betydningen av at lærere må kunne problematisere sine antakelser (”hunting assumptions”). I boka *Becoming a Critically Reflective Teacher* (Brookfield 1995:1-27) gjør han rede for ulike forhold ved dette aspektet.

Det å anvende teorier refleksivt, for å kunne ha et kritisk blikk og et metateoretisk perspektiv på praksis, synes å være noe de fleste teoretikere er enig om er viktig for å kunne utvikle sin praksis, noe som også er sammenfallende med krav som stilles til profesjonelle yrkesutøvere (Eraut 1994, Jarvis 2002, Brookfield 1995), et krav som også kontaktlærere står overfor. Dette forutsetter at de erverver seg kunnskap om sterkere teorier, og at de oppdager eller er i stand til å skape relevans i forhold til disse, slik at de

---

<sup>176</sup> Jarvis tenkning er også inspirert av Brookfield i denne sammenheng, som har utviklet teori om kritisk refleksjon og problematisering av antakelser i forbindelse med legitimering av praksis.

<sup>177</sup> Brookfield (1995) forstår refleksjon som en ”nærmere ettertanke” over om de antakelsene som ligger bak våre handlinger holder. Refleksjonen omfatter dermed det man gjør og begrunnelsen for at man gjør det. Refleksjonen og ettertanken kan dermed, ifølge Brookfield, føre til endringer eller til fastholdelse av de man gjør. Refleksjonen dreier seg da om å *evaluere sine grunnleggende antakelser* (ibid.:1-27).

kan anvende teoriene refleksivt i sin utvikling av praksiskunnskap mot et stadig mer profesjonelt kontaktlærerarbeid.

### En refleksiv anvendelse av teori

Om kontaktlærere skal kunne oppdage eller skape relevans i forhold til en teori og dermed kunne anvende den vil slik jeg ser det, være avhengig av teoriens beskaffenhet<sup>178</sup> samt forståelsen av hva anvendelse av teori innebærer. Kvernbekk (2005) argumenterer for et alternativt teoribegrep<sup>179</sup> som er mer adekvat når man skal diskutere forholdet mellom teori og praksis. Dette er et utvidet teoribegrep hvor hun skiller mellom teori i svak og sterk forstand.<sup>180</sup> Dette graderte teoribegrepet finner jeg også hensiktsmessig når jeg skal sette søkelyset på kontaktlærernes refleksive anvendelse av teori i deres utvikling av praksiskunnskap. En gradering av teoribegrepet mener jeg er mulig å gjøre uten at man trenger å gå spesifikt inn på innholdet av teorien.<sup>181</sup> Da det ser ut til å være vanskelig å definere klart innholdet i de ulike teorier praktikere anvender, noe som også min studie viser når det gjelder teoriens forankring i forbindelse med at kontaktlærerne begrunner sine handlinger. Det kan derfor være et alternativ når man henviser til teoriens beskaffenhet heller å referere til styrken av

---

<sup>178</sup> Weniger sier ikke noe om hvordan T3 skal se ut eller hva den inneholder, men at en teori av tredje grad er en "Theorie des Theoretikers" (ibid.:19), og man kan dermed oppfatte Weniger som at han tenker at T3 er en teori i sterk forstand av begrepet.

<sup>179</sup> Det semantiske teorisynet som er et alternativ til det syntaktiske teorisystemet er, ifølge Kvernbekk (2005), mer egnet som et analytisk redskap når man skal studere teorianvendelse. Dette begrunner hun med at det gir større fleksibilitet da det åpner for å anvende deler av teorier, samt flere teorier på en gang. Kvernbekk hevder at "Ifølge det semantiske teorisynet karakteriserer teorier det abstrakte systemet og bare indirekte fenomenet, slik at det er et *som om* involvert. Det betyr at bare hvis de idealiserte betingelsene er oppfylt, kan teorien predikere direkte hva som vil skje" (ibid.:137). Det vil være for omfattende å redegjøre videre for det semantiske teorisynet i denne sammenheng, og hva som skiller det semantiske fra det syntaktiske teorisystemet. Men i den videre drøftingen tar jeg utgangspunkt i noen momenter som, slik jeg forstår det, er kjennetegn ved det semantiske teorisystemet. For de som ønsker mer redegjørelse for kjennetegn ved det semantiske teorisystemet og hva som skiller det fra det syntaktiske, henviser jeg til Kvernbekk (2005:54-71).

<sup>180</sup> Et utvidet teoribegrep kan, ifølge Kvernbekk (2005), innbefatte alt fra teori i svak forstand, som uartikulerte oppfatninger og løsere kunnskapsmessige strukturer, til teori i sterk forstand, som en godt artikulert teori (ibid.:13). Kvernbekk går ellers grundig til verks når hun diskuterer hva pedagogiske teorier er og pedagogiske teorier sin status i forhold til vitenskapelige teorier. Dette er et så omfattende område at jeg ser ikke muligheter til å gå inn på det her.

<sup>181</sup> Det at teorier har fellestrekk uavhengig av om de er vitenskapelige eller ikke støttes av flere teoretikere (Kvernbekk 2005, Suppe 1989, Giere 1988)

teorien. Et gradert teoribegrep vil dermed kunne være et mer hensiktsmessig analyseredskap når jeg skal sette merkelapp på teorier kontaktlærerne anvender reflektivt i utvikling av praksiskunnskap, og diskusjonen om hvilke teorier som er hensiktsmessige i forhold til utvikling av en praksiskunnskap mot en mer profesjonell yrkesutøvelse.

Anvendelse av teori vil dermed ikke bare være avhengig av teoriens beskaffenhet men også hva man mener med anvendelse av teori. Weniger (1964) sier ikke noe om hvordan T3 skal se ut eller hva den inneholder, men i stedet for å redegjøre for hva T3 består av, er Weniger mer opptatt av å gjøre rede for hensikten med T3, og understreker i denne sammenheng at den skal tjene praksis og være til hjelp for å skape en større bevissthet om praksis. Bevissthet, rasjonalitet og systematikk er begreper Weniger anvender når han refererer til T3 (ibid:20). Det som synes å være av betydning for Weniger er at praktikerer stadig har et metateoretisk perspektiv på sin praksis for å kunne forbedre den. For at kontaktlærerne skal kunne betraktes som profesjonelle i sin yrkesutøvelse kreves det at de anvender teori reflektivt,<sup>182</sup> og som også Eraut (1994) hevder, så er teoretisering da en forutsetning for at man ikke skal være fanget i egne erfaringer.

### Sammenfatning av analysenivå 3

Analysenivå 1 og 2 viser at de viktigste elementene i kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap er primær- og sekundärerfaringer. Dette er tendenser som kommer fram indirekte når de beskriver sitt kontaktlærerarbeid, men som også er sammenfallende med deres utsagn når de uttaler seg eksplisitt i forhold til hva de selv mener er den viktigste faktoren i deres kunnskapsutvikling. Disse tendensene understøttes også, som vist på analysenivå 3, ved at deres begrunnelser av handling

---

<sup>182</sup> Begrepet reflektivt og refleksivitet vil være for omfattende å gå nærmere inn på i denne sammenheng. Med inspirasjon fra Luhmann (2000) anvendes begrepet om de sammenhenger hvor kontaktlærerne stiller mer dyptgripende spørsmål omkring hvorfor de tenker og handler slik de gjør. En refleksiv anvendelse av teori (når teori som begrep brukes også i svak betydning) ser jeg som sammenfallende med hvordan Brookfield (1995) anvender begrepet "kritisk refleksjon."

hovedsakelig er forankret i primær- eller sekundærerfaringer. De anvender også noe kunnskap og teorier fra fagområder som angår kontaktlærerarbeidet, som for eksempel kommunikasjons- og veiledningsteori, men spesielt de erfarne kontaktlærerne synes det er vanskelig å finne kurs som er hensiktsmessige og kursholdere som har relevant kunnskap i forhold til de utfordringene de møter. De har større tillit til den kunnskapen som kolleger har ervervet seg i sin kontaktlærerpraksis, noe som fører til at de etterspør og ønsker større muligheter og tid til erfaringsutveksling også i en mer formalisert form.

Når de utvikler sin praksiskunnskap og danner sine teorier,<sup>183</sup> anvender de i hovedsak teorier de har ervervet seg gjennom egen praksis, samt kollegers erfaringsbaserte oppfatninger. Egne erfaringer som de har hatt suksess med, blir teorier de anvender når de senere står overfor tilsvarende situasjoner, mens kolleger som forteller om sine erfaringer, angående fenomen som er aktuelle utfordringsområder, representerer sekundærerfaringer de anvender i sin teoretisering. Dette er erfaringsbaserte oppfatninger som blir konstruert av kontaktlærerne selv i samarbeid med deres kolleger. Dette kan være kunnskapsmessige strukturer eller oppfatninger som er på vei til å bli artikulert, eller det kan være tanker og forestillinger som kan være mer eller mindre løst eller i sterkere grad artikulert.

Med utgangspunkt i betydningen av at kontaktlærerne stadig må ha et metateoretisk perspektiv på sin praksis, ved at de anvender teori refleksivt i sin utvikling av praksiskunnskap, setter jeg i den avsluttende sammenfatningen søkelyset på kontaktlærernes teoretisering mot en stadig mer profesjonell yrkesutøvelse.<sup>184</sup>

---

<sup>183</sup> Utvikling av praksiskunnskap og konstruksjon av teorier vil ha en noe sammenfallende betydning i denne diskusjonen. Se teorigapitel ang. redegjørelse for kunnskaps- og teoribegrepet.

<sup>184</sup> I denne sammenfatningen legger jeg til grunn et utvidet teoribegrep, som rommer teorier i sterk og svak forstand, samt en fleksibel bruk av teori i betydningen at flere teorier kan anvendes samtidig eller at bare deler av teorier anvendes.

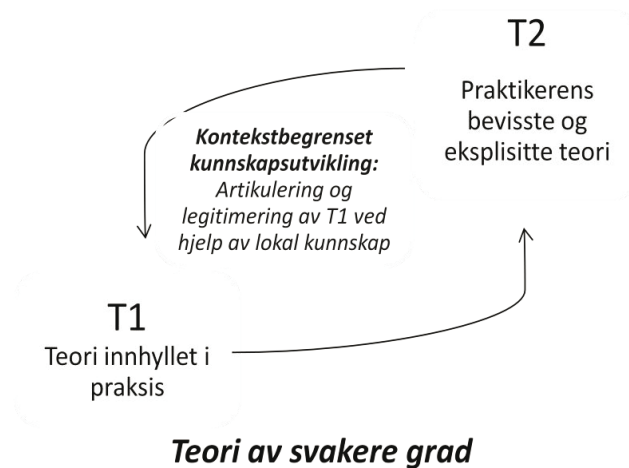
## **Del IV: SAMMENFATNING MED AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER**

I denne sammenfatningen tar jeg utgangspunkt i hovedproblemstillinga: *Hvordan utvikler kontaktlærere i videregående skole sin praksiskunnskap, og hvilke former for kunnskap inngår i denne kunnskapsutviklingen?* Med utgangspunkt i problemstillinga diskuterer jeg tendenser som framkommer på grunnlag av de teoretiske drøftingene på analysenivå 3 og setter søkelyset på utfordringer kontaktlærere står overfor i sin utvikling av praksiskunnskap mot en mer profesjonell yrkesutøvelse. Avslutningsvis gjør jeg kort rede for hvordan min studie kan ha betydning for det empiriske feltet og lærerutdanningen.

### **Kontaktlærernes utfordringer mot en mer profesjonell yrkesutøvelse**

Studien min viser at kontaktlærerne utvikler sin praksiskunnskap hovedsakelig ved å anvende teorier konstruert med utgangspunkt i erfaringer fra egen kontaktlærerpraksis, og ved at de gjennom erfaringsutvekslinger får tilgang til kollegers kunnskap. Selv om de også utvikler kunnskap basert på etter- og videreutdanning, viser studien at de teoriene de anvender i utvikling av sin praksiskunnskap hovedsakelig er hentet fra lokale forhold, fra egne erfaringer og i samarbeid med kolleger.

De teorier kontaktlærerne anvender refleksivt i sin utvikling av praksiskunnskap og teoriutvikling har altså først og fremst sitt utspring i primær- og sekundärerfaringer, der primärerfaring handler om eget direkte møte med situasjoner, mens sekundärerfaring dannes ved å lytte til en annen person som beskriver et fenomen eller hendelse (Jarvis 1995:66-67). I begge tilfeller er det den lokale kontekst som setter rammene for kontaktlærernes kunnskapsutvikling, slik det er illustrert i **Figur 11**.



**Figur 11 Kontekstbegrenset og lokal kunnskapsutvikling**

Når kunnskapsutviklingen er begrenset til det lokale, blir praktikerens artikulerte teori et resultat av og legitimert gjennom erfaringer gjort i egen skole. Artikuleringen av T1, i form av en bevisst og eksplisitt teori (T2), vil da mangle det metateoretiske og kritiske element som teori av sterkere grad kan tilby.

Når kontaktlærerne anvender sekundærerfaringer som teori til analyse av praksis, er det primært kollegers erfaringsbaserte oppfatninger og konstruksjoner de tar utgangspunkt i. Disse konstruksjonene blir så til en del av deres konstruksjon av egne oppfatninger og teorier. At de i mindre grad eksplisitt bygger på teori i sterk forstand, innebærer imidlertid at det ikke foregår teoriutvikling. Kvernbekk (2005) understreker betydningen av at løse strukturer systematiseres og organiseres og hevder at når teoribegrepet brukes om erfaringsbaserte oppfatninger, som blir konstruert av praktikere, er det viktig å se på deres holdbarhet og forhold rundt deres tilblivelse (ibid.:13-14). I min studie skaper kontaktlærerne relevans hovedsakelig i forhold til teori i svak forstand, dvs. erfaringsbaserte og lite systematiserte oppfatninger som blir konstruert av dem selv eller kolleger. Når begrunnelser forankret i teori i sterk forstand nesten er fraværende, kan det forstås som et uttrykk for at generell kunnskap og teorier i

sterk forstand tillempes praksis og inntar en fordekt form ved at sterk og svak teori veves inn i hverandre (Weniger 1964). I så fall kan dette forklare hvorfor teorier i sterk forstand ikke oftere blir referert til i sin opprinnelige form når kontaktlærerne begrunner sine handlinger, og hvorfor teorier i sin ”rene form” som generell kunnskap ikke blir hentet fram når kontaktlærerne kritisk analyserer og reflekterer over sin praksis. Teorier i sterk forstand kan med andre ord være innebygd i deres erfaringsbaserte begrunnelser.<sup>185</sup>

Likevel er flere teoretikere kritiske til at læreres praksiskunnskap i for sterk grad utvikles lokalt og basert på egne erfaringer, og er bekymret for at dette svekker deres profesjonelle yrkesutøvelse. Det kan føre til en ”common sense” kunnskap, advarer Lortie (1975), som anvender begrepet ”praktisisme” når lærerne baserer sin kunnskapsutvikling på kopiering av kolleger. Weniger (1964) fryktet på sin side for et ”erfaringstyranni” når lærere ukritisk baserer seg på egne erfaringer som grunnlag for å gjenta en handling. Det kan derfor, og i lys av funnene i min undersøkelse, være berettiget å stille spørsmål ved om ikke kontaktlærerne burde kunne utfordres til i større grad å bringe inn sterkere teori i sin kunnskapsutvikling.

### **Den sterke teoriens rolle i kunnskapsutviklingen**

Synet på anvendelse av teori handler også om synet på profesjonelle. Det forventes at profesjonelle skal kunne teoretisere og begrunne sine handlinger på en kompetent måte (Eraut 1994, Weniger 1964, Dale 1987, Rasmussen 1998). Å kunne trekke inn teori i sterk forstand kan både legitimere profesjonell praksis, gjøre implisitte teorier eksplisitt samt være til hjelp for kritisk å reflektere over praksis. Spørsmålet om kontaktlærerne i større grad bør utfordres når det gjelder å trekke inn teori i sterk forstand, mener jeg derfor er relevant.

---

<sup>185</sup> Dette er også sammenfallende med Wenigers (1964) tenkning når han sier at det ikke finnes en ren teori eller en ekte praksis, og når han ikke skiller mellom hvor teorien slutter og praksis begynner. Dette fører til at både teori og praksis vanskelig lar seg studere i sin rene form (Weniger 1964:8).



Bekymringen over den stilling sterk teori har blant lærere som profesjonsgruppe kommer blant annet fram i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Der uttrykkes det uro over at lærerne er blant de profesjonsutdannede som i minst omfang tar i bruk forskningsbasert kunnskap, og det vises til at lærere sammenlignet med andre profesjonsgrupper holder seg lite orientert om nyere forskning som burde ha relevans for deres yrkesutøvelse. Påstanden er i samsvar med funn i ProLearn- prosjektet,<sup>186</sup> hvor det vises til at lærere er den gruppen som er minst interessert i kunnskap om egen profesjon (Jensen 2008). Dette er også sammenfallende med Wenigers (1964) tenkning når han understreker betydningen av anvendelse av teori av tredje grad (T3). Weniger sier ikke noe direkte om krav til holdbarhet til denne teorien, men er klar når det gjelder at det ikke er tilstrekkelig å henvise til primærerfaringer når en lærer skal legitimere sin praksis.<sup>187</sup>

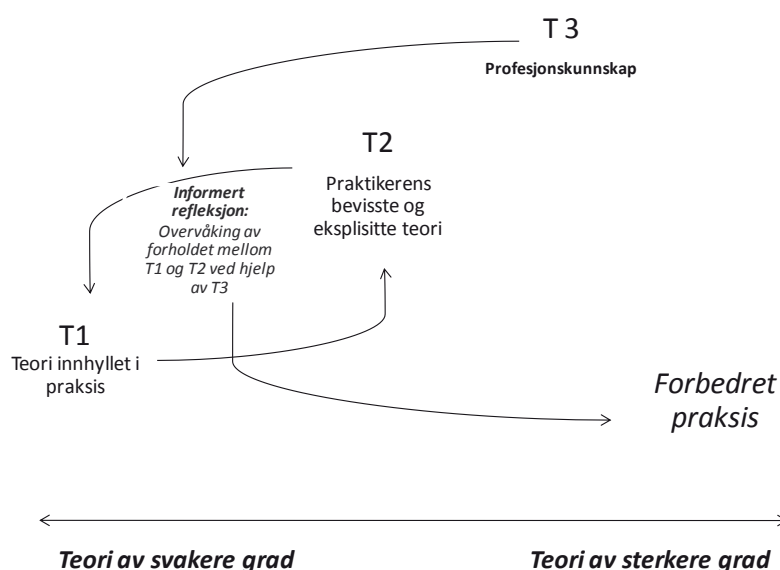
Ifølge Weniger (1964) kan teori av tredje grad anvendes for å få et metateoretisk perspektiv på og for å analysere praksis. Et konstant metateoretisk perspektiv, ved å trekke inn T3, er nødvendig for at de enkelte teoriers karakter tydelig skal kunne tre fram, ifølge Weniger. På dette grunnlaget skapes det muligheter for en kritisk vurdering av teoriene og deres forhold til praksis, noe som også muliggjør en forbedring av praksis. I lys av Wenigers teori kan kontaktlæreren, gjennom en systematisk refleksjon, ved hjelp av T3 undersøke sine teorier av andre grad med hensyn til deres egenart og deres forhold til praksis. T3 for en kontaktlærers vedkommende kan innebære sterkt formulerte teorier relatert til lærerprofesjonen som pedagogiske teorier og teorier fra nabodisipliner, men det kan også være styringsdokumenter og andre føringer for hvordan kontaktlærerarbeidet skal utføres på en profesjonell måte. T3 for en kontaktlærer er med andre ord den artikulerte profesjonskunnskapen som ikke er utledet

---

<sup>186</sup> Professional learning in Changing Society (ProLearn) er et forskningsprosjekt, hvor Karen Jensen har sammenlignet hvordan lærere og andre profesjoner på tilsvarende utdanningsnivå arbeider for å utvikle sin praksis. Hun viser til at læreres profesjonalitet er mer praksisorientert og lokalt forankret enn den er for de andre profesjonene (sykepleiere, ingeniører og revisorer), og at læreres strategi for læring i hovedsak bygger på egne erfaringer samt erfaringsutveksling med kolleger.

<sup>187</sup> Når Weniger argumenterer for en anvendelse av T3 må man derfor kunne anta at han mener at T3 må ha en viss holdbarhet i betydningen at teorien til en viss grad må kunne artikuleres og ha en viss grad av konsistens for at den skal kunne anvendes refleksivt, samt også ha en empirisk underbygging. Dette synet er sammenfallende med Kvernbekk (1995) sitt syn på erfaringen, hvor hun i artikkelen *Erfaringsstyranni* diskuterer førstehåndserfaringens betydning i kunnskapsutviklingen.

fra og begrenset av den lokale konteksten. Denne systematiske refleksjonen ved hjelp av T3 vil dermed kunne være en form for teoretisering i et ikke-dikotomisk perspektiv, der teoretisering som prosess blir viktigere enn teori som substans. I et slikt perspektiv lar teori og praksis, samt teorier av svakere og sterkere grad, seg ikke atskille som skarpt avgrensede fenomener, men griper inn i hverandre, slik det er framstilt i **Figur 12**.



**Figur 12** Teoretisering som prosess

Kontaktlærerne i min studie gir uttrykk for at de ønsker å utvikle og forbedre sin praksis. Flere understreker også betydningen av et kritisk blikk fra kolleger, og hevder at uten en slik feedback vil deres kunnskapsutvikling som kontaktlærere være vanskelig. Men et konstant metateoretisk perspektiv på egen praksis krever, ifølge Weniger (1964), også anvendelse av T3. Uten T3 blir feedbackprosessene lokale, dannet gjennom møter med egne situasjoner og gjennom sekundärerfaringer via kolleger. Slike lokale feedbackprosesser er riktignok av stor betydning, slik min studie også viser, da det er her teoriens konsistens blir testet ut og kontaktlærerne blir utfordret i forhold til artikulering av implisitte teorier. Kunnskapen som utvikles ved feedbackprosesser

danner grunnlaget for målrettede handlinger og vurdering av konsekvenser av disse handlingene, mens mangel på feedback kan gi en ubalanse mellom observasjon og handling (Kolb 1984:22). Kolleger er med andre ord av stor betydning når den enkelte kontaktlærer skal skaffe seg et metateoretisk perspektiv på egen praksis. Hvis en slik feedback skal være mulig, forutsetter det imidlertid at kontaktlærerne åpner for at kolleger får innsyn i deres praksis, noe som kan være en stor utfordring for de lærere som primært arbeider individuelt uten å være tilknyttet et team der erfaringer kan utveksles. For at ikke feedbackprosessene skal bli lokale forutsetter det også, slik Weniger (1964) understreker, at sterkere teori trekkes inn som et felles utgangspunkt for metarefleksjon. Også dette synes å være en utfordring for kontaktlærere som for profesjonsgruppen lærere for øvrig.

### **Erfaringens betydning for behovet for kunnskap**

Hvordan skal så kontaktlærere, ut over det de selv utvikler i sin praksis og i møte med kolleger, få tilgang til kunnskap som er adekvat og teorier som er relevante i forhold til utfordringer de møter i praksisfeltet?

Selv om studien min viser at primær- og sekundärerfaringer er de viktigste komponentene i kontaktlærernes utvikling av praksiskunnskap, viser den også at kontaktlærerne ser verdien av etter- og videreutdanning, for eksempel innen veiledning og kommunikasjon. Sterk teori fra slik utdanning bruker noen av kontaktlærerne i min studie også når de begrunner sine handlinger og legitimerer sin praksis, selv om det forekommer sjelden.

Det er imidlertid forskjell mellom de erfarne og de mindre erfarne kontaktlærerne i deres uttrykte behov for etter- og videreutdanning. De mindre erfarne er avhengig av å skaffe seg kunnskap om kontaktlærerarbeid fra erfarne kolleger, og savner den mer systematiske kontaktlærerkunnskap de kunne ha fått i sin utdanning. De erfarne lærerne har andre behov og ønsker. Deres skepsis til etter- og videreutdanning ser ut til å være større enn hos de mindre erfarne. De hevder at det er vanskelig å finne kurs og

utdanninger som bidrar direkte i forhold til utfordringer de møter i sin hverdag som kontaktlærere. Når det gjelder kurs arrangert av høyskole og universitet, opplever de at mange av disse kursene har liten verdi. De uttrykker at de har liten tillit til fagpersoner som ikke har kontakt og erfaring fra praksisfeltet. De mener at det er de selv med sin erfaring som sitter inne med den mest relevante kunnskapen om kontaktlærerarbeid. De har liten tillit til at kompetanse på dette området kan hentes fra høyskole og universitet. Eksempel på dette er når de tilbys kurs om tilpasset opplæring og kontaktlærerarbeid i forbindelse med implementering av Kunnskapsløftet, som de avviser som mindre relevant. De ønsker heller selv å ta ansvar for sin kunnskapsutvikling, noe flere mener best kan skje ved en bedre tilrettelegging av erfaringsutveksling i egen skole.

Forskjellen mellom erfarne og mindre erfarne kontaktlæreres syn på verdien av etter- og videreutdanning forteller at kravene til sterk teori vurderes ulikt av de to gruppene. Erfarne kontaktlærere stiller høyere krav til at teorien skal ha en klar empirisk relevans. Uerfarne kontaktlærere har ikke den samme muligheten til å stille slike empirisk baserte krav, men ser på sin side verdien av teori i sterk forstand som et hjelpemiddel for å få et metateoretisk perspektiv på, og for å kunne analysere egen praksis.

### **Utfordringer for det empiriske feltet**

Avslutningsvis vil jeg rette søkelyset mot noen av de utfordringer det empiriske feltet og lærerutdanningen stilles overfor i lys av min studie. Det ligger utenfor min problemstilling å finne løsninger på disse utfordringene. Jeg vil begrense meg til å rette søkelyset mot de mest sentrale utfordringene, som jeg også mener bør være områder for videre forskning.

Mitt empiriske felt har vært videregående skole, men det utelukker ikke at de utfordringer jeg peker på også kan ha relevans for grunnskolen. Jeg vil i det følgende rette søkelyset mot tre av disse utfordringene. Dette er *tilrettelegging for erfaringsutveksling, etablering av mentorordninger og utvikling av profesjonsholdninger*.

*Tilrettelegging for erfaringsutveksling* viser seg i min studie å være en stor utfordring. Kontaktlærerne uttrykker at de har god erfaring med og størst tro på en erfaringsbasert utvikling av sin praksiskunnskap, men beskriver at de har for lite tid og anledning til å utveksle erfaringer, og de ønsker en bedre organisering av denne kunnskapsutviklingen.

Måten arbeidet i skolen er organisert på vanskeliggjør imidlertid erfaringsutveksling. Ikke minst videregående skole kjennetegnes av at lærere i stor grad underviser hver for seg i sine fag, og at tid og rom for erfaringsutveksling må finnes utenom den rene undervisningen. Dette skiller skoler fra mange andre virksomheter. Det synes derfor spesielt viktig at det i skoleorganisasjoner blir lagt til rette for en mer formalisert og forpliktende erfaringsutveksling, der for eksempel kontaktlærerne i kontaktlærerteam og i klasselærerteam kan samarbeide, utveksle erfaringer, analysere sin praksis og lære av hverandre.<sup>188</sup> Dette vil forplikte og fordre tid, noe som igjen krever en tilretteleggende ledelse.

En annen og beslektet utfordring er *etablering av mentorordninger for kontaktlærere*<sup>189</sup> der erfarne kontaktlærere som mentorer kan støtte og veilede nyutdannede og mindre erfarne. En slik ordning kan også gjøre det mulig for erfarne kontaktlærere å lære av de mindre erfarne, ved at nyutdannede lærere trekker inn sterkere teorier som for eksempel didaktiske teorier, læringsteorier, motivasjonsteorier osv. Slik kan et grunnlag for metateoretisk refleksjon dannes, der både erfaringsbasert og generell kunnskap som sterkere teori, kommer til anvendelse og utfyller hverandre.

Den tredje utfordringen for praksisfeltet jeg vil påpeke er behovet for *utvikling av profesjonsholdninger*. Ønsket om et mer organisert samarbeid som kan lette utveksling av erfaringer har vært sterkt blant kontaktlærerne i min studie. Men for at erfaringsutvekslinger skal føre til utvikling og endring av praksis, fordres det ikke bare

---

<sup>188</sup> Dette kan være et område også innenfor etter- og videreutdanning hvor det hentes inn kompetanse til å fasilitere utviklingen av kunnskap innenfor gruppa, med utgangspunkt i et erfaringsbasert læringsperspektiv.

<sup>189</sup> Dette som en mulig videreføring av den allerede igangsatte (fra høsten 2010) mentorordningen for nyutdannede lærere.

at lærerne forplikter seg og evner å åpne for egen praksis, men også underkaster egne erfaringsbaserte teorier et metateoretisk perspektiv ved hjelp av sterk teori. I en profesjonell sammenheng er det ikke tilstrekkelig å erkjenne at man som kontaktlærer har erfart eller at flere har erfart det samme (Weniger 1964:19). Kontaktlærerne må derfor utfordres i forhold til teoretisering og til kritisk refleksjon. Kritisk refleksjon fordrer, ifølge Brookfield (1995), at lærerne problematiserer sine antakelser,<sup>190</sup> vurderer om antakelsene holder og overveier om de skal handle annerledes. Det innebærer at kontaktlærerne må utfordres til å artikulere sine teorier ved hjelp av T3 og slik utvikle evnen til å teoretisere.

Sterk teori kan hjelpe kontaktlærere å artikulere egne erfaringer, den kan gi et felles fagspråk når erfaringer skal utveksles, og den kan gi tilgang til forskningsbasert kunnskap som den lokale kunnskapen kan speiles opp mot. Dette kan utfordre lærernes profesjonelle holdninger til sterkere teori, siden lærere er blant de profesjonsgrupper som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin yrkesutøvelse (Jensen 2008, Stortingsmelding nr. 31).

### **Utfordringer for lærerutdanningen**

Utfordringene jeg har påpekt for praksisfeltet innebærer også utfordringer for lærerutdanningen. Den kan spille en viktig rolle når det gjelder å utdanne mentorer med relevant kunnskap og den kan tilby etter- og videreutdanning for kontaktlærere. Lærerutdanningen kan også ha stor betydning når det gjelder å utvikle evnen til teoretisering samt utvikle positive profesjonsholdninger til teori i sterk og svak forstand.

En målsetting for lærerutdanningen kan også være at kontaktlærerne i samarbeid med kolleger i sterkere grad skal bli i stand til å artikulere og begrunne sin praksis, og dermed bli dyktigere til å analysere og ha et kritisk blikk på egen og kollegers praksis.

---

<sup>190</sup> Brookfield (1995) skiller mellom tre ulike former for antakelser: de paradigmatisk, de preskriptive og de kausale. De paradigmatisk antakelsene er de mest grunnleggende. Se også Brookfield i Wahlgren et al. (2002:172)

Det krever igjen at det utvikles studie- og fagplaner som ivaretar disse aspektene, at det tilrettelegges for læreprosesser hvor studentene utfordres i forhold til å gjøre sine implisitte teorier eksplisitt, at de ansvarliggjøres i forhold til teoriens konsistens, samt utfordres i forhold til å trekke inn eksplisitt formulerte teorier i form av forskningsbasert kunnskap, pedagogisk teori og teori fra nabo-disipliner. Dette vil fordre et tett samarbeid med praksisfeltet slik at studentene med utgangspunkt i sin ”knowing that” kunnskap kan utvikle en ”knowing how” kunnskap og derigjennom gjøre disse kunnskapsformene komplementære.

Lærerutdanningen kan også bistå praksisfeltet i å utvikle mentorordninger. Det kan skje både gjennom etter- og videreutdanning i kontaktlærerarbeid, og gjennom å fasilitere prosesser i skolene. Det som i denne sammenheng kan synes å være en utfordring er å finne teorier som både erfarne og uerfarne kontaktlærere kan skape relevans i forhold til. Dette kan vanskelig skje uten et samarbeid mellom praksisfelt og høyskoler og universitet. Et slikt samarbeid forutsetter likeverdighet, der praksisfeltets kunnskap blir vist respekt i møte med høyskole og universitets sterkere teori. Utfordringen går også motsatt vei, da det er viktig at praksisfeltet åpner for at sterk teori, i form av forskningsbasert kunnskap, trekkes inn refleksivt og at kontaktlærerne utfordres til å skape relevans i forhold til disse teoriene.

Et flertall av nyutdannede lærere må regne med å gå inn i rollen som kontaktlærer når de starter i sin praksis (Halland 2005). Lærerutdanningen og praksisfeltet er i så måte gjensidig avhengig av hverandre for å kunne etablere en lærerutdanning som kvalifiserer studentene til å møte de utfordringene kontaktlærere vil stå overfor i møte med praksisfeltet.

### **En felles utfordring for praksisfelt og lærerutdanning**

Når lærere i liten grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap, kan det både skyldes rådende profesjonsholdninger blant lærere og etablerte tradisjoner i skolen. Resultatet er i begge tilfeller at sterkere teori ikke blir fanget opp og tatt i bruk. Forklaringen kan

også være og at forskningsmiljøer og høyere utdanning ikke er dyktig nok til å gjøre den forskningsbaserte kunnskapen tilgjengelig gjennom undervisning og formidling.

En tredje mulighet er at det skyldes begge deler, og at utfordringene krever samarbeid. Manger et al. (2009) konkluderer i denne sammenheng med at det er behov for en toveis innsats. Det må bli en bedre kommunikasjon mellom de som arbeider med forskning og de som arbeider i utdanningssektoren. Forskere må bli dyktigere til å presentere sin forskning på en slik måte at lærere og skoleledere kan forstå den og ta funn i bruk i sin praksis. Samtidig må de som arbeider i skolen bli dyktigere til å formulere sine kunnskapsbehov overfor forskere (ibid.:18).

På bakgrunn av min studie og i lys av at lærerutdanningen forventes å være forskningsbasert,<sup>191</sup> vil jeg omformulere Manger et al. sin konklusjon: Det er behov for en sterkere toveis innsats mellom lærerutdanningen og praksisfeltet. Lærerutdanningen må både intensivere egen forskning og være oppdatert på andres forskning om kontaktlærerarbeid. Utdanningen må også legge større vekt på å forberede lærerstudenter på å gå inn i rollen som kontaktlærer, og den må utvikle etter- og videreutdanningstilbud der deltakerne møter teorier som skaper relevans i forhold til egen praksis. Ikke noe av dette lar seg gjøre uten en felles innsats og et tett samarbeid mellom lærerutdanning og praksisfelt, hvor begge parter viser respekt for og anerkjenner hverandres kunnskapsområder. I dette arbeidet mener jeg det vil være behov for å bryte ned dikotomien mellom teori og praksis, og vektlegge kunnskapsutvikling gjennom en kontinuerlig prosess av teoretisering, der teorier av ulik styrke har komplementære oppgaver. Det vil i så fall innebære en kunnskapsbasert, kontinuerlig og profesjonell utvikling av kontaktlærerrollen.

---

<sup>191</sup> Jfr. Lov om universiteter og høyskoler



## LITTERATURLISTE

- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Nordli.
- Aristoteles (1987). *The Nicomachean ethics*. New York: Prometheus Books.
- Argyris, C. og Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*: Reading, Mass: Addison Wesley.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park: Addison-Wesley, s. 13-34.
- Bergem, T. (1994). *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Doktorgradsavhandling. Bergen: Norsk Lærerkademi.
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher* 15 (7), s.5-13.
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. I: Fritz K. Oser, Andreas Dick & Jean-Luc Patry (red.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*. San Fransisco,CA: Jossey- Bass, s.227-248.
- Berliner, D. C. (1994). Teacher expertise. I: Torsten Husén og T. Neville Postlethwaite (red.): *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 10, Oxford: Pergamon, s.6020-6026.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1983). *Adult Learning, Adult Education and the Community*. Buckingham: Open University Press.

- Brown, S. og McIntyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University.
- Brown, A. L. (1980). *Metacognitive development and reading*. New York: Erlbaum.
- Carr, D. (1995): Is understanding the professional knowledge of teachers a theory-practice problem? *Journal of Philosophy of Education*, 29, 3, s. 311-331.
- Cohen, L. og Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4. utg.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. og Wærnes, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen - rom for alle blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. I: M. C. Wittrock (red.): *Handbook of Research on Teaching*, 3. ed. New York: Macmillan, s. 392-431.

- Dreyfus, H. L. og Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i arbeidslivet*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Forskningsgruppen Læreplanstudier, forskningsprosjektet ARK. Det Utdanningsvitenskapelig Fakultet: Universitetet i Oslo.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap. Bind 1*. København: Akademisk forlag.
- Fog, J. (1995). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag
- Fontana, A. og Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. I: Norman K. Denzin og Y. S. Lincoln, (red.). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, s.361-376.
- Giorgi, A. (1992). Description versus interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 23, s.119-135.

- Giorgi, A. (red.) (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Glaser, B. og Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goodman, R. B. (1995). *Pragmatism: A Contemporary Reader*. New York: Routledge.
- Grimen, H. (2007). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. og Terum, L. I. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s.71-87.
- Guba, E. G. (red.) (1990): *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage Publications.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, s. 266-276.
- Gudmundsdottir, S. (2003). Kasusstudier av undervisning og læring i klasserommet. I T. Pettersson og M. B. Postholm (red.), *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 21-31.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström og Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Myndigheten för skoleutveckling.
- Halland, G. (2005). *Læreren som leder*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning av lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hanson, Norwood R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Gyldendal.

- Havighurst, R. J. (1953). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longmans, Green & Co.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Huberman, A. M. (1995). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning: on becoming an individual in a society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2002). *Praktikerforskeren – utvikling af teori fra praksis*. København: Alinea.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. Oslo: UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt, i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Karlsdottir, R. og Kvalsund, R. (red.) (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

- Kleven, T. A. (1994). *Undervisning som valgsituasjoner*. Doktorgradsavhandling. UiO, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kruuse, E. (1996). *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1984). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*, 4 (3/4), s. 55-66.
- Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal ad Notam.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching. Metode: prosess: relasjon*. Trondheim: Synergi Publishing.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Nordisk Pedagogikk*, 15, 2, s. 88-96.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- LeCompte, M. D. og Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2.utg.). San Diego: Academic Press.
- Limstrand, K. (1996). *Elevsamtalen: utgangspunkt for læring og utvikling*. Oslo: Praxis Forlag.

- Lincoln, Y.S. og Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luhmann, N og Schorr, K. E. (2000): Problems of reflection in the system of Education. *European Studies of Education*, 13. Munster: Waxman.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lyngsnes, K. M (2003). *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22, 1, s.19-36.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2009). *Livet i skolen I. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2005). *Quality Research Design. An Interpretive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. og Huberman, M. A. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Morse, J. M. (1994). Emerging from the data: Cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. I Morse, J. M. (red.) *Critical Issues in Quality Research Methods-*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, s. 23-43.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Myhre, R. (1980). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Fabritius.

- Myhre, R. (1990). *Pedagogikk og etikk*. Oslo: Gyldendal.
- Maaløe, E. (1996). *Case-studier af og om mennesker i organisationer*. København: Akademisk forlag.
- Nortvedt, P. og Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og Refleksjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk Forlag.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- Patton M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Pettersen, R. C. (1997). Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi. Oslo: Tano Aschehoug.
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervju. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), s. 4-14.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.



- Stake, R. E. (1994). *Case studies*. I: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 236-247.
- Stette, Ø. (red.). (2005). *Opplæringslova og forskrifter – Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Stortingsmelding nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 42 (1997-98). *Kompetansereformen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr.11 (2008-2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis Types and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vince, R. (1998). Behind and beyond Kolb's learning Cycle. *Journal of Management Education*, 22(3), s. 304-319
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur, en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.

- Wahlgren, B., Høystrup, S., Pedersen, K. og Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wahlgren, B. og Aarkrog V. (2007). *Teori i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Weniger, E. (1964). *Theorie und Praxis in der Erziehung. I: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim.
- Weniger, E. (1990). *Ausgewählte Schriften. Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Waale, M. B. (2007). *Roller, identitet og undervisningspraksis i den videregående skole*. Doktorgradsavhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* no. 3, 1998, s.119-30.

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1: Brev til fylkesutdanningsjefen med forespørsel om tillatelse til datainnsamling

Vedlegg 2: Brev til rektor med forespørsel om tillatelse til datainnsamling

Vedlegg 3: Tilråding fra NSD om at prosjektet kan gjennomføres

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Samtykke-erklæring

Vedlegg 6: Eksempel på elevsamtaleskjema

**Vedlegg nr. 1**  
**Brev til fylkesutdanningsjefen med forespørsel om tillatelse til datainnsamling**

Turid Irgens Ertsås  
Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Røstad

Levanger 09.12.06

NAVN fylkeskommune  
v/ Fylkesutdanningsjef  
NAVN  
ADRESSE

**Søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med doktorgradsarbeid med arbeidstittlen**  
*"En studie av didaktiske utfordringer lærere i videregående skole står overfor i møtet med Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring, og hvordan disse kravene håndteres av et utvalg (kontakt)lærere."*

Gjennom møter med rektor og pedagogisk leder ved NAVN videregående skole har jeg møtt velvilje og interesse for forskningsarbeidet jeg vil gjennomføre ved skolen. Jeg ønsker også å gjøre avtaler med andre videregående skoler i NAVN. Selv om jeg gjennom samtaler med ledelsen ved NAVN videregående skole har fått positiv tilbakemelding angående oppstart med forskningsarbeidet, vil jeg skriftliggjøre avtalen med skolen. Dette ønsker jeg også å formalisere i forhold til de eventuelle andre skolene jeg vil samarbeide med.

Min bakgrunn:

Jeg har praktisert som lærer i 25 år og har da undervisningserfaring fra grunnskole, videregående skole, voksenopplæring og barne- og ungdomspsykiatrien. Våren 2002 fullførte jeg min hovedoppgave i pedagogikk med tema *"Voksne i en lærings situasjon."* Våren 2006 studerte jeg ved DPU, hvor jeg gjennomførte to PhD kurs. Høsten 2006 har jeg vært ansatt ved NTNU, hvor jeg har undervist i pedagogikk ved Program for lærerutdanning.

Veiledere:

Ragnvald Kvalsund (hovedveileder) v/Pedagogisk Institutt, NTNU og Kitt Lyngsnes (biveileder) v/HINT, vil være veiledere for prosjektet. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir støttet av veilederne.

Fokus i forskningsarbeidet:

Jeg ønsker med min studie å utvikle kunnskap om lærernes didaktiske utfordringer når det gjelder å omdanne reformens intensjoner om tilpasset opplæring til praksis. Det innebærer å avdekke hvordan lærernes tenkning er i forhold til det didaktiske feltet, og analysere funnene i relasjon til reformens intensjoner. Det er med andre ord dybde- framfor breddekunnskap som skal søkes, noe som gjør den kvalitative og aktørnære tilnærmingen nødvendig.

Metodisk tilnærming:

Gjennom min problemstilling retter jeg søkelyset mot didaktiske utfordringer et utvalg lærere i videregående skole står overfor som konsekvens av Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring som generelt prinsipp. Det vil si at jeg anlegger et aktørnært mikroperspektiv, der det lokale, praksisnære og aktørorienterte er i sentrum. En konsekvens av min problemstilling vil derfor være en kasusstudie basert på en metodetilnærming som primært er kvalitativ. Den viktigste strategi for datainnsamling vil være kvalitative intervjuer, eventuelt supplert med observasjon. Ved hjelp av intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder vil jeg

kunne få innsikt i lærernes tenkning omkring fenomenet tilpasset opplæring og utfordringer i forhold til å realisere dette prinsippet.

Jeg håper på en velvillig og rask behandling av søknaden, da jeg ønsker å starte opp med arbeidet våren 2007.

Vennlig hilsen  
Turid Irgens Ertsås  
*-doktorgradsstipendiat-*

## **Vedlegg nr. 2**

### **Brev til rektor med forespørsel om tillatelse til datainnsamling**

Turid Irgens Ertsås  
Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Røstad  
7600 Levanger

Levanger 05.03.07

NAVN videregående skole  
v/ rektor NAVN  
ADRESSE

**Søknad om tillatelse til datainnsamling i forbindelse med doktorgradsarbeid med arbeidstittelen**  
*"En studie av didaktiske utfordringer lærere i videregående skole står overfor i møtet med Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring, og hvordan disse kravene håndteres av et utvalg (kontakt)lærere."*

Fylkesutdanningsjef NAVN har nå gitt meg tillatelse til å samle inn data ved de videregående skolene i NAVN i forbindelse med mitt doktorgradsarbeid. Jeg søker her spesielt om tillatelse til å samle inn data ved NAVN videregående skole.

Fokus i forskningsarbeidet:

Jeg ønsker med min studie å utvikle kunnskap om lærernes didaktiske utfordringer når det gjelder å omdanne reformens intensjoner om tilpasset opplæring til praksis. Det innebærer å avdekke hvordan lærernes tenkning er i forhold til det didaktiske feltet, og analysere funnene i relasjon til reformens intensjoner. Det er med andre ord dybde- framfor breddekunnskap som skal søkes, noe som gjør den kvalitative og aktørnære tilnærmingen nødvendig.

Veiledere:

Ragnvald Kvalsund (hovedveileder) v/Pedagogisk Institutt, NTNU og Kitt Lyngsnes (biveileder) v/HINT, vil være veiledere for prosjektet. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir støttet av veilederne.

Metodisk tilnærming:

Gjennom min problemstilling retter jeg søkelyset mot didaktiske utfordringer et utvalg lærere i videregående skole står overfor som konsekvens av Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring som generelt prinsipp. Det vil si at jeg anlegger et aktørnært mikroperspektiv, der det lokale, praksisnære og aktørorienterte er i sentrum. En konsekvens av min problemstilling vil derfor være en kasusstudie basert på en metodetilnærming som primært er kvalitativ. Den viktigste strategi for datainnsamling vil være kvalitative intervjuer, eventuelt supplert med observasjon.

Ved hjelp av intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder vil jeg kunne få innsikt i lærernes tenkning omkring fenomenet tilpasset opplæring og utfordringer i forhold til å realisere dette prinsippet.

Jeg håper på en velvillig og rask behandling av søknaden, da jeg ønsker å starte opp med arbeidet så snart som mulig, helst i løpet av våren 2007.

Vennlig hilsen

Turid Irgens Ertsås  
*-doktorgradsstipendiat-*

## Vedlegg nr. 3 Tilråding fra NSD om at prosjektet kan gjennomføres

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Turid Irgens Ertsås  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Nord-Trøndelag  
7600 LEVANGER

Vår dato: 04.03.2008

Vår ref.: 18070 / 2 / SM. Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

18070                      *Didaktiske utfordringer lærere i videregående skole står overfor i møtet med  
Kunnskapsloftets krav om tilpasset opplæring*  
Behandlingsansvarlig    *Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig         *Turid Irgens Ertsås*

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

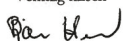
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36, nsdmaa@svt.uit.no



## Vedlegg nr. 4 Intervjuguide

Fra tema via forskningsspørsmål til intervju spørsmål <sup>192</sup>

### 1. Erfaringer med kontaktlærerarbeid

- Hvilke erfaringer har du med kontaktlærerarbeid?
- Hvordan organiserer du arbeidet?
- Hvordan har du gått fram for å kunne utøve arbeidet slik du gjør det i dag?
- Hvordan har du utviklet deg som kontaktlærer?

### 2. Kunnskapsløftet

- Hvilke nye utfordringer har K06 medført for deg som kontaktlærer?
- Hvordan har du imøtekommet disse utfordringene?
- Hvordan har forberedelsene vært i forhold til å imøtekomme de aktuelle utfordringene?

### 3. Tilpasset opplæring

- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hvordan opplever du muligheter til å imøtekomme kravet om tilpasset opplæring?
- Hvordan tilrettelegger du for tilpasset opplæring?
- Hvilke områder synes du det er viktig å vektlegge i forhold til å muliggjøre en tilpasset opplæring?
- Hvordan skaffer du deg innsikt i elevenes ståsted?
- Hvordan skaffer du deg denne informasjonen?
- Hvordan følges elevene opp i læringsarbeidet?

### 4. Læringssyn

- Hvordan mener du elevene lærer best?
- Hvordan kan du som lærer best legge til rette for at elevene skal lære?
- Hva gjør du?
- Hva tenker du om at eleven i så stor grad som mulig skal bli selvregulert i sin læringsprosess?
- Hva tenker du om elevenes forutsetninger for SRL?
- Hvordan får du innsikt i hvordan elevene lærer og bruk av læringsstrategier?
- Hvordan hjelper du eleven med å utvikle effektive læringsstrategier?
- Hva tenker du om medansvar for egen læring?
- Hva tenker du om elevenes evne og ønske om medansvar for egen læring?
- Hva gjør du for at eleven skal ta mer ansvar?

### 5. Samarbeid

- Hvem samarbeider du med?
- Hvordan foregår dette samarbeidet?
- Hvilken betydning har dette samarbeidet for ditt kontaktlærerarbeid?
- Hvordan deler du dine kontaktlærer erfaringer med andre?

### 6. Elevsamtalen

- Hvordan forberedes samtalen?
- Hvilke tema opplever du er sentrale å samtale om?
- Hvilken innflytelse har eleven på innholdet i samtalen?
- Hvordan brukes samtalen i forb. m. planlegging og evaluering?
- Hvilke utfordringer opplever du i forb. m. elevsamtalen?
- Hvordan opplever du egen kompetanse i forhold til gjennomføring av elevsamtalen?

---

<sup>192</sup> Dette er hovedspørsmålene jeg hadde som grunnlag for intervjuene. Noen av spørsmålene er innenfor kategorien forskningsspørsmål, mens andre er intervju spørsmål. Hvordan spørsmålene ble formulert og utdypet var avhengig av intervjusituasjonen og hvordan samtalen /intervjuet med informanten forløp. Formålet med å overføre tematiske forskningsspørsmål til intervju spørsmål, er at man skaffer seg rik og variert informasjon ved at man nærmer seg emnet fra ulike vinkler (Kvale 1997:77).

- Hvordan har du skaffet deg kompetansen?
- Hvordan kan du bli bedre til å gjennomføre elevsamtalen??

## Vedlegg nr. 5: Samtykke - erklæring

### Samtykke-erklæring ved innsamling og bruk av personopplysninger i forbindelse med PhD-prosjekt

Prosjektansvarlig: Turid Irgens Ertsås

Prosjektets tittel: *En studie av hvordan lærere i videregående skole opplever og håndterer didaktiske utfordringer i forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet.*

Prosjektet vil pågå ut 2010. Datamaterialet anonymiseres og opptak slettes ved prosjektslutt.

### Erklæring fra informant

Deltakelse i prosjektet er basert på frivillighet. Hvis jeg ønsker det kan jeg trekke meg fra videre deltakelse uten å måtte gi en begrunnelse.

Jeg gir Turid Irgens Ertsås tillatelse til å bruke opplysningene fra meg i sitt PhD-arbeid; i avhandlingen, presentasjoner, artikler og evt. andre publikasjoner. Det er en forutsetning at alle opplysningene er anonymisert.

Sted.....Dato.....Underskrift.....

