

# **Overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer**

Yrkesfaglærerutdanning som overgangsarena fra  
ett yrke til et annet

Nora Kolkin Sarastuen

**OSLOMET**

Ph.D.-avhandling  
Senter for profesjonsstudier  
OsloMet – storbyuniversitetet

Vår 2021

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2021 nr 16

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5414 (online)

ISBN 978-82-8364-308-4 (trykt)

ISBN 978-82-8364-430-2 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

## Forord

Å skape og gjennomføre sitt eget forskningsprosjekt har vært en lærerik reise. Doktorgradsutdanningen kan beskrives som en utdanning hvor vi skal være de forskerne vi utdannes til å bli. For meg har den overgangen vært en verdifull identitetsutviklingsprosess. Selv om prosessen til tider har føltens ensom, bygger prosjektet på bidrag fra mange mennesker, som jeg er svært takknemlig for at har delt av sin tid, kunnskap og motivasjon.

Jeg vil først og fremst takke studentene som har deltatt i studien, og faglærerne ved yrkesfaglærerutdanningen, som fra første stund ønsket meg hjertelig velkommen. De har delt av sine erfaringer og meninger. Dette har åpnet opp en verden jeg ikke hadde innsikt i, og jeg vil gjerne få takke for tilliten dere har vist meg. Det har vært inspirerende å få ta del i verdenen deres.

Mine veiledere, Anton Havnes og Sølvi Mausethagen, har vært uvurderlige i denne prosessen. Med engasjement og konstruktive tilbakemeldinger har dere gang på gang vist meg hvordan jeg finner veien gjennom avhandlingsarbeidet. Jeg vil alltid være svært takknemlig for støtten dere har gitt meg alle disse årene.

I tillegg vil jeg takke Senter for profesjonsstudier for at dere valgte å satse på forskningsprosjektet, og for å ha rommet denne perioden. Jeg vil særlig takke stipendiatene ved senteret for fruktbare samtaler, viktig støtte og gode faglige innspill.

Familie og venner har vært helt avgjørende for fullføringen av doktorgraden. Dere har støttet, heiet, trøstet, jublet, ristet på hodet og ikke minst hatt troen på meg. Nå gleder jeg meg til å være mer til stede sammen med dere i årene som kommer.

Ine Sunde Lavik, takk for at du tok deg tid til gjennomlesning og korrekturforslag innimellom småbarnsstell og våkenetter. Det har løftet avhandlingen til et nivå jeg er stolt av.

Til slutt vil jeg gjerne rette en varm takk til Ingvild Bjørkeng Haugen. Vi har fulgt hverandre gjennom alle mine overganger i høyere utdanning, fra bachelor til master til doktorgrad. Takk for samholdet og ditt gode vennskap i alle disse årene, og som du vet: «Vi skal. Vi vil. Vi kan.»



## Sammendrag

I denne avhandlingen studerer jeg hva som kjennetegner utdanning som *overgang* fra fagarbeid til lærerarbeid. Når stadig flere velger å bytte karriere i løpet av voksenlivet oppstår det nye studentgrupper i høyere utdanning, og i studien undersøker jeg yrkesfaglærerstudenters oppfatninger av yrkesfaglærerutdanningen som overgang fra å være fagarbeidere til å bli yrkesfaglærere. Det er lite kunnskap om utdanninger som rekrutterer studenter fra arbeidslivet. Tidligere forskning har i all hovedsak rettet fokuset mot overganger fra skole til høyere utdanning, eller fra høyere utdanning til arbeid. Det er i tillegg en overvekt av studier som tar et yrkesfaglærerperspektiv på overgangen fra fagarbeid. Denne studien tar et studentperspektiv. Det empiriske datamaterialet består av deltagende observasjoner og feltsamtaler i tre ulike klasserom ved en treårig bachelorutdanning i Norge, samt seks fokusgruppeintervju med 28 yrkesfaglærerstudenter fra tre ulike fagområder. I avhandlingen anvender jeg teoretiske perspektiver på profesjon og identitet for å studere overgangen. Overganger er endringer til noe, og dermed også, fra noe. Å studere overgang muliggjør derfor et fokus på den konteksten studentene kommer fra sammenliknet med den konteksten studentene gjør en overgang til. Samtidig er utdanning en kontekst i seg selv, som rommer overgangen, og en arena som igangsetter og fremmer endringsprosesser. Studentenes oppfatninger av utdanning som overgang kaster lys over endringer og påfølgende utfordringer som kan oppstå når utdanning er en overgangsarena fra ett yrke til et annet. De teoretiske perspektivene muliggjør diskusjoner av utdanning som overgang og synliggjør aspekter som kan være fremtredende i utvikling av yrkesfaglæreridentiteten.

I den *første artikkelen* undersøker jeg hvordan studentene beskriver overgangen fra å være fagarbeidere til å bli yrkesfaglærere, med særlig vekt på fagarbeideridentiteten. I artikkelen synliggjøres et aspekt av overgang som handler om å bryte med fagarbeid og fagarbeideridentitet. Som en fysisk og sosial kontekst skaper og muliggjør fagarbeid gitte følelser og væremåter som skiller seg fra læreryrket på flere måter. Studien viser at overgangen innebærer å gi slipp på væremåter som studentene uttrykker at de (fortsatt) verdsetter, samt å bryte med tilhørighet og tilknytning til fellesskap med andre fagarbeidere, og med praksiser som har vært med på å definere dem som kompetente yrkesutøvere. Å gi slipp på noe som gir (eller, ga) tilhørighet og tilknytning bringer frem følelser som sorg og tap.

I den *andre artikkelen* viser jeg at forestillinger etablert i én kontekst kan skape utfordringer når de overføres til en annen. Fokuset i artikkelen rettes mot utfordringer knyttet til å ta med seg fagarbeiderkunnskaper- og ferdigheter, og viser noe av kompleksiteten knyttet til kontinuitet i en overgang. Det er grunnleggende forskjeller mellom fagarbeiderkonteksten og lærerkonteksten, og i overgangen møter studentene på krav om å transformere kunnskaper og væremåter etablert som fagarbeidere. Dette eksemplifiseres i studien med forskjeller mellom å guide lærlinger og å undervise elever. For det første, handler det om utfordringer knyttet til å bryte fra hverandre begreper tilegnet i fagarbeiderkonteksten ned i mindre komponenter for å gi mening i undervisning av elever i lærerkonteksten. For det andre, stiller det krav til endring av umiddelbare handlemønstre etablert i fagarbeiderverdenen. Studien viser at transformasjon av kunnskaps- og væremåter oppfattes som en slags degradering, eller et tap, av hardt tilegnede fagarbeiderferdigheter.

I den *tredje artikkelen* belyses fremtredende trekk ved studentenes oppfatninger av utdanning som overgang. Ett slikt trekk er bruk av kontraster og motsetninger for å gi mening til møtet med «det nye» – altså, utdanningen og læreryrket – i overgangen. Studentene kontrasterer erfaringer i utdanningen med de tidligere erfaringene som fagarbeider. Som rammen for overgangen er utdanningen en igangsetter av endringer og en overgangsarena som plasserer studentene i kjernen av endringsprosessene. Et annet trekk er studentenes bruk av metaforer til å beskrive utdanning som overgang. Særlig fremtredende er bruken av metaforer for å gi mening til emosjonelle utfordringer i møtet med utdanning og/ eller læreryrket.

Funnene i studien kan bidra med kunnskap om høyere utdanning som overgang fra ett yrke til et annet. For det første finner jeg at overgangen fra fagarbeid til lærerarbeid kjennetegnes av brudd- og kontinuitetsaspekter, kunnskapsaspekter og emosjonelle aspekter. På den ene siden er det vesentlige forskjeller mellom de fysiske og sosiale kontekstene fagarbeid og lærerarbeid. Det er ulike mål med arbeidsoppgavene og rollen i arbeidslivet endres fra å produsere til å undervise. Samtidig gjør studentene en overgang til et arbeid som er å kvalifisere andre til det de selv har vært, og forestillinger om kontinuitet mellom kontekstene representerer derfor en egen utfordring i overgangen. Kunnskapsaspekter retter seg spesielt mot utfordringer knyttet til å endre eller ta med seg fagarbeiderens kunnskaper og ferdigheter. Fagarbeid og lærerarbeid bygger på ulike kunnskapsformer. Dette er en ulikhet som medfører endringer som er utfordrende for studentene å håndtere. Særlig utfordrende er endringer knyttet til handle- og væremåter etablert som fagarbeider. I tillegg kommer det frem tendenser til motstand mot akademisk kunnskap. Emosjonelle aspekter viser at endringene i overgangen bringer frem emosjoner som sorg, frustrasjon, følelser av degradering, ubehag, strev og kamp, og tap av kompetanse. Å bryte med fagarbeiderverdenen kan for eksempel innebære tap av praksiser som gir sosial og fysisk tilhørighet, og muligheter for anerkjennelse. Jeg finner også at transformasjon av tidligere kunnskaper og ferdigheter kan gi en følelse av å gå fra å være ekspert til å bli nybegynner. For det andre finner jeg at de fremtredende aspektene har betydning for utvikling av yrkesfaglæreridentiteten, og funnene i avhandlingen bidrar til kunnskap om identitetsutviklingen til en studentgruppe i høyere utdanning som er mindre studert og forstått. Kjennetegn ved denne studentgruppen er at de rekrutteres fra arbeidslivet, møter utdanningen med en etablert yrkesidentitet og skal utdannes til arbeid som (blant annet) er å kvalifisere andre til det de selv har gjort eller vært. Avhandlingen viser at dette er med på å skape noen særegne utfordringer som kan ha betydning for identitetsutvikling. Særlig betydning har utfordringene knyttet til å gi slipp på og/ eller bryte med fagarbeiderpraksiser, transformasjon av tidligere kunnskaper og ferdigheter og det å utvikle identifisering med den nye identiteten som yrkesfaglærer. For det tredje, diskuteres yrkesfaglærerutdanningen som et mellomstadium (mellom fagarbeiderposisjonen og lærerposisjonen) som kan skape et tolkningsrom med muligheter for å utforske ulike forestillinger av fagarbeideryrket og læreryrket. Dette kan være viktig for utvikling av yrkesfaglæreridentiteten, og for å forme en profesjonsidentitet som yrkesfaglærer.

## Summary

In this thesis, I study education as a transition from occupational work to vocational teacher work. As more people choose to change careers during adulthood, new student groups emerge in higher education. In this study, I examine vocational teacher students' perceptions of vocational teacher education as a transition from being an occupational worker to becoming a vocational teacher. There is little knowledge about colleges or universities that recruit people from work. Previous research has mainly focused on the transitions from secondary school to higher education or from higher education to work. There is also research that emphasizes the perspective of the vocational teacher when studying the transition from being an occupational worker. The present study adopts a student perspective, and the empirical data consists of participatory observations and field conversations in three classrooms at one of the three-year bachelor programs in Norway, as well as six focus group interviews with 28 vocational teacher students from three different subject areas. Theoretical perspectives on profession and identity are applied. Transitions are defined as transformations towards something and thus also from something. Studying transitions enables a focus on the context from which the students make a transition relative to the context to which the students are transitioning. At the same time, vocational teacher education is a context of its own that accommodates the transition and an arena that initiates and stimulates the processes of transformation. Students' perceptions of education as a transition arena from one occupation to another shed light on the transformations and subsequent challenges that may arise in such a transition. The theoretical perspectives enable discussions of education as a transition and highlight aspects that are prominent in the identity formation process of developing the vocational teacher identity.

In the *first article*, I examine how students describe the transition from being occupational workers to becoming vocational teachers, with particular emphasis on the occupational worker identity. The article sheds light on the aspect of detachment in the process of transition from occupational work and the vocational worker identity. As a physical and social context, occupational work enables certain feelings and ways of being that differ from those enabled by the physical and social context of a classroom. The first study shows that the transition involves letting go of distinctive practices that the students indicate that they (still) value, detaching themselves from an affiliation with the communities they shared with other occupational workers and leaving behind the practices that formerly defined them as competent workers. Letting something go that gives (or gave) affiliation elicits emotions such as grief and loss.

In the *second article*, I examine issues of transmitting vocational knowledge from a workplace context to a school context. More specifically, the second study reveals the challenges associated with the notion of continuity from guiding apprentices to teaching students. There are fundamental differences between the occupational worker context and the teacher context, and the transition entails an adjustment, or transformation, of the knowledge and ways of being that had been established by being an occupational worker. First, the transformation of knowledge points to challenges of breaking apart concepts acquired as occupational workers working with apprentices into smaller components in order to teach students in school. Second, it requires a transformation of ways of being occupational workers. The second study shows

that transforming dominant ways of knowing and being is experienced as a kind of demotion or a loss of hard-earned occupational worker skills.

The *third article* highlights prominent features of students' perceptions of the transition from occupational work to higher education. One such feature is their use of contrasts and contradictions to give encountering "the new" – teacher education and the teaching profession – a meaning. As a transition arena, vocational teacher education becomes a creator of transformation and places the students at the core of the processes of transformation. Another feature is the students' use of metaphor to describe education as a transition. Particularly prominent is the use of metaphors to give meaning to the emotional challenges that arise when encountering the teaching profession.

The findings in this thesis may contribute to our knowledge of higher education as a transition from one occupation to another. First, the transition from occupational work to vocational teaching work is characterized by aspects of detachment and continuity, elements of knowledge and emotional facets. As to detachment and continuity, there are fundamental differences between the physical and social contexts of vocational work and teachers' work. There are different goals associated with the work tasks, and the role in working life changes from producing to educating. At the same time, the students are making the transition to a job that involves qualifying others to become what they themselves are or had been, so there are also similarities between the contexts that, among other things, challenge the students' notions of continuity. Aspects of knowledge elicit challenges concerning transmitting or transforming the occupational worker's knowledge and skills. Occupational work and vocational teacher work rely on different kinds of knowledge. This difference brings about transformations that are challenging for the students to deal with, especially the ways of being and knowing they had established as occupational workers. In addition, there are tendencies pointing to a resistance to academic knowledge. Emotional aspects include sorrow, frustration, feelings of demotion, discomfort, struggle and loss of competence. Detaching oneself from occupational work can encompass losing the practices associated with a community that previously offered affiliation and opportunities for recognition. The findings also show that transforming previous knowledge and skills can lead to a sense of going from being an expert to being a beginner. Second, the findings contribute to knowledge about the identity formation of a student group in higher education that has not been sufficiently studied and understood. Members of this group are recruited from work life, come to the educational experience with an established occupational identity and are to be educated for work that (among other things) involves qualifying others for what they themselves have done. The study shows that these characteristics generate certain distinctive challenges that may have implications for identity formation. Of particular importance are the challenges associated with letting go of occupational worker practices, the transformation of previous knowledge and skills and the development of an identification with the new identity as a vocational teacher. Third, vocational teacher education is discussed as an intermediate stage between the occupational worker position and the vocational teaching position, and that teacher education can build a space for interpretation to explore different notions of occupational work and the teaching profession. This can be important for the formation of the vocational teacher identity and for establishing a professional identity as a vocational teacher.



## Innhold

Kapittel 1: Innledning .....	5
Utdanning av yrkesfaglærere .....	6
Avhandlingens formål og forskningsspørsmål .....	8
Sentrale begreper .....	8
Overgang .....	8
Identitet og identitetsutvikling .....	11
Studiens tre artikler .....	12
Kappens disposisjon .....	14
Kapittel 2: Tidligere forskning .....	15
Spenninger og motsetninger mellom to kontekster .....	15
Identitetsutfordringer .....	18
Utvikling av yrkesfaglæreridentiteten .....	20
Identitetsutfordringer og kunnskap .....	21
Emosjonelle utfordringer .....	23
Utdanning som overgang til læreryrket .....	24
Sammenfatning .....	26
Kapittel 3: Teoretiske perspektiver .....	29
Overgangen fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer .....	29
Identitet .....	31
Figured worlds og identitetsutvikling .....	33
Sammenfatning .....	38
Kapittel 4: Metode .....	40
Studiens design .....	40
Utvalg og formell kontakt med yrkesfaglærerutdanningen .....	42
Deltagende observasjon .....	43
Feltsamtaler .....	45

Fokusgruppeintervju .....	46
Intervjuguide .....	46
Utvalg til fokusgruppeintervju.....	46
Intervjusituasjonen.....	47
Yrkesfaglærerstudentene .....	49
Analyse .....	50
Første steg.....	52
Andre steg .....	53
Tredje steg.....	56
Forskerrollen, validitet og etiske betraktninger .....	58
Sammenfatning .....	63
Kapittel 5: Sammendrag av artiklene .....	64
Artikkel 1 .....	64
Artikkel 2 .....	65
Artikkel 3 .....	66
Kapittel 6: Diskusjon.....	67
Kontinuitet eller brudd?.....	67
Forestillinger om og problemer med kontinuitet.....	69
Utdanning som brytningsarena.....	70
Ulike kunnskapsformer .....	72
Fagarbeideren versus yrkesfaglæreren som kunnskapsaktør.....	73
Utdanning som endringsarena .....	75
Emosjoner, tilhørighet og ny mestring.....	76
Fra ekspert til nybegynner.....	77
Utdanning som kamparena .....	78
Sammenfatning .....	79
Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner.....	81
Litteratur.....	85

Vedlegg.....	92
Vedlegg 1: Godkjenningbrev.....	92
Vedlegg 2: Informasjonsbrev.....	93
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	95

## Liste over publikasjoner

### Artikkel 1

Sarastuen, N. K. (2020). From vocational worker to vocational teacher: a study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(3), 333-349.

DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1607533>

### Artikkel 2

Sarastuen, N. K. (2020). From Guiding Apprentices To Teaching Students: Fundamental Challenges in the Identity Transition from Occupational Practitioner to Vocational Educator. *Vocations and Learning*, 13(2), 245-261.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09240-1>

### Artikkel 3

Sarastuen, N. K. (2020). Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 63-80.

DOI: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010263>

## Tabeller

Tabell 1: Artikkelen i avhandlingen.

Tabell 2: Forskjeller og kontraster mellom fagarbeid/ arbeidsliv og skole/ utdanning.

Tabell 3: Analytiske steg.

## Figurer

Figur 1: Overgang som kontekst.

## Kapittel 1: Innledning

I denne avhandlingen utforskes kjennetegn ved overgangen fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer. Yrkesfaglærere er identifisert som en nøkkelgruppe for å møte samfunnets behov for arbeidskraft og kompetente håndverkere (Misra, 2011; Fejes & Köpsèn, 2014). Samtidig preges yrkesfaglærerforskningsfeltet av relativt liten forskningsinteresse og dermed få studier (Grollmann, 2008; Misra, 2011; Wheelahan, 2015; Wenström et al., 2018). Studier av lærerprofesjon og profesjonalisering rettes hovedsakelig mot andre lærergrupper i utdanningssystemet, og som en konsekvens av dette blir ikke særegne utfordringer i yrkesfaglærerfeltet løftet frem eller studert (Grollmann, 2008). Yrkesfaglærere rekrutteres fra arbeidslivet. Deres utdanningsløp vil derfor fortone seg noe annerledes enn andre lærergruppers, som for eksempel utdanning og kvalifisering av grunnskolelærere (Köpsèn, 2014). Samtidig som flere velger å bytte karriere i løpet av voksenlivet, er det mangel på studier som tar for seg hvordan lærere med en annen fagbakgrunn finner seg til rette i læreryrket (Viskovic & Robson, 2001; Chan, 2012; Green, 2015). Det særegne ved yrkesfaglærere er at de skal utdannes til et arbeid som handler om å kvalifisere andre til det de selv har vært (eller er), som for eksempel kokk, elektriker, frisør, blomsterdekoratør, blikkenslager, taktekker eller liknende. Dette er et relativt utforsket område innenfor lærerutdanning (Loeb & Gustavsson, 2018).

I Norge ble utdanning av yrkesfaglærere styrket som en lærerutdanning i 2000 med etableringen av en bachelorutdanning. Yrkesfaglærerutdanningen ble en profesjonsutdanning som foregår på høyskole eller universitet, og skal kvalifisere og sosialisere profesjonsutøvere til en bestemt posisjon (Terum & Smeby, 2014). Profesjonalisering representerer derfor noe relativt nytt i overgangen fra fagarbeideryrket til læreryrket. Å undersøke yrkesfaglærerstudenters oppfatninger av yrkesfaglærerutdanningen kan kaste lys over en type profesjonsutdanning som i all hovedsak rekrutterer fra arbeidslivet. En avgjørende del av profesjonskvalifisering retter seg mot studenters identifisering som fremtidige profesjonsutøvere (Heggen, 2008; 2010a), og høyere utdanning beskrives som en særegen kontekst som spesielt rører ved identitetsdannende aspekter (Havnes, 2014). Overgangen fra arbeidslivet til utdanningen er en overgang hvor nye studenters situasjon ses på som avgjørende. Samtidig kan overgangen fra utdanning til arbeid være en utfordring, for eksempel illustrert med det som kalles «praksissjokket». Yrkesfaglærerstudenter møter imidlertid utdanningen med en allerede etablert yrkesidentitet. Dermed vil utviklingen av profesjonsidentitet som lærer innebære endringer av etablert fagarbeideridentitet (Chan, 2012). Fagarbeid og lærerarbeid representerer i tillegg kontekster

som bygger på ulike kunnskapsformer (Eraut, 2004; Billett, 2011). Dette kan bringe inn andre sider ved kvalifiseringsprosessen som *også* strekker seg ut over det å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter (Robson, 1998). At profesjonalisering av yrkesfaglærere kan ha et emosjonelt uttrykk er påpekt (Duch, 2016), men i liten grad studert. Yrkesfaglærerstudenter representerer derfor en studentgruppe med særegne utfordringer i utdanningssystemet som er mindre studert og forstått. I denne studien sikter jeg mot å forstå yrkesfaglærerutdanningen ut fra studentenes perspektiv.

### Utdanning av yrkesfaglærere

Generelt beskrives utdanning av yrkesfaglærere som et fragmentert felt. For det første er tradisjoner og praksiser preget av historiske og kulturelle karakteristikk i ulike land. For det andre kan kravene til yrkesfaglæreres kompetanse også forstås som fragmentert (Grollmann, 2008; Misra, 2011; Köpsèn, 2014; Andersson & Köpsèn, 2017; Tapani & Salonen, 2018). For eksempel bemerker Tapani og Salonen (2018) stor variasjon i hvilken betydning kvalifisering av yrkesfaglærere tillegges i de ulike nordiske landene. Dette kommer til uttrykk gjennom variasjonen i antallet yrkesfaglærere uten utdanning: i Danmark er det 8%, Finland er det 20%, i Norge 28% og i Sverige er det 29% (Tapani & Salonen, 2018, s. 245). Arbeidsmarkedet varierer også, det er eksempelvis lettere for fagarbeidere å få seg lærerjobb uten utdanning i Norge, Sverige og Finland sammenliknet med Danmark (Tapani & Salonen, 2018). Til tross for ulikheter, peker Loeb og Gustavsson (2018) på at mange av utfordringene er de samme i de nordiske landene og at utdanning av yrkesfaglærere er relativt lite studert. Denne avhandlingen retter fokuset mot yrkesfaglærerutdanningen som treårig bachelorutdanning i Norge.

Den treårige bachelorutdanningen gir 180 studiepoeng, og kvalifiserer til arbeid på ungdomstrinnet i fag knyttet til fagbrevområde, og i fag- og yrkesopplæring i videregående opplæring. Den beskrives som en integrert utdanning, og omfatter pedagogikk og didaktikk (profesjonsfag), yrkesfaglig bredde og dybde (yrkesfag) og praksisutplassering i skoler (Rokkones et al., 2018). I avhandlingen er fokuset avgrenset til profesjonsfaget. Yrkesfaglærerutdanningen bygger på fag-/svennebrev, eller tilsvarende utdanning på videregående nivå, i tillegg til to års yrkesfaglig praksis (Rokkones et al., 2018). En fagarbeider kan ansettes som lærer med vilkår om påbegynt yrkesfaglærerutdanning innen to år. Derfor har yrkesfaglærerstudentene i denne studien varierende grad av erfaring fra å være lærere forut for påbegynt yrkesfaglærerutdanning.

I likhet med andre profesjonsutdanninger, som for eksempel lærer og sykepleier, har yrkesfaglærerutdanningen blitt gradvis mer innvevd i høyere utdanning. Tendensen til å formalisere utdanning ved høyskoler og universiteter slo dermed også inn i yrkesfaglærerutdanningen. Dette er med på å skape en tydeligere adskilthet fra yrkesutøvelsen, også kjent som akademisering (Terum & Smeby, 2014). Debatten om akademisering reiser spørsmålet om det kan oppstå spenninger mellom faglig nivå og kvalitet og utdanningens praktiske relevans for yrkesutøvelsen (Terum & Smeby, 2014, s. 117). Når det gjelder utdanning av yrkesfaglærere, kan en slik akademisering særlig knyttes til etableringen av en treårig bachelorutdanning. Den treårige bachelorutdanningen kom i 2000 som en respons på kompetansebehovene i fag- og yrkesopplæringen (Brandt & Hatlevik, 2003). En slik respons på kompetansebehov kan forstås som et uttrykk for at utdanningen tilpasser seg kravene i yrkesfeltet (Brante, 2010). Endringer i tilbudsstrukturen for videregående opplæring (for eksempel *Lov om videregående opplæring*, som trådte i kraft i 1976, og *Reform 94*) medførte altså konsekvenser for yrkesfaglærerutdanningen (Rokkones et al., 2018).

Først og fremst førte innføringen av kombinerte yrkesfaglige og allmennfaglige skoler til en tydeliggjøring av forskjellene i utdanningsbakgrunn mellom grunnskolelærere og yrkesfaglærere (Rokkones et al., 2018). I en gjennomgang av lærerutdanningene kom det for eksempel frem at yrkesfaglærere trolig var de lærerne med lavest formell utdanning, og behovet for å heve kompetansen ble tydeliggjort (Meld. St. 48 (1996-1997)). For det andre førte *Reform 94* med seg store strukturelle endringer for fag- og yrkesopplæring med blant annet bredere, men færre yrkesfaglige grunnkurs. Dette krevde en breddekompetanse som yrkesfaglærere tidligere ikke hadde (Rokkones et al., 2018). Yrkesfaglærerutdanningen er altså en overgangsarena, fra fagarbeid til lærerarbeid, som skal kvalifisere til profesjonsutøvelse, hvor akademisering har ført til et økt fokus på teori og forskningsbasert kunnskap.

Yrkesfaglærerutdanningen skal være rotfestet i både håndverkstradisjonen og utdanningstradisjonen. Yrkesutøvelsen som fagarbeider og yrkesutøvelsen som lærer står derfor sentralt i yrkesfaglærerutdanningen. Dette blir referert til som det doble praksisfelt (Brandt & Hatlevik, 2003). At utdanningen er rotfestet i det studentene kommer fra (fagarbeid og arbeidsliv) kan bidra til å skape en opplevelse av sammenheng. At den speiler det studentene skal ut i (skole og utdanning), kan gi studentene muligheten til å utforske egne forestillinger om læreryrket. Som profesjonsutdanning vil den samtidig skille seg fra fagarbeid på flere måter, og studentenes etablerte fagarbeideridentitet vil utfordres.

## Avhandlingens formål og forskningsspørsmål

Målet med denne avhandlingen er å undersøke hva som kjennetegner overgangen fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer, og yrkesfaglærerstudenters oppfatninger av yrkesfaglærerutdanningen<sup>1</sup> som overgang. Avhandlingen gir innsikt i sentrale overgangsaspekter ved profesjonsutdanninger som (hovedsakelig) rekrutterer studenter fra arbeidslivet, og setter samtidig søkelyset på særegne utfordringer knyttet til utvikling av yrkesfaglæreridentiteten.

Den overordnede problemstillingen for avhandlingen er:

***Hva kjennetegner yrkesfaglærerstudenters oppfatninger av utdanningen som overgang fra fagarbeider til yrkesfaglærer?***

Følgende underproblemstillinger blir undersøkt i kappen:

- *Hvilke aspekter er fremtredende i overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærerutdanning og læreryrket?*
- *Hvilken betydning har oppfattede utfordringer i yrkesfaglærerutdanningen for studentenes utvikling av yrkesfaglæreridentiteten?*
- *På hvilke måter spiller yrkesfaglærerutdanningen en rolle som overgangsarena fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer?*

## Sentrale begreper

Sentrale begreper i avhandlingen er *overgang* og *identitetsutvikling*. Overgang peker i retning av å forstå hvilke krav omgivelsene stiller, mens identitetsutvikling handler om personens omstilling fra en kjent, og orientering mot en ukjent, situasjon. Det er forholdet mellom personens forutsetninger og omgivelsenes krav og forventninger som står i sentrum.

## Overgang

I denne studien fokuseres det på å undersøke studentenes oppfatninger av utdanning som overgang. Overgang er et mye brukt hverdagsbegrep. I hverdagstalen brukes det for eksempel om «overgangen fra helg til hverdag», og når ferien er slutt beskrives det å komme tilbake i jobb gjerne som en overgang – og motsatt; det er en overgang å komme inn i feriemodus. Overgang kan også relateres til omstilling. Det er ikke uvanlig å høre at bedrifter i omstilling er i en overgang. Det knyttes også følelser til det å være i overgang. Eksempelvis vil overgangen

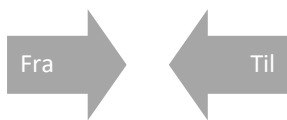
---

<sup>1</sup> For å lette leservennligheten vil jeg i fortsettelsen ofte bruke «studentene» og «utdanningen».



fra barnehage til skole romme mange spente følelser. Slik sett er overgang et vagt begrep fordi det kan romme mange betydninger.

I denne studien utforskes overgang som *endringer til noe, og derfor også, fra noe*. *Fra* peker mot å forlate noe kjent, og *til* knyttes mot det å introduseres for noe nytt, noe ukjent. *Endringene* som kommer til syne i overgangen påvirkes av fra-til bevegelsen.



Figur 1: Overgang som kontekst.

Overgangen forstås med andre ord som en kontekst i seg selv, som krever noe særegent, og fra-til bevegelsen som en premiss for overgangen. Kontekst forstås som et sosialt rom hvor aktører handler og samhandler, en «[i]nterconnected collection of factors that codetermine the structure and meaning of human actions» (van Oers, 1998, s. 137). Som forsøkt illustrert i figur 1, er overgang som kontekst under påvirkning av det studentene kommer fra (fagarbeid) og det de skal til (lærerarbeid).

«Fra» og «til» representerer slik sett to ulike fysiske og sosiale kontekster. For å forstå endringer som kommer til syne i en overgang, spiller kjennetegn ved kontekstene en vesentlig rolle. Fagarbeid/arbeidsliv er en kontekst som beskrives som svært forskjellig fra utdanning/klasserom (Kvale, 2008; Lindström, 2008; Billett, 2011). For eksempel har kontekstene fagarbeid og lærerarbeid ulike samfunnsmessige funksjoner. Dette påvirker hva som vil være hensiktsmessige måter å være og handle, eller bruke kunnskap, på. Selv om dette kan være forhold som ligger utenfor selve utøvelsen av arbeidet til en fagarbeider eller en lærer, har det like fullt stor betydning. Kontekstenes likheter og forskjeller setter dermed også noen premisser for hva vi tar, eller kan ta, med oss fra og til. Eraut (2004, s. 212) bruker det engelske begrepet «transfer» og forklarer dette som: «[t]he learning process involved when a person learns to use previously acquired knowledge/skills/competence/expertise in a new situation». Han peker på at hvorvidt dette er komplisert eller vanskelig beror på hvor forskjellig den nye situasjonen er fra den gamle. Er den nye situasjonen kompleks og ukjent kan overgangen være utfordrende og lang. Det er med andre ord også et lærings- eller, re-læringsaspekt knyttet til overgangsbegrepet (Marton, 2006). Marton (2006, s. 510) viser til at transfer peker mot sammenhengene mellom hva personene lærer og kan gjøre i ulike situasjoner. En av premissene for transfer er personenes evner til å oppfatte forskjellene og variasjonene, så vel som likhetene,

ved de ulike situasjonene eller kontekstene (Marton, 2006). For å studere overgang har jeg lagt vekt på begrepet re-kontekstualisering (van Oers, 1998; Heggen, 2008), fremfor overførings-, eller transferbegrepet. Re-kontekstualisering diskuteres nærmere i kapittel 3 og 4.

En overgang er også en hendelse som skjer over tid, det er noe som strekker seg fra fortid til fremtid. For yrkesfaglærerstudentene er for eksempel «hvor de har vært» (fortid) særlig avgjørende, fordi denne yrkesbakgrunnen danner utgangspunktet for «dit de skal» (fremtid), altså yrkesfaglæreryrket. Atkinson og Coffey (2003, s. 425) forklarer at en hendelse ikke er noe som bare skjer: «[i]t is made to happen. It has a beginning, a middle, and an end [...] Its structure and the observer`s capacity to recognize it are essentially narrative in form». I denne studien er det utdanningen som skaper rammen for begynnelsen, midten og slutten på overgangen. Som nevnt utforskes overgangen som en egen kontekst som krever noe særegent, som i denne studien knyttes til yrkesfaglærerutdanningen. Som et slags mellomledd mellom fagarbeid og lærerarbeid, peker utdanningen både bakover til hva studentene har gjort som fagarbeidere, og fremover til hva de skal gjøre som lærere. Samtidig krever utdanningen i seg selv noe særegent. En treårig bachelor skaper et relativt langt tidsløp for overgangen. Dette kan være en mekanisme som forsterker selve overgangen som særegen overgangsfase. Samtidig har jeg gått inn midt i dette forløpet. Det er med andre ord vesentlig å påpeke at jeg ikke har fulgt studentene fra de startet til de sluttet (altså over tre år). Studiens forskningsobjekt er *studentenes* oppfatninger av utdanning som overgang fra fagarbeid til lærerarbeid.

For studentene er altså overgang knyttet til endringer. Studien til for eksempel Tinto (1987; 1988) viser at disse endringene kan være (eller oppfattes som) betydelige. Tinto sammenlikner overgangen til høyere utdanning med ritualer i tradisjonelle kulturer, som «rites de passage». I hans modell beskrives overgang («transition») som en passasje mellom det gamle og det nye, noe som er følelsesmessig utfordrende å håndtere. Dette kommer tydelig frem når han skriver; «The stress and sense of loss and bewilderment, if not desolation, that sometimes accompanies the transition to college can pose serious problems for the individual attempting to persist in college» (Tinto, 1988, s. 444). Overgangen kjennetegnes av en separasjon fra det gamle, samtidig som studentene ennå ikke har ervervet seg de nye normene og handlingsmønstrene. Dette resulterer i at de verken er sterkt bundet til fortiden eller har knyttet et bånd til fremtiden.

Oppsummert peker overgangsbegrepet i avhandlingen mot sosiale, fysiske og kunnskapsmessige endringer. Dette innebærer blant annet utfordringer med relevansen på tvers av kontekster, et møte med nye meningsstrukturer, andre verdier knyttet til handlingsmønstre, emosjonelle utfordringer, og også forhold som rører ved tilhørighet, mestring, tenkning og

språk. Yrkesfaglærerstudentene møter i tillegg utdanningen med en allerede etablert yrkesidentitet, og utdanningen spiller en vesentlig rolle i å føre studentene ut av det å være fagarbeidere og inn i det å bli lærere.

### Identitet og identitetsutvikling

I denne studien forstås overgangsbegrepet som en bevegelse fra én posisjon i samfunnet til en annen. Dette rører ved spørsmål knyttet til aktørenes måter å tolke og håndtere utfordringer som oppstår i spenningene mellom kontekstene, og spenninger i utdanningen som overgangskontekst. Sagt med andre ord, hva som «kommer i spill» i yrkesfaglærerstudentenes utvikling fra fagarbeider til yrkesfaglærer, det vil si: i utdanningen.

Identitet er et komplekst begrep, både analytisk og som hverdagsbegrep. Det har ulike betydninger innenfor ulike retninger. *Identitet* blir brukt i fag som psykologi, filosofi, pedagogikk, sosiologi og språkfag. Begrepet brukes også på ulike nivåer, og beskrives som komplisert å definere presist og derfor også studere (Gee, 2000; Akkerman & Meijer, 2011; Heggen, 2010b; Havnes, 2014). Heggen (2010b, s. 173) påpeker at begrepet identitet retter fokus mot at «[d]et er ein person, med si spesielle sosiale og kulturelle historie, som møter utdanninga (og seinare yrkesfeltet) og at denne historia er viktig [...]». Studien tar ikke sikte på å undersøke de indre psykologiske prosessene hos studentene. I denne studien forstås identitet som et samspill mellom det individuelt og det sosialt betingede, «[m]ellom en selv som unik og del av et sosialt fellesskap» (Havnes, 2014, s. 221). De sosiale fellesskapene avgrenses til tre kontekster; fagarbeiderkonteksten som studentene kommer fra (og skal bli lærere som underviser elever til å gå inn i); yrkesfaglærerutdanningen (en mellomliggende kontekst som skiller seg fra de to andre på ulike måter); og, yrkesfaglærer/skole/klasserom (fremtidig kontekst).

I høyere utdanning knyttes ofte identitetsbegrepet til læring, og i overordnet forstand kan læring forstås som identitetsutvikling (Havnes, 2014). Studentene er midt i et kvalifiseringsløp. Gjennom utdanningen skal yrkesfaglærerstudentene tilegne seg ferdigheter og kompetanser som kreves av en yrkesfaglærer, og denne læringsprosessen plasseres innenfor en deltakelsesramme (Lave & Wenger, 2007). Innenfor denne rammen blir læring en omfattende prosess hvor studentene er en aktiv del av det sosiale praksisfellesskap de skaper en selvforståelse i forhold til (Wenger, 1998). En slik deltakelse former derfor ikke bare hva studentene gjør, men også hvem de er og hvordan de fortolker det de gjør (Wenger, 1998). Læring og identitetsutvikling er således nært sammenknyttet, men for å ramme inn endringer

av etablert yrkesidentitet er det identitetsutvikling, fremfor læring, søkelyset rettes mot i avhandlingen.

Identitet blir formet og utviklet gjennom deltakelse, og *identitetsutvikling* retter seg mot å forstå prosessene som handler om endringer av etablert yrkesidentitet. Holland et al. (1998) bruker begrepet «identity formation» for å beskrive en prosess som innebærer både å bryte med og å rekonstruere identitet, – en slags reorientering av identitet. De tar særlig utgangspunkt i begrepet selvforståelse, «self-understanding», for å belyse identitetsutvikling. Dette kan være med på å tydeliggjøre at fokuset er rettet mot hvordan aktørene ser på og forstår seg selv. I likhet med Holland et al. (1998) brukes hovedsakelig begrepet «self-understanding» i artiklene i denne studien. I kappen knyttes identitetsbegrepet videre mot profesjonsidentitet, og derfor har jeg valgt å bruke identitetsbegrepet i kappeteksten.

I overgangen fra fagarbeider skal studentene utvikle en læreridentitet som også er en profesjonsidentitet. Heggen (2010a) peker på to sentrale aspekter ved utvikling av profesjonsidentitet. Det første aspektet er at utviklingen både henger sammen med sosiale omgivelser og kan forstås som en kollektiv identitet. Det andre aspektet er at utviklingen peker innover mot personen selv, opplevelsen av seg selv og utøvingen av yrkesrollen. Han utdyper at det handler om forestillingene av «meg selv» i yrkesrollen, altså hvordan studenter oppfatter seg selv her og nå og/eller hvilke forestillinger de har om en fremtidig yrkesrolle. Disse forestillingene blir produsert og reproduert i kvalifiseringsprosessen, og også definert og redefinert i møte med praksisfelt (Heggen, 2010a). Oppfatningen av «meg» som yrkesutøver retter seg mot «[k]va type eigenskapar, verdier og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar» (Heggen, 2010a, s. 324). I avhandlingen er det studentenes oppfatninger av overgangen fra ett yrke til et annet som blir undersøkt, og med dette hvilke utfordringer i et utdanningsløp som kan ha betydning for utviklingen av profesjonsidentiteten som lærer.

### Studiens tre artikler

Avhandlingen består av tre artikler. Artiklene bygger på feltarbeid med deltagende observasjon, feltsamtaler og fokusgruppeintervjuer av yrkesfaglærerstudenter. Første artikkel retter fokuset mot utfordringer knyttet til å legge fra seg praksiser som særlig definerer det å være fagarbeidere. I andre artikkel undersøkes utfordringer med å skulle undervise kunnskaper og ferdigheter i en kontekst som skiller seg fra fagarbeid og arbeidsliv. I tredje artikkel utforskes

studentenes opplevelse av kontraster mellom tidligere erfaringer og yrkesfaglærerutdanningen.

I tabell 1 er artiklenes tittel, problemstilling, data og hovedfunn oppsummert.

Tabell 1. Artiklene i avhandlingen

	<b>Problemstilling</b>	<b>Data</b>	<b>Hovedfunn</b>
<b>Artikkel 1</b> <b>From vocational worker to vocational teacher: a study of identity transition and loss.</b>	How do trainee teachers describe the experiences of the transition from vocational worker to vocational teacher when looking back at their previous experiences as vocational workers? In what ways are aspects of detachment associated with identity transition from vocational worker to vocational teacher?	Fokusgruppe-intervju og deltagende observasjoner	Å bryte med fagarbeideridentiteten og -praksisen bringer frem følelser som tap og sorg.
<b>Artikkel 2</b> <b>From guiding apprentices to teaching students: Fundamental challenges in the identity transition from occupational practitioner to vocational educator</b>	How do the trainee teachers talk about (a) the differences in their teaching experiences in the workplace and their early teaching experiences in education and (b) the challenges of recontextualizing dominant ways of being and knowing as occupational workers?	Fokusgruppe-intervju og deltagende observasjoner	Studentenes sammenlikning av lærlinger og elever synliggjør utfordringer med, og betydningen av, å transformere noen av fagarbeiderens dominerende kunnskaps- og væremåter for å gjennomføre oppgaver som yrkesfaglærer.
<b>Artikkel 3</b> <b>Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning</b>	Hva kjennetegner yrkesfaglærerstudenters opplevelse av YFL som overgang fra fagarbeideryrket til yrkesfaglærerutdanning? På hvilke måter beskriver studentene kontrastene mellom utdanningen og sine tidligere erfaringer som fagarbeidere?	Fokusgruppe-intervju og deltagende observasjoner	Studentene kontrasterer erfaringer i utdanningen med tidligere erfaringer som fagarbeidere for å gi mening til det å være studenter. Møtet med utdanningen synliggjør i tillegg emosjonelle aspekter ved overgangen.

## Kappens disposisjon

Kappen består av 7 kapitler. Kapitlene bidrar til å tydeliggjøre, kontekstualisere og diskutere avhandlingen, som er basert på de tre artiklene presentert over. I kappen vil jeg redegjøre for og diskutere teoretiske og metodologiske perspektiver, forskningsprosessen og det samlede bidraget i denne avhandlingen. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning og hva som kjennetegner forskningen på overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer. I kapittel 3 redegjøres det for teoretiske perspektiver som bidrar til å utforske og diskutere oppfatningene av overgang og utdanning som overgang fra ett yrke til et annet. Kapitlet viser det teoretiske grunnlaget for studien. Kapittel 4 beskriver dataene, datainnsamlingen og de metodologiske valgene som ligger til grunn for studien med særlig vekt på den analytiske prosessen. En kort oppsummering av de tre artiklene presenteres i kapittel 5, etterfulgt av en mer utfyllende diskusjon av funnene fra de tre artiklene i kapittel 6. I kapittel 7 avrundes avhandlingen med å samle trådende i noen avsluttende refleksjoner.

## Kapittel 2: Tidligere forskning

I dette kapittelet går jeg nærmere inn på hva som kjennetegner forskningen på yrkesfaglærere og utdanning av yrkesfaglærere. Den empiriske konteksten for studien er Norge, men studien plasseres også inn i internasjonal litteratur om forskning på yrkesfaglærere og utdanning av yrkesfaglærere. Det er store variasjoner mellom land når det kommer til hva yrkesfaglærere kalles, hvordan og hvor de jobber, rekruttering, hvorvidt yrkesfaglærerutdanning er et krav, lengden på utdanningen og hvordan den er bygget opp (Grollmann, 2008; Misra, 2011). Studiene som blir trukket frem under plasseres innenfor sin nasjonale kontekst, men uten en gjennomgang av de ulike utdanningsordningene i hvert land. Jeg tar hovedsakelig utgangspunkt i én fellesnevner, nemlig at yrkesfaglærere rekrutteres fra arbeidslivet og kommer inn i læreryrket med relativt lang erfaring og etablert yrkesidentitet.

Overgangen fra fagarbeid til lærerarbeid kan knyttes til tre kontekster: fagarbeiderkonteksten, utdanningskonteksten og lærerarbeid-/yrkesfag-konteksten. For å plassere avhandlingen i forskningsfeltet presenteres først studier som tar for seg spenninger og motsetninger mellom fagarbeider- og lærerarbeid-/yrkesfagkonteksten, deretter studier som undersøker identitetsutfordringer mellom fagarbeideridentiteten og læreridentiteten, og til slutt studier som sier noe om utdanning av yrkesfaglærere. Kapittelet avsluttes med en sammenfatning av overordnede kjennetegn ved forskningen, og hva denne studien kan bidra med inn i yrkesfaglærerforskningsfeltet.

### Spenninger og motsetninger mellom to kontekster

Flere av studiene på feltet trekker frem forskjeller mellom fagarbeiderkonteksten og lærerkonteksten. En av studiene som særlig går i dybden for å undersøke og forklare forskjellene mellom kontekstene, er studien til Kemmis og Green (2013). Studien bygger på to empiriske forskningsprosjekt med yrkesfaglærere fra Australia. Funnene i studien viser at deltakernes måter å snakke, handle og relatere seg til sine omgivelser på, som yrkesfaglærere, var nært knyttet til deres tidligere yrke som fagarbeidere. Yrkesfaglærernes erfaringer fra fagarbeid informerte måten de vurderte læring og elevene; «Their own learning journeys, grounded in their own workplace learning, were the roots and stock on which their teaching would flower and fruit» (Kemmis & Green, 2013, s. 109). Samtidig pekes det på at fagarbeiderkonteksten er en særegen kontekst som skiller seg fra lærerkonteksten. For eksempel er læring i en fagarbeiderkontekst knyttet til problemløsning, og blir en respons på endrede forhold og krav. Samtidig er det å sette opp et hus en svært ulik praksis fra det å lære andre å

sette opp et hus. Forberedelsen og planleggingen av grunnmur, de kontinuerlige beregningene underveis i prosessen og vurderinger av gjennomført resultat krever andre kunnskaper og ferdigheter enn forberedelser av undervisning, kontinuerlige vurderinger av elevenes læringsprosess, karaktersetning og formidling av kunnskap (Kemmis & Green, 2013). I artikkelen diskuteres også spenninger og motsetninger knyttet til å bevege seg inn i et yrke med andre rammer for praksis. «Their practices, their *sayings*, *doings* and *relatings*, brought with them from one site ‘bump into’ the new phenomenological realities of the teaching site» (Kemmis & Green, 2013, s. 107). Studien til Kemmis og Green (2013) gir verdifull innsikt i hvordan vi kan forstå kompleksiteten i forskjellene mellom kontekstene. Dette bidrar til å kaste lys over hvilke utfordringer yrkesfaglærerstudenter kan møte på i overgangen til læreryrket, noe denne studien går i dybden på.

I forskningslitteraturen tydeliggjøres fagarbeid og klasserommet som to distinkte fellesskap, og at kunnskapen som kreves for å mestre eller opptre i dem også har distinkte kvaliteter. Tabellen under (Tabell 2) oppsummerer noen av hovedforskjellene som er relevante for denne studien.

Tabell 2: Forskjeller og kontraster mellom fagarbeid/ arbeidsliv og skole/ utdanning.

	Fagarbeid og arbeidsliv	Utdanning og skole
Kontekst (sted)	Arbeidslivet (bilverksted, kjøkken, frisørsalong etc.).	Klasserommet (skoleverksted, skolekjøkken etc.).
Aktører	Kunder, andre fagarbeidere, produsenter, leverandører, lærlinger.	Elever, lærerkolleger, foreldre/ foresatte.
Mål	Ferdig produkt.	Læring, utvikling og elevenes kompetanse.
Verdisett	Produsere varer og tjenester (produktorientert).	Undervise enkeltkomponentene fagarbeid er bygget opp av (prosessorientert).
Kunnskapsformer	Prosedural, taktil, kontekstavhengig.	Artikulere, begrepsfeste, kunnskap for en annen kontekst.



I tabellen peker *kontekst (sted)* mot det fysiske stedet. Det fysiske stedet er med på å sette noen premisser for det vi gjør og hvordan vi tolker det vi gjør. I tillegg skaper den fysiske konteksten forutsetninger for samhandling. Et bilverksted er for eksempel et rom utviklet for å reparere biler, et rom hvor mekanikere handler og samhandler. Et bilverksted representerer derfor en annen fysisk kontekst enn et klasserom, eller et verksted utviklet med tanke på elevers læring for å bli bilmekanikere.

*Aktørene* i de ulike kontekstene danner utgangspunktet for samhandlingsmåter, væremåter, innholdet i hva som blir snakket om, og måter å snakke til hverandre på. I studiene til Colley et al. (2003), Kemmis og Green (2013) og Page (2013) tydeliggjøres forskjeller mellom disposisjoner knyttet til å være dyktige fagarbeidere/håndverkere og det som kreves av en dyktig underviser. Fagarbeideridentiteten beskrives for eksempel som særegen og kroppsliggjort. Den kjennetegnes av disposisjoner som muliggjør arbeid i en fagarbeiderkultur med gitte verdier, holdninger og ideer (Colley et al., 2003). Page (2013) trekker for eksempel frem at bygningsarbeid kjennetegnes av tradisjonelle maskuline disposisjoner som tøffhet og fysisk styrke. Fagarbeid kan altså forstås som en måte å være på som, i likhet med mange andre yrker, krever bestemte personlige egenskaper.

Aktørenes handlinger sikter også mot forskjellige *mål* fordi de bygger på ulike *verdisett*. De ulike kontekstene støtter liknende, men samtidig svært forskjellige prosjekter: i arbeidslivet er målet å få jobben gjort mens i et yrkesfaglig klasserom er målet å lære andre å få jobben gjort (Kemmis & Green, 2013). Fagarbeid har med andre ord et produktorientert fokus, mens skole og utdanning har et prosessorientert fokus (Lindström, 2008). Green (2015) fremhever at definisjoner av læring i arbeidslivet er sentrale i studier av yrkesfaglærere fordi det kaster lys over tidligere praksiser, samt yrkesfaglæreres forståelse av læring. Dette kan danne et viktig utgangspunkt for å forstå de verdiene, holdningene og tradisjonene en yrkesfaglærerstudent møter utdanning og lærerarbeid med (Green, 2015). Kvale (2008) og Billett (2011) poengterer at arbeidsliv og utdanning skiller seg fra hverandre som lærings- og undervisningsarenaer. Læring i arbeidslivet skjer for eksempel gjennom dag-til-dag-praksisene, interaksjon og deltakelse (Billett, 2011; Pylväs et al., 2017). Læring i en arbeidslivskontekst organiseres altså som et aspekt ved en annen praksis med få skiller mellom læring og arbeid (Billett, 2011). I et klasserom, derimot, tas kunnskapen ut av sin helhet og undervises i biter og deler (Grossman et al., 2009), og hviler gjerne på lærerens evne til å artikulere kunnskapen, og evnen til å kombinere språkbruk, gester eller håndbevegelser sammen med bruk av gjenstander/redskap (Weddle & Hollan, 2010). Grossman et al. (2009) bruker for eksempel begrepet

«decomposition», som forklarer prosessen med å bryte fra hverandre kompleks og sammensatt praksis til dens bestanddeler for å gjøre den tilgjengelig for undervisning og læring. Til sammenlikning fremhever Moodie og Wheelahan (2012) betydningen av yrkesfaglærerens evne til å reformulere kunnskaper og ferdigheter tilegnet i en fagarbeiderkontekst.

I litteraturen på feltet kommer det også frem forskjeller knyttet til *kunnskapsformer*. Erfaringer og kunnskaper tilegnet som fagarbeidere beskrives som prosedurale eller tekniske (for eksempel bruk av redskaper), kontekstavhengig, situert, taktil og haptisk (det som oppfattes med følelsessansen, og følelsen av å utføre en oppgave riktig) – den er også rotfestet i arbeidslivspraksis, -rutiner og -artefakter (Barnett, 2006; Billett, 2011; Broad, 2016). I motsetning til dette er lærerens arbeid rotfestet i en undervisnings- og læringslogikk. Dette er et arbeid som handler om å håndtere mennesker, noe som ikke er av instrumentell karakter, men med aspekter som rører ved tillit til, og omsorg for, andre (Robson et al., 2004; Heggen, 2010a). Studiene over tydeliggjør fremtredende forskjeller, og at forskjellene mellom kontekstene skaper ulike premisser for hva det vil si å være fagarbeider og hva det vil si å være lærer. Dette har skapt et rom for studier av identitet og identitetsutfordringer.

### Identitetsutfordringer

Yrkesfaglærere beskrives i en rekke studier som grensekryssere mellom arbeidsliv og utdanning. De skal holde seg oppdatert på utviklingen innenfor fagarbeid spesielt og arbeidsliv generelt, skape sammenhenger for elever mellom arbeidsliv og utdanning, undervise i eget fagarbeid og romme to yrkesidentiteter (Farnsworth & Higham, 2012; Fejes & Köpsèn, 2014; Andersson & Köpsèn, 2017). Farnsworth og Higham (2012) bruker begrepet hybrididentitet – én identitet bestående av to identiteter, fagarbeider og lærer, – for å beskrive yrkesfaglæreridentiteten. Fejes og Köpsèn (2014, s. 266) forklarer dette på følgende måte: «This means having knowledge and skill to teach in vocational education as well as competence in the modern practice of the specific occupation». Å være yrkesfaglærer handler altså om å balansere hvor de har vært og hvor de skal/ er (Farnsworth & Higham, 2012). Å balansere fagarbeideridentiteten med læreridentiteten løftes frem som et ideal som er utforsket av flere som en særegen utfordring for yrkesfaglærere (Viskovic & Robson, 2001; Chan, 2012; Fejes & Köpsèn, 2014; Köpsèn, 2014; Green, 2015).

Tapani og Salonen (2019) fremhever at evnen til å binde sammen og skape sammenhenger mellom arbeidsliv og utdanning stadig blir viktigere for å utdanne fremtidens fagarbeidere. Studien er en metaanalyse av 12 forskningsprosjekter gjennomført i Finland for å undersøke

kompetansebehovet for finske yrkesfaglærere. Alle de 12 studiene tar utgangspunkt i yrkesfaglærernes perspektiv. De finner at yrkesfaglærerens kompetanse kan beskrives som fragmentert, og viser til at dette er et trekk som også kommer frem i andre europeiske land. Fragmenteringen kan ha betydning for yrkesfaglærerens identitet, fordi det blir uklart hva som menes med å være en yrkesfaglærer i dagens samfunn (Tapani & Salonen, 2019). I likhet med Tapani og Salonen (2019) peker Moodie og Wheelahan (2012) på at identiteten til yrkesfaglæreren er omstridt i Australia. Moodie og Wheelahan (2012) har gjennomført i overkant av hundre intervjuer med australske yrkesfaglærere, yrkesfagelever, web-spørreundersøkelser med yrkesfaglærere, og intervjuer med andre som arbeider eller forsker innenfor den yrkesfaglige konteksten. I begge disse studiene kommer det frem spenninger, konflikter og debatter omkring terminologien «lærer». Tapani og Salonen (2019) finner tendenser til at lærerbegrepet i mindre grad brukes, men at «facilitator», «coach» eller mentor favoriseres. Noe av det samme kommer til uttrykk i studien til Moodie og Wheelahan (2012). De finner at noen av yrkesfaglærerne opplevde det meningsfylt å bruke «lærer», mens andre pekte på et behov for et større skille mellom allmennutdanning og yrkesfagutdanning, og at terminologien «lærer» ikke favner yrkesfaglærerens kompetanseområde. Tapani og Salonen (2019) avslutter artikkelen med å stille spørsmål ved om det er hensiktsmessig med merkelappen «lærer» på identiteten til en yrkesfaglærer. Verken Moodie og Wheelahan (2012) eller Tapani og Salonen (2019) problematiserer i særlig grad hva lærer-begrepet kan bringe inn på yrkesfaglærernes kompetanseområde.

En annen studie som undersøker hvordan yrkesfaglærere beskriver sin identitet og undervisningspraksis, er studien til Köpsèn (2014). Studien bygger på i overkant av 20 kvalitative intervjuer med svenske yrkesfaglærere. Köpsèn (2014) finner at kontakten med elevene, og særlig det oppdragende («fostering») aspektet, ansees som svært viktig for yrkesfaglærernes identitet. Yrkesfaglærerne beskriver at arbeidet handler om å forberede ungdommen på arbeidslivet, støtte personlig utvikling og at de utdanner for livet (Köpsèn, 2014). Köpsèn (2014) finner også at yrkesfaglærerne opplever skolen som et veldig annerledes sted enn fagarbeidet. Funnene i studien peker i tillegg på noen av kravene som stilles til en yrkesfaglærer, og blant annet frafallet i yrkesfag trekkes frem. Köpsèn (2014) argumenterer for at studien har implikasjoner for utdanning av yrkesfaglærere, og setter spørsmålstegn ved hvorvidt utdanningen av yrkesfaglærere i Sverige er tilstrekkelig for å møte kravene i praksisfeltet.

## Utvikling av yrkesfaglæreridentiteten

I en kvalitativ intervjustudie av svenske yrkesfaglærere problematiseres identitetsutviklingen til yrkesfaglærere. Fejes og Köpsèn (2014) undersøker yrkesfaglæreres identitetsutvikling med utgangspunkt i grensekryssingen mellom fagarbeid, yrkesfaglærerarbeid og yrkesfaglærerutdanning. De finner at yrkesfaglærerne som evner å balansere fagarbeideridentiteten med læreridentiteten gjennom å beholde deltakelse i de ulike fellesskapene, er best forberedt til å utdanne fremtidens fagarbeidere. Samtidig viser deres analyser at dette er en utfordrende balanse å skape, og de fremhever behovet for mer kunnskap om yrkesfaglæreres identitetsutvikling med utgangspunkt i de ulike arenaene. Studien viser også at identifisering med fagarbeiderfellesskapet kan skape stengsler til lærerfellesskapet. De av deltakerne i studien som hadde en sterk tilknytning til fagarbeid identifiserte seg ikke som medlemmer av lærerfellesskapet, mens de som hadde svakere tilknytning til fagarbeidet la vekt på tilknytningen til lærerfellesskapet (Fejes & Köpsèn, 2014). Betydningen av tilknytning til lærerutdanningsfellesskapet understøttes av funnene i studien til Duch (2016). Duch (2016) undersøkte danske yrkesfaglærerstudenters utvikling av profesjonsidentiteten som lærer. Dataene bygger på fire fokusgruppeintervju med 20 yrkesfaglærere. Studien viser at studentene utviklet nye måter å tenke og handle på, og at de blant annet endret menneskesyn. For eksempel forklarer en av deltakerne at han går fra å se på en lærling som en produksjonsfaktor til å være en ung mann:

Selvom han nu ser noget nyt i situationen med lærlingen, taler han ikke imod den logik, som findes i en produktionsverden. Han ser i stedet på den unge mand med lærerøjne. Man kan sige, at Uffe har udviklet en professionel identitet, som er båret af andre holdninger og værdier, end han tidligere havde. Han har mulighed for som lærer at vægte andet end produktionen. (Duch, 2016, s. 23)

Duch (2016) peker på verdien av å veksle mellom et produksjonsperspektiv og et utdannings-/lærerperspektiv i rollen som yrkesfaglærere. Samtidig poengterer hun at det kan være en utfordring å utvikle en slik evne. I studien kommer det frem at interaksjon med lærerkolleger og andre yrkesfaglærerstudenter er vesentlig for utviklingen av den profesjonelle identiteten som lærere (Duch, 2016).

Studier på feltet finner også at yrkesfaglærere tar med seg handle- og væremåter fra fagarbeid inn i klasserommet, og at fagarbeideridentiteten er dominerende sammenliknet med læreridentiteten (Chan, 2012; Kemmis & Green, 2013). I en studie basert på intervjuer og deltagende observasjoner i videregående opplæring i Norge undersøkte Johannesen (2015) yrkesfaglæreres profesjonsutøvelse og arbeid for å forstå hvordan de utøver og tenker rundt egen lærerrolle, og rundt formidlingen av yrkesfaglig kunnskap og kultur. Hun fant at

yrkesfaglærere opprettholder yrkesidentiteten fra tiden som fagarbeider. Dette kan også knyttes til et forsøk på å beholde tilhørighet. Robson (1998) peker for eksempel på en frykt for å miste kontakten med, eller ikke få muligheten til å oppdatere seg på, eget fagfelt, og i studien til Chan (2012) kommer det frem at yrkesfaglærerne hadde dype bånd og en sterk tilknytning til sitt tidligere yrke som fagarbeider, en tilhørighet de også var opptatt av å beholde.

Studien til Chan (2012) baseres på intervjuer og spørreskjemaundersøkelse blant lærere som har jobbet to år som yrkesfaglærere. Studien er gjennomført i New Zealand, og tar sikte på å beskrive overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer. Funnene viser at yrkesfaglærerne tok med seg en forståelse for praksis og læring fra fagarbeidet inn i klasserommet, og at identitet som fagarbeider, og muligheten til å kunne trekke på tidligere erfaringer og ekspertise, var avgjørende for en følelse av verdi, og av selvtillit og integritet som lærer (Chan, 2012). Viskovic og Robson (2001), Robson (1998) og Green (2015) trekker frem noe av det samme når de peker på at kredibiliteten som lærere er bundet til erfaringene fra fagarbeid.

#### Identitetsutfordringer og kunnskap

Flere av studiene på feltet peker på tendensen til at yrkesfaglærere først og fremst identifiserer seg som kokk eller mekaniker – en kokk eller mekaniker som underviser, men *ikke* i første rekke som en lærer som underviser i kokkefaget eller mekanikerfaget (Robson, 1998). Dette har blant annet betydning for hvilken kunnskap yrkesfaglærere verdsetter i klasserommet. For eksempel viser studien til Farnsworth og Higham (2012, s. 500), en casestudie som undersøker yrkesfaglæreres identitet i Canada, at læreridentiteten var formet av deltakernes tidligere fagarbeidererfaringer, «[w]ith reference typically made to apprenticeship learning and industry-based regimes of competence». Noe av det samme kom også frem i studien til Kemmis og Green (2013) referert til over: deltakerne i studien brukte den yrkesfaglige kunnskapen og erfaringen i all undervisning. Elevene ble snakket til, og behandlet, som om de skulle være yngre fagarbeidere under veiledning. Studien til Green (2015) understøtter dette. Green (2015) undersøker hvordan bakgrunnen fra industriyrker påvirker utviklingen av identiteten som lærer. Det er en kvalitativ casestudie som følger 12 australske lærere fra de var ferdige med utdanningen og tre år inn i lærerarbeidet. Det ble gjennomført intervjuer, besøk på arbeidsplassen, epostutvekslinger og telefonsamtaler. «The study suggested that the main influences on the pedagogy and philosophical approach to teaching of the participants were their own vocational experiences, rather than their teacher education, colleagues, or school practices» (Green, 2015, s. 49). I en studie av Nylund og Gudmundson (2017) sees identifisering i sammenheng med kunnskap.

Gjennom en spørreundersøkelsesstudie gjennomført i Sverige blant 91 yrkesfaglærere undersøker Nylund og Gudmundson (2017) sammenhengen mellom identifisering og kunnskap. De bruker begrepet «professional identification», og finner at hvorvidt yrkesfaglærerne identifiserer seg med fagarbeideridentiteten eller læreridentiteten påvirker hva slags kunnskap de anser som viktig for elevene, og i enda større grad hvilken kunnskap de vurderer som viktig for seg selv og sin rolle som lærere. Analysen viser to ulike typer av yrkesfaglærere. Den ene typen ser seg selv primært som fagarbeider, og den andre primært som lærer. Begge de to typene lærere vurderer kunnskap knyttet til fagarbeiderkulturen som viktig. Derimot vurderer «håndverkeren» fagarbeiderkunnskapen som klart viktigere, og også i større grad isolert fra, pedagogiske problemstillinger. I kontrast til dette vurderer «læreren» fagarbeiderkulturen som nærmere knyttet opp mot pedagogiske problemstillinger, og ser pedagogiske problemstillinger, skolekultur og fagarbeiderkultur som like viktige. Nylund og Gudmundson (2017) påpeker at kunnskapssynet er viktig fordi lærere er gitt autonomi, og slik sett muligheter til å tolke læreplanen. Hva en lærer tolker og vurderer som viktig kunnskap får derfor betydning for den kunnskapen elevene møter i klasserommet. Dette undersøkes i en studie gjennomført blant engelske yrkesfaglærere (Robson et al., 2004).

I studien til Robson et al. (2004) kommer det frem at yrkesfaglærere posisjonerer seg som portvoktere av sitt fagarbeid, og utdanner nye fagarbeidere basert på egne standarder og erfaringer fra fagarbeid, fremfor å kun følge et oppgitt pensum. Studien baseres på 22 intervjuer med den hensikt å undersøke yrkesfaglæreres oppfatninger av egen rolle og arbeid i det å forberede fremtidige fagarbeidere. Funnene indikerer flere ting. For det første gir de et inntrykk av at yrkesfaglærere utdanner elevene til en identitet. En av respondentene i studien uttrykker: «[i]t is not just about feeding thousands, but it is to be a chef or a cook or a waiter» (Robson et al., 2004, s. 191). Undervisningen av nye fagarbeidere strekker seg altså forbi det å undervise i et fag og mot det å bli noen, for eksempel en kokk. Dette understøttes av funnene til Colley et al. (2003, s. 493): En yrkesfaglærer skal utdanne fremtidens fagarbeidere til en identitet, og læring i yrkesfag må derfor forstås i bred forstand, «VET [Vocational Education and Training] may be different from learning solely in the workplace, but it is deeply influenced by patterns of employment and social role allocation that are established outside the college». De viser at det å utvikle gitte disposisjoner er avgjørende for å etablere en legitim posisjon i fagarbeiderfeltet. Et sentralt aspekt ved yrkesfag er med andre ord kulturen, og den underliggende ideologien, som også er med på å forme og virke samlende på normer og verdier.

For det andre peker studien til Robson et al. (2004) på hvordan yrkesfaglærerne vektlegger kunnskap:

However, the knowledge being stressed here is *not* the knowledge needed to teach effectively. It is subject knowledge, the underpinning knowledge of the craft they practice, of the industry they come from (and, in some cases, still work in). The knowledge of teaching, whether tacit or codified as in teacher education programs, for example, does not feature in their discourse. (Robson et al., 2004, s. 192)

I likhet med studien til for eksempel Green (2015) viser deres studie altså at yrkesfaglærere bringer egen ekspertise inn i klasserommet, at de legger noe til pensumet og er opptatt av å beskytte standardene for faget sitt. Stoltheten og troen på egen kompetanse knyttet til eget fagarbeid er i tillegg en av motivasjonene for å bli yrkesfaglærere (Berger & D'Ascoli, 2012). Berger og D'Ascoli (2012) har gjennomført en spørreskjemaundersøkelse besvart av 483 yrkesfaglærere i Sveits for å undersøke hvilke faktorer som ligger til grunn for å bytte karriere til læreryrket. I tillegg til høy mestringsfølelse av eget fagarbeid, og derfor troen på egen evne til å undervise, har flere fagarbeidere hatt lærlinger. Dette har gitt undervisningserfaringer som har påvirket valget om å bli lærere.

#### Emosjonelle utfordringer

Flere av studiene på feltet peker på at endringer av etablert yrkesidentitet kan gi særegne utfordringer. For eksempel viser studien til Duch (2016) at studentene brukte uttrykk som «forandret identitet», «identitetskrise», «transformasjon» og å «forlate sin identitet» for å forklare forandringen i overgangen. Duch (2016) peker på at studentenes utsagn indikerer at det er en voldsom utvikling og en krevende prosess. Det er med andre ord utfordrende for dem å finne sitt «jeg» som lærer, særlig siden de bærer med seg en allerede etablert yrkesidentitet (Duch, 2016).

Studien til Duch (2016) viser noe av det samme som Robson (1998) fremhever i sin artikkel, nemlig at overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer innebærer endringer som kan bringe med seg stress som strekker seg ut over det å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter. Som for eksempel opplevelsen av at endringer truer eksisterende yrkesidentitet (Robson, 1998). Dette underbygges også av studien til Chan (2012), som beskriver overgangen som en transformativ prosess som handler om å gå fra å være eksperter i sitt fag til å utvikle en ny identitet som lærer (Chan, 2012). I overgangen fra den ene til den andre konteksten kan det for eksempel oppstå et gap mellom fagarbeideridentiteten og læreridentiteten som er utfordrende å håndtere (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). En av utfordringene Robson (1998, s. 585) peker på er at yrkesfaglærere kan mangle en følelse av å ha avsluttet fagarbeidet: «[t]he professional group lacks closure and is not clearly demarcated». Det er med andre ord behov for studier som også

undersøker betydningen av brudd i en overgang. At forskjeller mellom kontekstene og identitetene kan bringe med seg emosjonelle utfordringer blir altså trukket frem, men det er samtidig få empiriske studier som går i dybden for å undersøke dette.

Reviewartiklene til Elrod og Tippet (2002) og Goldsworthy (2005) gir et overblikk over kunnskap om menneskers respons på endring. I begge studiene kommer det frem at overganger i livet kan bringe med seg endringer som oppleves som reelle tap, og at slike endringer kan få betydning for hvordan vi ser på oss selv og verden rundt oss. Dette fremhever verdien av et fokus på emosjonelle perspektiver i studier av overganger.

### Utdanning som overgang til læreryrket

I en oversiktsartikkel av Grollmann (2008) utforskes internasjonale variasjoner knyttet til yrkesfaglærerutdanning, yrkesfaglærerprofiler og rekruttering. Gjennomgangen av studier av lærerprofesjon og profesjonalisering viser at det er få studier som rettes mot yrkesfaglærere. En følge av dette er at særegne utfordringer i yrkesfaglærerfeltet heller ikke blir identifisert, løftet frem og studert (Grollmann, 2008). I introduksjonen til et spesialnummer om forskning på utdanning av yrkesfaglærere i Skandinavia peker Loeb og Gustavsson (2018) på at utdanning av yrkesfaglærere er et relativt uutforsket område innenfor lærerutdanning. 10 år etter studien til Grollmann (2008) blir den samme utfordringen identifisert. Loeb og Gustavsson (2018) viser i tillegg til at selv innenfor yrkesfagforskningsfeltet er det relativt få studier av utdanning av yrkesfaglærere.

Som nevnt er det mange veier til yrkesfaglæreryrket, og de ulike landene opererer med forskjellige utdanningsmodeller. I en oversiktsartikkel beskriver Misra (2011) det yrkesfaglige lærerutdanningssystemet i Europa. Studien er basert på dokumentanalyse og intervjuer, hovedsakelig gjennomført i Danmark med yrkesfaglærere, representanter fra yrkesfaglærerforeningen, politikere på feltet, yrkesfaglærerutdannere samt forskere og eksperter på yrkesfag fra ulike EU land. Misra (2011) finner at lav anerkjennelse og mangel på kunnskap om utdanning av yrkesfaglærere er hovedutfordringer på feltet, og hevder at yrkesfaglærere ofte blir oversett til fordel for grunnskolelærere fordi samfunnet favoriserer akademiske utdanninger og standarder. Yrkesfaglæreryrket beskrives som et lavstatusyrke, samtidig som yrkesfaglig utdanning pekes på som avgjørende for et konkurransedyktig EU.

Når det kommer til forskning på utdanning av yrkesfaglærere i Norge, er det gjennomført to undersøkelser av utdanningen med ca. ti års mellomrom. Rapporten til Brandt og Hatlevik (2003) og Grande et al. (2014) ble gjennomført på oppdrag fra Utdannings- og



forskningsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. I rapporten til Brandt og Hatlevik (2003) identifiseres kjennetegn ved yrkesfaglærerstudenter i Norge. De beskrives som en godt voksen studentgruppe med en gjennomsnittsalder for kvinner på 39 år og menn 37,5 år. Studentene hadde i gjennomsnitt en arbeidserfaring på i overkant av tretten år før de startet på studiet. Flesteparten av disse hadde erfaring fra fagarbeiderjobber, men noen hadde også erfaring fra undervisningssektoren. Erfaringen fra fagarbeid ble av faglærerne på utdanningen ansett som svært verdifullt og noe som formell utdanning ikke kunne veie opp for. Særlig ble kjennskap til yrkeskulturen, og til hvordan det er å ha yrket de skal forberede elever til, trukket frem som nyttig. I rapporten til Grande et al. (2014) kom det frem en markant økning av yrkesfaglærere som tok yrkesfaglærerutdanning. Samtidig anslo de at det var minst tusen yrkesfaglærere som arbeidet i yrkesfaglig opplæring uten godkjent utdanning, men at rundt halvparten av disse var i gang med utdanning.

I sin doktoravhandling peker Duch (2017) på at den pedagogiske utdanningen av danske yrkesfaglærerne befinner seg i et spenningsfelt mellom yrkesfaglig utdanning, voksenopplæring og høyere utdanning. Studien baseres på dokumentanalyse, fokusgruppeintervju og observasjoner av yrkesfaglærere. Duch (2017) finner at utdanningen integrerer lærernes tidligere erfaringer, og konkluderer også med at det gjennom kurset utvikles en profesjonell identitet. I følge Rokkones et al. (2018) er det å skape helhet og sammenheng (koherens) mellom profesjonsfag, yrkesfag og praksis (i skole) en av utfordringene i yrkesfaglærerutdanningen i Norge. Hvordan danske yrkesfaglærerstudenter forholder seg til spørsmål om helhet, sammenheng og kontraster i utdanningsløpet undersøkes i studien til Duch og Andreasen (2017). Yrkesfaglærerne beskrives som voksne med erfaringer fra yrkesfaglig opplæring og fagarbeid, som nå har kommet tilbake (igjen) til yrkesfaglig opplæring, men nå som lærere. De finner at: «[t]he teachers' biographies have an impact when they return to VET, both in relation to their motivation for the course and in relation to finding meaning in the course» (Duch & Andreasen, 2017, s. 301). Det kommer også frem at opplevelsen av sammenheng ble skapt i utdanningsløpet gjennom for eksempel oppgaver i vitenskapsteori. Samtidig var forskjeller og konflikter mellom kontekstene en drivkraft for læring (Duch & Andreasen, 2017).

I flere av studiene på feltet diskuteres og problematiseres en tendens til å vektlegge fagarbeiderkunnskapene fremfor undervisnings- og læringsferdigheter tilegnet i en yrkesfaglærerutdanning. For eksempel peker både Fejes og Köpsèn (2014) og Viskovic og Robson (2001, s. 222) på at den allerede tilegnede ekspertkunnskapen bringer med seg uuttalte

antakelser om at fagarbeidere automatisk vil være dyktige lærere; de har både utdanning og erfaring fra fagarbeidet: «If you know your subject, you can teach it». Robson (1998, s. 589) fremhever noe av det samme når hun peker på tendensen til at yrkesfaglæreres bakgrunn prioriteres av både yrkesfaglærere selv og andre: «One further point should be made in relation to FE [Further Education] teachers' backgrounds, and that concerns the way they and others have consistently prioritised their industrial or commercial experiences (over, for instance, a teacher training qualification)». Dette rører også ved debatten omkring hvilken betydning praktiske ferdigheter og teoretiske kunnskaper har, eller skal ha, i yrkesfaglig utdanning (f.eks. Bathmaker, 2013; Wheelahan, 2015). Wheelahan (2015) peker på at praktiske ferdigheter har hatt forrang, og at undervisning av fagarbeiderkunnskap har handlet om å undervise for praktisk utøvelse av arbeidet. Han argumenterer for at teoretiske kunnskaper og pedagogisk forståelse er avgjørende for å utdanne kompetente lærere: «[a]nd not merely trainers who have a repertoire of procedures that they apply in different circumstances» (Wheelahan, 2015, s. 753). Dersom yrkesfaglærere ikke erkjenner at det kreves en særskilt kompetanse ut over erfaringer fra arbeidslivet og «sunn fornuft», kan det føre til at undervisning som aktivitet blir uviktiggjort (Viskovic & Robson, 2001; Nylund & Gudmundson, 2017). En vektlegging av tidligere erfaringer fra fagarbeid trekkes også frem som et hinder for yrkesfaglæreres status som profesjon. Chan (2012) peker for eksempel på at et viktig aspekt ved overgangen handler om utvikling av ny kunnskapsbase. Dersom statusen til yrkesfaglærere som gruppe knyttes til deres egen kunnskap og individuelle erfaringer, dukker det opp utfordringer med å komme til enighet om en delt kunnskapsbase, og vanskeligheter med å skape eller styrke en kollektiv profesjonell identitet (Robson, 1998).

### Sammenfatning

En gjennomgang av tidligere forskning har identifisert et behov for empiriske studier som undersøker ulike aspekter av overgangen fra fagarbeid til lærerarbeid. I denne avhandlingen bidrar overgangsperspektivet til å kaste nytt lys over noen av utfordringene identifisert i den eksisterende litteraturen på feltet.

Overordnet kjennetegnes studiene på feltet av å være små-skala dybdestudier som bygger på kvalitative metoder, særlig basert på intervjudata med yrkesfaglærere. Enkelte studier benytter også spørreskjema, og, i noe mindre grad, observasjoner. Det er en overvekt av studier som baserer seg på data fra yrkesfaglærere, og derfor er det et behov for studier som tar et studentperspektiv. De av studiene som tar utgangspunkt i studentperspektivet retter hovedsakelig blikket mot læreryrket, men belyser i mindre grad utfordringer knyttet til å

avslutte fagarbeidet eller studenters oppfatninger av utdanning som en overgang *fra* fagarbeideryrket. Å rette søkelyset mot hvor de kommer fra kan bidra med viktig innsikt i studenters håndtering av selve overgangen og den lærerkonteksten de beveger seg inn i.

Overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer beskrives i litteraturen som en transformativ prosess som handler om å gå fra å være ekspert til å utvikle en ny identitet som lærer. Hvilken rolle utdanningen spiller for utviklingen av yrkesfaglæreridentiteten er omdiskutert i litteraturen. Studiene på feltet peker i tillegg på at overgangen kan skape sårbare aktører og viser at dette rører ved utfordringer som kan medføre stress som strekker seg ut over det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Det er samtidig et behov for mer kunnskap om hvordan et slikt stress kan komme til uttrykk. Gjennomgangen av forskningen derfor viser et behov for å forstå endringer knyttet til identitetsutvikling med utgangspunkt i emosjonelle perspektiv.

Særlig fremtredende i litteraturen er diskusjoner knyttet til yrkesfaglæreres tidligere yrkesbakgrunn, og hvordan yrkesbakgrunnen på ulike måter påvirker arbeidet som lærer. Flere studier peker på tendenser til at en yrkesfaglærer motsetter seg de nye reglene og normene i lærerkonteksten, og tar med seg tenke- og væremåter fra fagarbeid inn i klasserommet. Samtidig argumenteres det for at å overføre kunnskaper og ferdigheter fra fagarbeid ikke er tilstrekkelig, fordi en yrkesfaglærer har behov for pedagogiske og didaktiske perspektiv.

I studiene på feltet blir forskjellene mellom fagarbeid og lærerarbeid tematisert og diskutert. Det er imidlertid et behov for studier som bidrar med empiriske eksempler. Flere av studiene peker for eksempel på at forskjellene mellom kontekstene fører til at fagarbeiderens eksisterende kultur og diskurs kan være utilstrekkelig i den nye konteksten. Å bli yrkesfaglærer vil derfor også innebære et brudd med kunnskaper og ferdigheter som det er behov for å sette ord på i litteraturen. I studiene på feltet blir altså overføringsverdien av fagarbeiderkunnskapen problematisert. I artikkel 2 i denne studien eksemplifiseres flere av de identifiserte utfordringene knyttet til forskjellene med empiriske data. Det er rimelig å anta at det også er store forskjeller mellom fagarbeid og høyere utdanning, og med utgangspunkt i et studentperspektiv tilfører artikkel 3 kunnskap om utfordringer i overgangen fra en fagarbeiderkontekst og til en yrkesfaglærerutdannings-/ høyere utdanningskontekst.

Overgangen strekker seg mellom særlig tre kontekster; fagarbeid, utdanning og lærerarbeid. Kontekstene, og sammenhengene eller motsetningene mellom dem, er tematisert på ulike måter i forskningslitteraturen. Samtidig er det behov for teoretiske begrep som kan bidra til å

synliggjøre og diskutere fremtredende endringer i overgangen: *til* lærerarbeid, og samtidig i overgangen, *fra* fagarbeid.

## Kapittel 3: Teoretiske perspektiver

I det følgende kapittelet presenteres, diskuteres og sammenstilles de teoretiske perspektivene som danner utgangspunktet for studien. I overgangen til yrkesfaglærer entrer fagarbeideren et kvalifiseringsløp som utdanner til en profesjon. «Profesjon» brukes i avhandlingen som en måte å tenke om læreryrket og yrkesfaglærerutdanningen på, og bidrar til å ramme inn og kaste lys over endringer i overgangen. Yrkesfaglærerstudentene møter i tillegg utdanningen med en etablert fagarbeideridentitet, og overgangen til profesjonsidentiteten som lærer forstås ved hjelp av identitet, der identitetsutvikling står sentralt. Først plasseres overgangen inn i et profesjonsperspektiv, deretter knyttes overgangen til identitet og identitetsutvikling. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

### Overgangen fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer

I denne studien knyttes profesjonsbegrepet særlig til kvalifisering i høyrere utdanning. Profesjoner kan defineres som «[e]n type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning» (Molander & Terum, 2010, s. 13). Det kan beskrives som kunnskapsbaserte yrker som har en yrkesmessig spesialisering som blant annet kjennetegnes av at teoretisk kunnskap er kombinert med utøving av skjønn for utvikling av god praksis (Heggen, 2010b). Den vitenskapelige kunnskapsbasen danner grunnlaget for profesjonenes yrkesutøvelse og autonomi, og bidrar til å styrke profesjonenes rolle og legitimitet (Terum & Smeby, 2010). Koblingen til kunnskap, forskning og høyere utdanning er slik sett sentral for å forstå profesjoner (Heggen, 2010b). Yrkesfaglærerutdanningen er en profesjonsutdanning, og i overgangen til yrkesfaglærer møter fagarbeideren derfor en utdanningskontekst hvor de må forholde seg til forskning og en akademisk tankegang. Studentene kommer fra et arbeidsliv med erfaringer knyttet til det å bruke kunnskap på bestemte måter, kunnskap som særlig er knyttet til arbeidslivskonteksten (Billett, 2011). Høyere utdanning og arbeidsliv bygger på ulike kunnskapskulturer hvor forskjellige typer kunnskap verdsettes (Eraut, 2004). Profesjonsbegrepet kan derfor synliggjøre noen av de kunnskapsmessige endringene som studentene møter på i overgangen.

I en tradisjonell sosiologisk forståelse av profesjon baseres definisjonen på gitte kriterier. Utfordringer knyttet til å fylle slike profesjonskriterier har skapt diskusjoner om hvorvidt læreryrket faktisk kan sies å være en profesjon (Mausethagen & Granlund, 2012). Granlund et al. (2011) peker på tendensen til at både politikere og lærere historisk sett har vegret seg for å definere læreryrket som en profesjon, og læreryrket har gjerne gått under betegnelsen semi-

profesjon. Hvorvidt denne debatten har vært fruktbar for læreryrkets utvikling tas ikke stilling til her. En kan også sette spørsmålstegn ved om yrke og profesjon er ulike kategorier eller om overgangene er mer flytende. Uansett har læreren et yrke med et annet samfunnsmandat enn for eksempel kokkens eller elektrikerens.

Overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer innebærer noen endringer knyttet til krav og ansvar som i avhandlingen tydeliggjøres ved hjelp av profesjonsbegrepet. Profesjoner er en yrkesgruppe med relativt stor grad av autonomi, noe som også innebærer at de selv må sørge for å ivareta de oppgavene de er gitt. Molander og Terum (2010) forklarer at profesjoner har en rolle som både formidler og fortolker, og at det til denne rollen knyttes et tillitsbasert ansvar: Andre stoler på at den profesjonelle har kompetansen til å «ta vare på sakene deres». Et slikt tillitsbasert ansvar medfører en maktrelasjon, og derfor også et krav om rettferdiggjøring. Å bli lærer innebærer blant annet å ta en annen type rolle med et annet samfunnsansvar enn for eksempel en rørlegger. For eksempel forvalter profesjoner store samfunnsressurser. Lærere bidrar også til å skape resultater i samfunnet ved å kvalifisere nye fagarbeidere. Men de har i tillegg en myndighet som går ut over det, nemlig at de sertifiserer hvem som godkjennes og hvem som eventuelt ikke anses som kvalifisert. En lærer har slik sett definisjonsmakt, og deres beslutninger vil ofte kunne få konsekvenser for andre mennesker (Molander & Terum, 2010). De inntar dermed en sosial posisjon som håndhevere og «portvoktere» av standardene i bestemte yrker på en særegen måte. Dette er et profesjonelt ansvar som overskrider det å selv være fagarbeider.

I lærernes samfunnsmandat ligger det derfor et ansvar som får stor betydning for den enkelte og for samfunnet. Profesjonsbegrepet bidrar slik sett til å tydeliggjøre at overgangen innebærer endrede krav og ansvar som kan forstås relativt til den sosiale posisjonen i samfunnet. Overgangen til yrkesfaglærer handler derfor om å utvikle seg selv som profesjonell utøver. Utvikling av profesjonsidentitet defineres som: «[e]n form for endring der vi assosierer vårt eget selv i relasjon til en gruppe og etter hvert blir del av gruppen vi assosierer oss med – kunnskapsmessig, sosialt og verdimelessig» (Havnes, 2014, s. 222). Studentenes forestillinger om seg selv i yrkesrollen, eller de forestillingene de har om en fremtidig yrkesrolle, har betydning for utviklingen av profesjonsidentiteten som lærer (Heggen, 2010a). Under presenteres tilnærmingen til identitetsbegrepet, deretter plasseres endringene fra fagarbeideridentiteten til lærerprofesjonsidentiteten i et identitetsutviklingsperspektiv.

## Identitet

Identitet forstås som noe som formes og utvikles gjennom deltakelse i verden, og med utgangspunkt i hvem en assosierer seg med (tilhørighet, sosial interaksjon), hvor en er (yrkesmessig, samfunnsmessig kontekst) og hva en gjør (arbeidsoppgavene, resultatene en søker å oppnå). I avhandlingen tar jeg utgangspunkt i identitetsforståelsene til Gee (2000, 2011), Sfard og Prusak (2005) og særlig Holland et al. (1998). Disse tre bidrar med litt ulike perspektiv på identitetsbegrepet, noe som er med på å belyse og forklare studentenes oppfatninger av overgang.

Alle de tre definisjonene kan plasseres innenfor en narrativ definisjon av identitet. Sfard og Prusak (2005) definerer identitet som fortellinger. Som fortellinger skapes identitet gjennom det kollektive, selv om de blir fortalt av individet. De har både forfattere og mottakere, og kan endre seg ut fra forfatterens og mottakerens behov og oppfatninger (Sfard & Prusak, 2005). De skiller mellom to ulike typer identitet (eller narrativer): faktisk og fremtidig identitet, og læring er kritisk for å lukke gapet mellom dem. I tillegg poengterer de at noen historier vil ha større betydning enn andre, og disse kaller de kritiske. Kritiske historier forklares som de kjerneelementene som hvis de endres vil kunne få individet til å føle det som om hele dets identitet er forandret (Sfard & Prusak, 2005). Dette beskrives som relativt dramatisk: «A perceived persistent gap between actual and designated identities, especially if it involves critical elements, is likely to generate a sense of unhappiness» (Sfard & Prusak, 2005, s. 18). Det er med andre ord av betydning for personen å lukke gapet mellom faktisk og fremtidig identitet.

Gee (2000, s. 99) definerer identitet som «the kind of person one is recognized to be in a given context»: «The “kind of person” one is recognized as “being”, at a given time and place, can change from moment to moment in the interaction, can change from context to context, and, of course, can be ambiguous or unstable». Identitet peker mot det å bli anerkjent, eller gjenkjent, som noen. Sagt på en annen måte: Det er av andre, eller eventuelt av seg selv, sett i lys av hvordan en ser seg selv relativ til andre, at man kan bli anerkjent som for eksempel en student, en lærer, et gjengmedlem, en fagarbeider eller en bilmekaniker. Gee (2000) skisserer altså en tilnærming til identitet som noe som endres med tid og kontekst, og som er relativt til vår deltakelse i samfunnet. Definisjonen er utviklet som et analytisk redskap for å studere problemstillinger i en utdanningskontekst, og han trekker frem fire måter for å studere identitet

på – eller, fire måter<sup>2</sup> å studere hva som menes med å være «a certain kind of person». I denne studien tar jeg utgangspunkt i affinitets-perspektivet eller affinitets-identitet. En affinitets-identitet forklares med utgangspunkt i erfaringer fra en affinitets-gruppe og de praksisene som definerer denne gruppen: «[w]e are what we are because of the experiences we have had within certain sorts of "affinity groups"» (Gee, 2000, s. 101). For eksempel praksisene som binder sammen, og definerer, bilmekanikere på et bilverksted.

Holland et al. (1998, s. 3) forklarer identitet som måten en person ser seg selv på, og blir sett på av andre: «People tell others who they are, but even more importantly, they tell themselves and try to act as though they are who they say they are». Denne forståelsen av identitet plasseres innenfor antropologien og kulturelle studier. Til forskjell fra antropologien, eller andre tilnærminger til identitet hentet fra kulturstudier (som er opptatt av å studere kulturelle identiteter, som for eksempel kjønn, etnisitet eller nasjonalitet), er tilnærmingen til Holland et al. (1998) både bredere og samtidig mer spesifikk. Denne tilnærmingen utdypes senere i kapitlet. Holland et al. (1998) kobler også emosjoner til identitet og forklarer at identitet er noe som har en sterk emosjonell resonans «for the teller».

I sin artikkel retter Sfard og Prusak (2005) kritikk mot definisjonene til både Gee (2000) og Holland et al. (1998). De argumenterer for at definisjonene er mangelfulle fordi begge hviler på premisset om «hvem man er» uten en forklaring på hvordan man kan komme frem til dette. Å bygge definisjonen av identitet på en tankegang om å være en bestemt person, for eksempel, «being a certain kind of person» (Gee, 2000) eller «who they are» (Holland et al., 1998), gir inntrykk av at identitet er noe som kan forstås uavhengig av våre handlinger; «[o]ne's present status is, in a sense, extra-discursive and independent of the one's actions» (Sfard & Prusak, 2005, s. 16). Dermed hviler identitetsforståelsen på en ide om at det finnes en essens som strekker seg ut over ens handlinger, men uten en klar ide om hvor man kan «lete etter» denne essensen (Sfard & Prusak, 2005). Dette gjør identitetsbegrepet vanskelig å operasjonalisere. Gee (2000), på sin side, peker på at han ikke avskriver tanken om at det faktisk eksisterer en kjerneidentitet – noe ved en person som er mer sammenhengende, noe som gjør oss til unike individer, som er uavhengig av kontekst; uten denne hadde vi ikke blitt gjenkjent som personer eller individer (Akkerman & Meijer, 2011) – men at hans fokus ikke er dithen rettet. Holland et al. (1998) kobler identitetsbegrepet til «activities». Rammeverket for å studere identitet kobler den intime eller personlige verdenen til aktøren med det sosiale og kulturelle som aktøren

---

<sup>2</sup>Nature-identity (a state); Institution-identity (a position); Discourse-identity (an individual trait); Affinity-identity (experiences) (Gee, 2000, s. 100).



interagerer i og med: «[i]ndeed, we begin with the premise that identities are lived in and through activity and so must be conceptualized as they develop in social practice» (Holland et al., 1998, s. 5). Oppsummert leder perspektivene på identitet i denne avhandlingen mot å forstå identitet som et samspill mellom det individuelle og det sosialt betingede, «[m]ellom en selv som unik og del av et sosialt fellesskap» (Havnes, 2014, s. 221).

Tilnærmingene til identitetsbegrepet har likhetstrekk, men vektlegger litt ulike element. Samtidig hviler alle tre på en felles tankegang om at «identitet» står i et forhold til de menneskene vi har rundt oss, altså at identitet er noe relasjonelt; identiteten avhenger av anerkjennelse (Gee, 2000), kan endres utfra mottakerens behov eller oppfatning (Sfard & Prusak, 2005), og hviler på hvordan en blir sett på og forstått av andre (Holland et al. 1998). Alle tre plasserer i tillegg personens fortelling i forgrunnen, for eksempel, «telling who one is» (Holland et al. 1998), og slik sett kobles identitet til det å kommunisere og bruk av språket (og i videre forstand, tenkning) (Sfard & Prusak, 2005). Identitet kommer altså ikke ferdig «laget», det er menneskeskapt, ikke gitt, det er noe som utvikles og videreutvikles i kommunikasjon og sosial interaksjon. De *ulike* elementene som vektlegges i definisjonene bidrar til å få frem nyanser ved identitetsbegrepet som er vesentlige for å forstå identitetsutvikling i overgang i denne avhandlingen, samt for å diskutere studentenes oppfatninger av overgangen. Gee (2000) sin definisjon av identitet åpner for eksempel opp for et fokus på «anerkjennelse». Fokuset på anerkjennelse bidrar til å forstå og forklare noen av de oppfatningene studentene uttrykker knyttet til å forlate fagarbeiderverdenen. En forståelse av læreridentiteten som en fremtidig identitet bidrar til å diskutere studentenes oppfatninger og forestillinger av profesjonsidentiteten som lærer (Sfard & Prusak, 2005). I tillegg er poenget til Sfard og Prusak (2005) om kjerneelementer som kan endres i utviklingen av en fremtidig identitet vesentlig for å ramme inn noen av studentenes beskrivelser av endringer knyttet til identitetsbegrepet. Holland et al. (1998) har utviklet et større rammeverk for å studere identitet. I denne studien bruker jeg analytiske perspektiver fra dette rammeverket til å plassere identitet inn i overgangsbegrepet.

### Figured worlds og identitetsutvikling

Holland et al. (1998) har utviklet et rammeverk for å studere og forstå identitet og «agency». Rammeverket er utviklet med utgangspunkt i ulike perspektiver. Det bygger på kulturell antropologi; tar utgangspunkt i, og beveger seg samtidig ut over, kulturstudier og konstruktivisme. Tar også utgangspunkt i Georg Herbert Mead, og bygger på en kombinasjon av Vygotskys «semiotic mediation» og Bakhtins «voice» og «multi-voicedness». Og, har også hentet inspirasjon fra Bourdieu og hans tenkning rundt sosiale maktstrukturer, som klasse og

kjønn, som er med på å posisjonere mennesker inn i en sosial praksis (Holland et al., 1998; Urrieta, 2007b; Vågan, 2011; Bennett et al., 2016). Urrieta (2007b) beskriver rammeverket som en praksisteori om identitet og selvet, hvor oppmerksomheten rettes mot at identitet blir formet gjennom prosesser eller aktiviteter. Holland et al. (1998) trekker frem fire kontekster hvor identitet blir utviklet og produsert; «figured world», «negotiations of positionality», «space of authoring», og «world making». Videre er det et rammeverk som favner språk og språkbruk: «When talking and acting, people assume that their words and behavior will be interpreted according to a context of meaning – as indexing or pointing to a culturally figured world» (Holland et al., 1998, s. 51). Bennett et al. (2016) beskriver dette teoretiske utgangspunktet som meso-lingvistisk, og som en tilnærming som kan plasseres på linje med Gee sin tilnærming til diskursanalyse. Gee (2011) vektlegger lingvistiske strukturer, men samtidig fokuserer han på den sosiale konteksten som språket blir brukt i. I denne studien har jeg lagt vekt på *figured world*, og avgrenser meg til Holland et al. (1998) og Gee (2011) sine definisjoner av begrepet. Holland et al. (1998) forklarer at tilnærmingen til identitet og «agency» tar utgangspunkt i aktørens deltakelse i praksiser og aktiviteter situert i ulike «verdener»:

The «identities» that concern us are ones that trace our participation, especially our agency, in socially produced, culturally constructed activities – what we called figured worlds – such as the worlds of romance and therapy in the United States, or the expected life path of women in Nepal. (Holland et al., 1998, s. 40-41)

En *figured world* kan, noe forenklet, forstås som en forestilt verden som kontinuerlig skapes og gjenskapes gjennom aktører som deler samme forestilling. En kollektivt oppfattet «hva hvis»-verden som skapes, og kontinuerlig gjenskapes, av aktørens deltakelse og samarbeidet mellom dem. Mennesker har en tilbøyelighet til å bli tiltrukket av, rekruttert til, og formet i slike verdener, – å bli aktive og lidenskapelig opptatt av, og i, dem. Menneskets identitet og «agency» formes altså i slike «hva hvis»-verdener, og *figured world* defineres av Holland et al. (1998, s. 52) slik:

[...] a socially and culturally constructed realm of interpretation in which particular characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others. Each is a simplified world populated by a set of agents (in the world of romance: attractive women, boyfriends, lovers, fiancés) who engage in a limited range of meaningful acts or changes of state (flirting with, falling in love with, dumping, having sex with) as moved by a specific set of forces (attractiveness, love lust).

Til tross for at *figured world* kan forstås som en «hva hvis»-verden, er flere av dem mer substansielle enn for eksempel fantasier. Ett eksempel på en slik forestilt «hva hvis»-verden er *akademia*; hva om det fantes en verden som ble kalt *akademia* der bøker er så viktig at mennesker sitter time etter time, borte fra venner og familie, for å lese og skrive dem? (Holland

et al., 1998, s. 49). I denne studien undersøkes fagarbeid som én slik forestilt verden, lærerarbeid som en annen og yrkesfaglærerutdanningen som en tredje.

Med utgangspunkt i Holland et al. (1998) sin definisjon av figured world, forklarer Gee (2011) figured worlds som forenklede bilder av verden som ofte fanger inn hva vi anser som typisk eller normalt. Ett av eksemplene som trekkes frem er hvordan man forestiller seg – hvilke assosiasjoner, bilder, tanker dukker opp, hvordan man *typisk* ser for seg – et bryllup (Gee, 2011). Dette er forenklede forestillinger, eller teorier om verden som er hentet fra våre erfaringer i samfunnet og som eksisterer i våre sinn. Samtidig er de også styrende for våre handlinger i verden. Når vi blir bedt i et bryllup tar vi utgangspunkt i forestillinger og antakelser knyttet til «bryllup», og lar disse være styrende for valg og handlinger – for eksempel valg av klær. Til «bryllup» er det også knyttet særegne begreper eller uttrykksmåter. Å sammenlikne «bryllup» med valg, handlinger og uttrykksmåter knyttet til hvordan vi typisk forestiller oss «begravelse» kan gi en ide om hva begrepet figured world forsøker å gripe; teorier, historier og forestillinger vi mennesker bruker for å forstå og håndtere den verdenen vi deltar i, som også kommer til uttrykk gjennom språk og språkbruk (Gee, 2011). Figured world er dermed ikke «bare figured», men forholder seg til materielle og sosiale forhold og hva som kreves av oss som aktører. Begrepet peker slik sett på forholdet mellom våre forestillinger om verdenen og den fysiske og/eller sosiale verdenen vi forholder oss til: En kan si at «figured» peker mot representasjoner av verdenen som forestillinger, følelser, begreper, mens «world» forstås som den materielle og sosiale verdenen (altså, fagarbeider-, utdanning- og lærerverdenen). Som en måte å tydeliggjøre dette på har jeg i avhandlingen valgt å beholde det engelske begrepet fremfor å oversette det, slik jeg for eksempel gjør i artikkel 3, hvor det er oversatt til «tolkningsverden».

Mennesker kommer frem til en forståelse av seg selv gjennom de «verdenene» de deltar i, forestiller seg selv relativ til, og hvordan de relaterer seg til andre i, og utenfor, en figured world (Urrieta, 2007b). Identitet forstås altså som noe som konstrueres relativ til en figured world, og figured world er dermed et sentralt begrep for å forstå utviklingen av identitet og «agency». I denne avhandlingen har jeg vektlagt identitetsbegrepet. «Agency»-begrepet er likevel sentralt fordi det bidrar til å tydeliggjøre identitetsbegrepet, og til å klargjøre aktørsynet i avhandlingen. Holland et al. (1998, s. 42) viser til en definisjon hentet fra Inden (1990) som forklarer «agency» som: «[t]he realized capacity of people to act upon their world and not only to know about or give personal or intersubjective significance to it. That capacity is the power of people to act purposively and reflectively [...]». Holland et al. (1998) peker på at «agency» formes i én av

de fire kontekstene over, nemlig «space of authoring». Dette er med på å tydeliggjøre at vi «forfatter» får egen tilnærming. Personen blir gitt et handlingsvalg, noe som viser til en form for ansvarliggjøring. Giddens (1984) peker på noe av det samme i sin definisjon av begrepet, han plasserer nemlig personen som «gjerningspersonen» og forklarer at personen på et hvert tidspunkt i en gitt handlingssekvens, kunne ha handlet annerledes. Samtidig setter den sosiale konteksten premisser for hva som er akseptabel eller verdsatt handling. Med utgangspunkt i dette perspektivet ansvarliggjøres studentene som «forfattere» av egen tilnærming til overgangen og i noen grad situasjonen de lærer i og gjennom.

Å ta utgangspunkt i figured world, fremfor hele rammeverket, reiser spørsmål knyttet til om det er hensiktsmessig å ta begrepet ut av sin opprinnelige helhet. Urrieta (2007b) argumenterer for at figured world i seg selv er et egnet perspektiv, som særlig blir brukt som en tilnærming til å studere identitet i en utdanningskontekst. Ett slikt eksempel er Vågan (2011), som i sin studie viser hvordan figured world-begrepet bidrar til å synliggjøre norske medisinstudenters utvikling av identitet i ulike utdanningskontekster. Noe av styrken ved rammeverket er at det ikke lar seg redusere til én spesifikk innholdsmessig definisjon (Urrieta, 2007b). Slik sett er det fleksibelt og kan favne kompleksitet og motsetninger. Samtidig har dette utfordringer. En av utfordringene er at en lite konkret og konsis definisjon kan føre til at det blir brukt på ulike måter av ulike forskere.

Med utgangspunkt i figured world-begrepet utforskes fagarbeid, lærerarbeid og utdanning som kulturelle fenomen som bestemte aktører blir rekruttert til, eller beveger seg inn i, og som skapes og opprettholdes av interaksjonen mellom aktørene og deres intersubjektivitet (Urrieta, 2007b). Dette er med andre ord tre forskjellige verdener som studentene forholder seg til og kan forstå seg selv i forhold til (identitet). Verdenene er bygget opp av gitte forestillinger som også skapes og opprettholdes av aktørenes handlinger; Fagarbeid består av fagarbeidere (aktører) som ser verdien av – og derfor handler ut fra – at et produkt skal være ferdig til en gitt tid. Lærerarbeid bygger på forestillinger om at elevenes læring er viktigere enn selve produktet og eventuelt om det er ferdig til en gitt tid. Utdanningen er en overgangsarena, og en figured world i seg selv, befolket av aktører som er på vei fra én figured world til en annen.

Figured world-begrepet beskriver slik sett et system som er bygget opp av aktiviteter eller handlinger som gir mening nettopp fordi aktiviteten eller handlingen tilhører en gitt figured world: «Figured worlds take shape within and grant shape to the coproduction of activities, discourses, performances, and artifacts» (Holland et al., 1998, s. 51). Dette innebærer også sortering av handling; noen handlinger anerkjennes og gis verdi, andre ikke. I en

utdanningssammenheng vil for eksempel de av elevenes handlinger som fører frem til gode karakterer (følge med i timen, gjøre lekser, lese, skrive) anerkjennes og gis verdi. En figured world kan med andre ord forstås som et sett med forestillinger, eller «regler» og «retningslinjer», som skaper handlinger og som samtidig gir handlingen legitimitet eller verdi. Samtidig er ikke figured worlds statiske. Når samfunnet og kulturen endres, vil dette også endre figured worlds.

Fagarbeid og lærerarbeid bygger altså på ulike forestillinger, og i overgangen møtes disse forestillingene. Identitet forstås relativt til en figured world, og *identitetsutvikling* forklares som en prosess som innebærer å bryte med identiteter tilhørende én figured world og en rekonstruering av identiteter relativt til en ny figured world (Holland et al., 1998). Holland et al. (1998) bruker for eksempel begrepet «identifisering» for å beskrive rekonstrueringen. Identifisering peker mot en endring hvor aktøren begynner å tilegne seg, verdsette og forbinde seg emosjonelt med forestillingene den «nye» verdenen bygger på. Slik sett kobles figured world-begrepet til foregripelsen av en fremtidig posisjon i en ny situasjon. Deltakelse i aktiviteter er avgjørende for utviklingen av identiteten (Bennett et al., 2016). «The identities we gain within figured worlds [...], grown through continued participation in the positions defined by the social organization of those worlds` activity» (Holland et al., 1998, s. 41). For eksempel en lærerstudent som gradvis blir kjent med, og som begynner å verdsette og forstå, vurdere og tolke seg selv og sine handlinger relativt til, narrativer og verdier som en «lærerverden» bygger på. Samtidig peker Holland et al. (1998) på at å identifisere seg med en gitt «verden» er et valg og som aktør kan vi velge å *ikke* handle i tråd med for eksempel forestillinger og antakelser knyttet til å få gode karakterer.

Identitetsutvikling beskriver altså en endring *fra å være* aktør i fagarbeiderverdenen *til å bli* aktør i lærerverdenen. I studien belyses endringene i tillegg gjennom å ta utgangspunkt i re-kontekstualiseringsbegrepet (van Oers, 1998; Heggen, 2008). Re-kontekstualisering refererer til det aspektet av overgang som handler om å ta med seg kunnskaper og/eller erfaringer fra en kontekst til en annen, samt å gjøre denne kunnskapen tilgjengelig for andre. Begrepet åpner for å utforske hvordan en praksis etablert i én kontekst trenger å transformeres, eller endres, hvis den skal tas med i en annen kontekst (Hordern, 2014). I denne studien setter re-kontekstualisering søkelyset på spenningene mellom kontekster, kunnskapsformer og sosiale verdier, mens figured world særlig framhever personenes måter å forholde seg til spenningene mellom kontekster. Det siste bringer også inn et tids- og utviklingsperspektiv, en personlig

utvikling som element i overgangen. Sammen problematiserer begrepene samspillet mellom kontekst og aktør, med også tid som faktor.

Profesjonsperspektivet på overgangen og definisjonene av identitet diskutert over viser at disse endringene kan være dramatiske og relativt omfattende. Dewey (2004, s. 113) peker på at erfaringer kjennetegnes ved at de griper inn i våre liv og gjør noe med oss: «When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences». Med andre ord, vi opplever noe som vi handler ut fra – vi gjør noe med det vi opplever – så vil dette også gjøre noe med oss tilbake (Dewey, 2004). Når for eksempel konsekvensen av det man gjør blir annerledes (som lærer sammenliknet med fagarbeider) bringer dette også med seg nye og andre erfaringer. Fordi erfaringer gjør noe med oss, kan erfaringer i utdanningen (i overgangen) blant annet utfordre studentenes tidligere måter å forstå verden på som fagarbeidere. Hvis i tillegg roten til anerkjennelse endres, kjerneelement rokkes ved og utviklingen innebærer identitetsbrudd, kan bearbeidingen av nye erfaringer bli krevende prosesser som både griper inn i måter å forstå seg selv og verden rundt på.

### Sammenfatning

For å undersøke forskningsspørsmålet i denne studien bruker jeg teoretiske perspektiv fra profesjonsteori og identitet. Samtidig tar jeg et overgangsperspektiv fordi jeg er opptatt av å forstå studentenes oppfatninger av endringer til lærerarbeid, og samtidig også, fra fagarbeid.

I avhandlingen brukes begrepet profesjon som en måte å tenke om læreryrket på fordi det gir et bilde av hva overgangen fra fagarbeideryrket til læreryrket kan innebære. I overgangen til yrkesfaglærer entrer fagarbeideren et kvalifiseringsløp som utdanner til en profesjon. Yrkesfaglærerutdanningen er slik sett en profesjonsutdanning som har en nær kobling til vitenskapelig kunnskap, hvor studentene må forholde seg til forskning og en akademisk tankegang. Som en overgangsarena representerer utdanningen, og i forlengelsen av den: lærerarbeidet, slik sett noe annet enn fagarbeid. Profesjonsperspektivet synliggjør blant annet forhold som ligger utenfor selve utøvelsen av arbeidet til en fagarbeider eller lærer, men som like fullt har stor betydning, som for eksempel samfunnsansvaret.

Utvikling av profesjonsidentitet knyttes til endringer, og forstås som en gradvis identifisering av seg selv relativ til en gruppe, og etter hvert som et medlem av denne gruppen. Dette kan være omfattende endringer, og identitet og figured world-begrepet bidrar til å utforske hvordan en plasserer eller posisjonerer seg selv i verden som problemløser og sosial aktør. Figured world er et perspektiv som tydeliggjør at forestillinger vi har om den verdenen vi inngår i, eller skal

over i, former og omformer oss: Studentene forestiller seg den fremtidige lærerverdenen, men har også forestillinger om den «tidligere» fagarbeiderverdenen. Endringene knyttet til å assosiere seg med ny gruppe, kunnskapsmessig, sosialt og verdimessig, utforskes med utgangspunkt i identitetsutvikling og overgangen fra å være aktør i én figured world til å bli aktør i en annen. Dette danner bakteppet for å undersøke hva som kjennetegner utdanning som overgang fra fagarbeider til yrkesfaglærer, og noe som tar oss videre til de metodologiske betraktningene i avhandlingen.

## Kapittel 4: Metode

I dette kapittelet beskriver jeg forskningsprosessen med den hensikt å demonstrere gjennomsiktighet i metodiske valg og tolkninger for å synliggjøre implisitt mening og taus kunnskap. Først redegjør jeg for studiens design, som baseres på deltagende observasjoner og fokusgruppeintervjuer. Dernest beskriver jeg utvalget, for så å forklare den analytiske tilnærmingen i studien. Kapittelet avsluttes med en drøfting av min rolle som forsker, validitet og etiske betraktninger.

### Studiens design

For å svare på hva som kjennetegner overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer, og utdanning som overgang fra ett yrke til et annet, har jeg valgt et kvalitativt design. Datamaterialet for studien er deltagende observasjoner og seks fokusgruppeintervjuer med yrkesfaglærerstudenter som går andre studieår ved en av yrkesfaglærerutdanningene i Norge. Feltarbeidet ble gjennomført i 2015-2016. Selv om de tre artiklene i studien har noe ulike tilnærminger og tar utgangspunkt i forskjellige forskningsspørsmål, bygger de på det samme datagrunnlaget.

Valg av design legger føringer for hvilke slutninger dataene gir grunnlag for å trekke (Andersen & Mangset, 2012). To typer data ble særlig vurdert som viktig for å besvare problemstillingen: observasjonsdata (deltakende observasjon og feltsamtaler) og intervjudata. Andersen og Mangset (2012, s. 167) fremhever at: «[h]vilke metodiske tilnærminger som er gode, relevante og interessante [...]» avhenger av hvordan forskningsobjektet defineres. I denne studien er forskningsobjektet studentenes oppfatninger av utdanning som overgang fra fagarbeid til lærerarbeid. Observasjonsdata ga meg muligheten til å fange inn data fra studentene i en kontekst hvor overgang er et naturlig tema. Grunnen til at de er samlet i klasserommet er nettopp at de har valgt å gjøre en overgang. Å observere hva som utspilte seg da studentene var samlet til undervisning ga innblikk i hvilke temaer som har betydning for studentene i en overgangsfase. Temaene kom til syne gjennom diskusjoner i klasserommet mellom studenter, eller studenter og faglærere, spørsmål som ble reist i klasserommet, utfordringer studenter delte med klassen, tanker om tema som rører ved lærerarbeidet (som for eksempel vurdering eller tilpasset opplæring), og samarbeidet mellom studentene, med mer. Observasjonene ga meg med andre ord kontekstnære data, og muligheten til å bli kjent med et felt jeg ikke hadde særlig kjennskap til fra før.

Intervjudataene ga meg tilgang til hvordan studentene vurderer, forholder seg til, tenker om, og forklarer overgangen når de blir stilt spørsmål om den. Det kom frem flere perspektiver og



forhold som jeg ikke hadde fått tilgang til i observasjonene og selv ikke hadde formulert på forhånd. Fokusgruppeintervju ble valgt fordi det kan få frem dynamikk og samhandling mellom deltakerne, og gir slik sett andre type data enn for eksempel individuelle intervjuer.

Observasjoner og gruppeintervjuer gir ulike typer data. Derfor blir et sentralt spørsmål hvordan disse datasettene kan kombineres i én studie. Ved valg av observasjon som metode kommer det for eksempel opp spørsmål knyttet til det ikke-språklige og hvilken status «handling» får som observerte (noterte) data. For eksempel kan en si at observasjoner gir data om hva folk gjør. Dette kan kontrasteres med intervjuer, som gir data om hva folk sier (at de gjør). En annen kontrast som kan trekkes frem er at observasjoner kan gi data om hendelser, mens intervju gir data om hvordan deltakerne forklarer eller forteller om hendelsene. Atkinson og Coffey (2003) peker på at det å observere hva folk gjør har hatt høyere status enn et fokus på hva de sier at de gjør. Det kan for eksempel trekkes en parallell til diskusjonen om hva som er «sant» og tanken om at det å observere handling og hendelser genererer data som er «sannere» enn det vi sier at vi gjør eller hvordan vi forteller om hendelser. Andersen og Mangset (2012) viser i sin artikkel at dette skillet blant annet kan trekkes tilbake til aktørsyn. Det å klargjøre aktørsyn har betydning for metodologiske spørsmål som for eksempel berører betydningen av ikke-språklige handlinger: «Det handler om at mennesker gjennom erfaring har lært mye også på et ikke-språklig plan. Og det handler om at de ikke er helt koherente, og at de ikke vil kunne argumentere prinsipielt for alt de mener, og at de kan mene flere ting – kanskje motstridende – samtidig» (Andersen & Mangset, 2012, s. 173). I denne studien er metodene likestilte, den ene metoden frembringer ikke data som er sannere enn den andre.

I studien ser jeg observasjoner og intervjuer som metoder som genererer språklige og fortellende tekstdata. Gjennom å transkribere fokusgruppeintervjuene, og å skrive ned det jeg så og hørte at studentene sa og gjorde i observasjonene, ble dataene skriftliggjort. På denne måten transformeres dataene fra tale til tekst. Jeg har hatt utgangspunkt i Gee (2011), som kan plasseres innenfor diskursanalyse med røtter i lingvistikken. Han påpeker at tilnærmingen ikke er en «ren» lingvistisk tilnærming, men først og fremst utviklet av ham som empirisk forsker. Diskursanalyse forklares som teori om språk og språkbruk (Gee, 2011). Vi forstår og skaper verdenen gjennom språket, og måten vi bruker språket på – de ordene vi velger å bruke – kan gi et innblikk i hvordan vi oppfatter verdenen rundt oss (Gee, 2011). Studien bygger altså på at oppfatningene til studentene kommer til uttrykk gjennom teksten (transkripsjonene), og gjennom å analysere språket i teksten kan jeg få tilgang til å undersøke hvordan studentene oppfatter overgangen (Gee, 2011).

Gjennom utvalg, observasjonsfokus, intervjuguide og analytiske valg kan dataene si noe om studentenes oppfatninger av utdanning som overgang. Videre vil jeg redegjøre for utvalg og formell kontakt med feltet, før jeg går videre til å beskrive de deltagende observasjonene og fokusgruppeintervjuene.

### Utvalg og formell kontakt med yrkesfaglærerutdanningen

I Skandinavia er det kun Norge som har bachelorgrad som en utdanningsmulighet for fagarbeidere. Det at jeg har valgt bachelorutdanningen, fremfor for eksempel den ettårige praktisk-pedagogiske utdanningen, kan tilføre ny kunnskap om utdanning som overgang for feltet. Den treårige yrkesfaglærerutdanningen finnes kun to steder i Norge. Deltakerne i studien ble i forkant av deltakelse informert om at et lite miljø vil kunne gjøre det mulig å identifisere institusjon, eventuelt klassetrinn (basert på årstallet for feltarbeidet) og gjennom dette også peke i retning av navn på faglærere og (om enn noe mindre tilgjengelig) enkeltstudenter. Til tross for dette velger jeg her å maskere så mye som mulig, og derfor vil ikke gå videre inn på begrunnelser for hvilken institusjon som ble valgt.

Tilgangen fikk jeg gjennom en formell e-post til leder for bachelorutdanningen, og den videre kontakten foregikk med studieleder for bachelorprogrammene. Studieleder forhørte seg med faglærere på aktuelle emner, og jeg ble invitert til å presentere prosjektet mitt for faglærerne på et eget møte. Å rekruttere deltakere kan representere en utfordring i et forskningsprosjekt, men fordi yrkesfag som forskningsfelt kjennetegnes av relativt få studier og liten forskningsinteresse, ble min studie tatt imot med interesse og åpenhet. Flere av faglærerne som jobbet ved institusjonen drev selv med forskning, og så med interesse på at det kom en utenfra miljøet som kunne bidra til forskningsfeltet. Alle faglærerne åpnet altså opp for at jeg kunne gjennomføre feltarbeidet mitt i deres klasserom.

Gjennom samtaler med studieleder og gjennomgang av emnebeskrivelser valgte jeg å gjøre feltarbeidet blant studenter på andre studieår. Valget om å følge studentene ved andre studieår baserte seg hovedsakelig på emnebeskrivelsene, som i særlig grad introduserer «det å bli lærer» for studentene, i tillegg til at de er midt i løpet og har med seg erfaringer fra første året, men ennå har tid igjen før de er ferdige. Jeg har altså gått inn midt i forløpet, et stadium der studentene kan forventes å ha funnet seg til rette i utdanningen, mens det ennå er mer enn et år til de er ferdig utdannet. Studentene kan derfor ha hatt tid til å reflektere over den overgangen de er en del av, og slik sett bli informative deltakere. Jeg ble informert om at det er svært ulik kjønnsfordeling i fagene på yrkesfaglærerutdanningen. For å tilstrebe en noenlunde lik

fordeling mellom menn og kvinner ble fagene restaurant- og matfag, teknologiske fag og design- og håndverksfag valgt. De spesifikke fagene ble valgt med utgangspunkt i en kjønnsdimensjon, men hensikten med studien var ikke å sammenlikne på tvers av fag eller kjønn, og samme tilnærming ble brukt på alle tre fagene. Studien har dermed ikke tatt høyde for eventuelle fagspesifikke temaer. I all hovedsak fulgte jeg profesjonsfaget (pedagogikk og yrkesdidaktikk), og utelukket dermed et fokus på yrkesfag (yrkesfaglig bredde og dybde). Alle fagene var samlingsbaserte.

### Deltagende observasjon

For å bli kjent med et felt jeg ikke hadde god kjennskap til, startet jeg observasjonene høst 2015 med et åpent fokus. Deltagende observasjon åpner opp for å forstå kompleksiteten ved et tema (Creswell, 2007). De deltagende observasjonene har vært en viktig kilde til innsikt i feltet (Hatch, 2002). Observasjonsdataene består av mine observasjoner av det som skjer i klasserommet og feltsamtaler med studenter og faglærere. Jeg fulgte de samme studentene over ett år og deltok på flesteparten av samlingene deres, 120 timer totalt. Observasjonsdataene tok form som detaljerte, håndskrevne feltnotater som beskrev diskusjoner i klasserommet, handlinger og kontekst. De håndskrevne notatene ble transkribert fortløpende, og utgjorde 105 transkriberte sider totalt.

Hva som skal noteres representerer en interessant utfordring i observasjon. Jeg startet observasjonene med å notere hvor mange som var til stede, beskrev kontekst og tegnet klasserommet. Dette for å få en oversikt og for å komme i gang med det å observere. Jeg valgte å strukturere observasjonsfokuset ved hjelp av åpne spørsmål, fremfor å bruke et skjema. Temaet «overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer» guidet fokuset for observasjonene sammen med åpne spørsmål som: «Hva skjer her?», «Hvilke temaer – utfordringer og problemer – sirkulerer i klasseromsdiskusjonen?» og «Hva gjør yrkesfaglærerstudenter og faglærere i klasserommet?». Til tross for at disse spørsmålene var med på å snevre inn hva jeg valgte å notere, krevde likevel situasjonen at jeg fortløpende tok valg. I forlengelsen av dette gjorde en særlig utfordring seg gjeldende; i et klasserom skjer det mange ting på en gang, mens jeg kun klarte å skrive ned én ting av gangen. Dermed mistet jeg også mye. Dette kan oppleves som stressende, og en redsel for å gå glipp av noe viktig meldte seg. Jeg valgte å, mer eller mindre, kontinuerlig notere det som skjedde rundt meg, noe som førte til utfordringer med konsentrasjonen. Som en konsekvens av dette merket jeg at jeg mot slutten av dagen mistet fokus og noterte mindre.

Et annet argument for å velge deltagende observasjon er at det skaper kontekstnære data – hva faglærere og studenter gjør i en kontekst som ikke er strukturert av meg som forsker (Fangen, 2010). Gjennom observasjonene fikk jeg muligheten til å danne meg et generelt bilde av studentene, og studentene i undervisning spesielt. Dette åpnet for å utforske hvordan undervisningen møter fagarbeidere i overgangen til læreryrket, og ga meg dermed et utsideperspektiv på den institusjonelle praksisen (Fangen, 2010). Fangen (2010) peker på at et utsideperspektiv gir muligheten til å gjenkjenne mønstre og karakteristikk ved feltet som ikke er like synlig for deltagerne som er i det og ser det hver dag. Dette ga meg muligheten til å bli oppmerksom på noe annet enn det studentene selv beskriver i fokusgruppeintervjuene.

Som deltagende observatør skilte min agenda seg fra studentenes og faglærernes, fordi de skal handle (agere) ut fra det som skjer i rommet. Jeg deltok på andre premisser. Min primære oppgave var ikke å delta i aktivitetene, og jeg avstod fra å engasjere meg i diskusjoner eller komme med innspill. Jeg tilstrebet å være åpen og imøtekommende, men samtidig tilbaketrukket og tydelig på at min rolle skilte seg fra studentenes og faglærernes på flere måter – for eksempel har jeg hverken lærerutdanning, jobbet som lærer eller erfaring fra fagarbeid. Hensikten min var å forstå mer av hva de holdt på med, ikke dømme eller vurdere eller på andre måter peke på rett eller galt. Dermed skilte jeg meg også ut gjennom at jeg ikke deltok aktivt i undervisningen – mens studentene fulgte med på faglærerne og undervisningen, var mitt fokus rettet mot studentene (og faglærerne). Dette opplevde jeg at studentene merket seg. Plassering i rommet er også av en viss betydning, både for hva en observatør rent praktisk kan se og for de som blir observert. Under observasjonene i klasserommene plasserte jeg meg ofte bakerst. Jeg valgte å plassere meg bakerst for å ikke «være i veien» eller bli et sterkt forstyrrende element i klasserommet, det ga meg også en slags oversikt over rommet som helhet. Samtidig kan det diskuteres hvorvidt det å sitte bak studentene var et godt valg; en kan lett tenke seg at det å bli observert bakfra kan oppleves som et ubehag, eller at jeg som forsker har noe å skjule. Å bli observert kan være ubehagelig, jeg forsøkte å imøtekomme et mulig ubehag gjennom å være transparent om hvorfor jeg var til stede. Jeg forsøkte å være tydelig på at jeg ikke var ute etter å vurdere på noen måter, men at jeg var der for å bli kjent med hva de drev med i undervisningen og hva som opptok dem som yrkesfaglærerstudenter. Jeg var med andre ord ikke-deltakende i den faglige konteksten når studentene hadde undervisning, men knyttet det deltagende aspektet til muligheter for å kunne snakke med studenter og faglærere i feltet. Slike feltsamtaler utbroderes under.

## Feltsamtaler

Uformelle feltsamtaler med yrkesfaglærerstudenter og faglærere utgjør en viktig del av observasjonsdataene. Feltsamtaler kan gi tilgang til en annen form for informasjon enn intervju eller fokusgruppeintervju. Den uformelle ad hoc-settingen åpner opp for andre ting, som for eksempel å starte samtalen med utgangspunkt i det som skjer i rommet. Disse samtalene stiller samtidig andre krav til meg som forsker enn intervjusituasjonen gjør.

Gjennom å benytte meg av det deltagende aspektet ved observasjonsmetoden kunne jeg ta i bruk det komplekse samspillet mellom det å være deltager og det å være observatør samtidig. Det deltagende aspektet «myknet» også litt opp nettopp fordi det ga meg muligheten til å snakke med studentene. Dette åpnet for muligheten til å tilegne meg en forståelse av feltet med innlevelse og kjennskap (Fangen, 2010). En av de potensielle ulempene ved dette er å komme for nær og derfor ikke klare å opprettholde det nødvendige utside-perspektivet som vil være sentralt for å gjenkjenne mønstre og karakteristikk. For å søke å beholde det ferske utsideblikket var detaljnivået ved de første refleksjonene særlig viktige (Fangen, 2010). Innside-utside-refleksjoner kommer jeg tilbake til i slutten av kapittelet.

De uformelle samtalene fant sted i pauser, i gangen, om morgenen, etter endt undervisning eller innimellom når studentene arbeidet i grupper. Det varierte hvem som initierte til samtalen. Med faglærere snakket jeg gjerne i pausene, enten initiert fordi jeg hadde spørsmål om undervisningen eller andre spørsmål, eller fordi de kom bort for å snakke med meg om mitt prosjekt. Med studentene var det oftest at de initierte til samtalene. De henvendte seg gjerne til meg i pauser, og lurte på om jeg kunne gjenta hva jeg holdt på med og hvorfor jeg var til stede i klasserommet. Temaet for samtalene sprang også ut fra det som skjedde i konteksten rundt. Jeg opplevde at både faglærerne og studentene hadde mye å si om temaet «overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer», de var inkluderende og delte åpent av sine erfaringer og tanker. Ulike tema ble en inngangsport til samtaler om hvordan utdanning blir organisert og hvordan studentene eller faglærerne opplevde denne organiseringen, hva studentene tenker om å bli lærere, hva faglærere tenker om overgangen og utdanning som overgang, om yrkesfag og utdanning av yrkesfaglærere og fagarbeidere generelt, hva studentene hadde gjort som fagarbeidere, og hvordan de så for seg fremtiden, for å nevne noe. Gjennom feltsamtaler fikk jeg altså et innblikk i «hva som rørte seg» hos studentene og faglærerne fra et kontekstnært og uformelt sted. Jeg noterte ned alle feltsamtalene i etterkant.

De deltagende observasjonene og feltsamtalene var med på å forme ideer til tema og spørsmål i intervjuguiden og mulige analytiske innganger. I tillegg bidro de til min forståelse for og oppfatning av yrkesfaglærerutdanningen, studentene og faglærerne, samt mine tanker og min forståelse av overgangen generelt og utdanning som overgang spesielt. Observasjonene åpnet også opp for å bli kjent med yrkesfaglærerstudentene. Observasjonene og feltsamtalene ga meg slik sett innsikt i et komplekst felt som også bidro til å sette studentenes beskrivelser (fra fokusgruppeintervjuene) inn i en større forståelsesramme. De var også med på å danne en felles plattform for fokusgruppeintervjuene.

### Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i etterkant av de deltagende observasjonene. Spørsmålene til intervjuguiden ble utledet gjennom en tidlig analyse av observasjonene. Å velge gruppeintervju i stedet for individuelle intervjuer kan på den ene siden kanskje virke inn på graden av fortrolighet; at en en-til-en-situasjon har større grunnlag for å skape fortrolighet, på den andre siden kan en gruppediskusjon gjøre at folk kommer på flere forhold når de diskuterer med hverandre. Uansett gir intervjudataene tilgang til studentenes egne ord om overgangen, og ga meg slik sett innblikk i deres tanker om og vurderinger av overgang.

### Intervjuguide

Spørsmålene til intervjuguiden ble utledet med utgangspunkt i forskningsspørsmålet samt tidlige analyser av observasjonene. Den ble delt inn i tre hoveddeler med utgangspunkt i de tre kontekstene fortid, nåtid og fremtid; håndverkskonteksten; yrkesfaglærerutdanningen; og, yrkesfaglærer. Jeg stilte med andre ord spørsmål som både peker bakover (retrospekt), mot nåtid og fremover (prospektiv). Jeg spurte derfor om deres minner og hvordan de ser for seg fremtiden. Hvilke type spørsmål en stiller og hvordan de formuleres er med på å påvirke hvilke intervjuutsagn som genereres (Andersen & Mangset, 2012). Generelt bestod intervjuguiden av deskriptive, relativt åpne spørsmål som tok sikte på å få studentene til å snakke mest mulig, og som kunne åpne opp for diskusjon mellom studentene. Spradley (1979, s. 49) viser at: «This approach is like offering informants a frame and canvas and asking them to paint a word-picture of their experience». Beskrivende spørsmål får slik sett frem en stor mengde uttalelser i deltakerens eget språk (Spradley, 1979).

### Utvalg til fokusgruppeintervju

Invitasjonen til å delta i fokusgruppeintervjuene ble først introdusert av meg gjennom presentasjonen av prosjektet. Her forklarte jeg hensikten med prosjektet og

fokusgruppeintervjuene, samt anonymitet. Deretter ble informasjonen sendt ut skriftlig til faglærerne, som la det ut på de ulike klassenes interne internettside. Etter å ha blitt bedre kjent med yrkesfaglærerstudentene gjennom den deltakende observasjonen kom det frem at det er stor variasjon i hvor lenge studentene har jobbet som lærere før de startet på utdanningen. Dermed vil også utgangspunktet for deres oppfatninger variere, og i utvalget til fokusgruppene forsøkte jeg å samle de som hadde erfaring fra å være lærere i én gruppe og de som hadde liten eller ingen erfaring i en annen. Dette ønsket ble kommunisert til faglærerne.

Den endelige utvelgelsen ble foretatt av faglærer, som henvendte seg til studentene og spurte om noen hadde tid og lyst til å delta i fokusgruppeintervjuene. Utvalget skulle altså baseres på frivillig rekruttering. Jeg var ikke til stede da utvalget av studentene ble gjennomført, og jeg kan derfor ikke vite om faglærere for eksempel pekte ut noen studenter, eller om 8 studenter meldte seg og faglærer så pekte ut fire stykker. Jeg presiserte for faglærere at deltakelse skal være frivillig, og valgte å ha tiltro til at utvalget ble gjennomført på denne måten.

### Intervjusituasjonen

I samråd med faglærer og timeplanen til de studentene som responderte på invitasjonen avtalte vi tidspunkt for intervjuene, og faglærer booket klasserom. Der møtte jeg studentene, som (igjen) ble informert både skriftlig og muntlig om anonymitet, hensikten med fokusgruppeintervju, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Totalt 28 studenter fordelt i seks grupper deltok. Fokusgruppeintervjuene fant sted på campus, i et klasserom som ikke var i bruk. Hvert intervju varte ca. en time, ble tatt opp på bånd og transkribert fortløpende og ordrett.

Det viktigste i et intervju er å få deltakerne til å snakke, og for å få informasjonen til å flyte fritt er det viktig å etablere en grunnleggende følelse av tillit (Spradley, 1979). Dermed ble et viktig spørsmål hvordan jeg kunne skape tillit for studentene. En følelse av usikkerhet hos studentene var til stede til å begynne med i intervjusituasjonen. Deltakerne vet ofte ikke hva de kan forvente, kan være usikre på om de kan møte forventningene eller forstår kanskje ikke helt hensikten eller motivet til forskeren (Spradley, 1979). Jeg kunne merke at studentene var noe nølende og forventningsfulle til selve situasjonen. Å være oppmerksom på denne usikkerheten hos deltakerne er viktig for å kunne imøtekomme den på en så god måte som mulig. Samtidig var jeg oppmerksom på mine egne usikkerheter i situasjonen. Hverken forskeren eller deltakerne kan på forhånd vite hvordan den andre vil respondere (Spradley, 1979). Noe av min usikkerhet rettet seg mot hvorvidt jeg hadde spørsmål som ga mening for studentene. Jeg

opplevde at min tilstedeværelse under observasjonene hadde lagt noe av grunnlaget for tilliten mellom meg og studentene. For eksempel hadde jeg allerede snakket med noen av dem i løpet av observasjonsperioden. Vi hadde et felles referansepunkt, og underveis i intervjuene ga observasjonene meg en kontekst til det studentene snakket om i intervjuene. Vi kan ikke skille hva folk sier fra den konteksten de sier det i (Creswell, 2007), og de deltagende observasjonene ga meg viktig kontekstinformasjon for å forstå hva studentene snakket om.

Jeg brukte faktaspørsmål (for eksempel, hvor lenge har du vært fagarbeider og hva er ditt fagfelt) for å få studentene i gang med å snakke. Slik sett kunne de få muligheten til å prøve ut sin egen stemme i en ukjent situasjon, og jeg ble vant til å lytte til dem (hvordan de snakket, formulerte seg). Jeg fikk også muligheten til å prøve ut det å respondere, og til å vise studentene at det de sa var i min interesse å vite noe om. Når deltakerne snakker har forskeren muligheten til å vise interesse og til å respondere på en ikke-dømmende måte (Spradley, 1979). «These kinds of responses represent the most effective way to reduce an informant's apprehension. They communicate acceptance and engender trust» (Spradley, 1979, s. 46). Jeg forsøkte å være bevisst mine responser og ikke-verbale uttrykk, nikket for eksempel en god del når studentene snakket.

En styrke ved fokusgruppeintervju er muligheten det gir til å få deltakerne til å diskutere temaene seg imellom. Dette gir tilgang til studentenes eget språk (Wilkinson, 1998). Wilkinson (1998) peker på at fokusgruppeintervju gir forskeren innsikt i antakelser, begreper og meninger som konstituerer og informerer deltakernes språk når de snakker om sine erfaringer seg imellom. Til å begynne med bar intervjusituasjonen preg av at en og en sa noe, eller svarte på mitt spørsmål og at jeg måtte spørre «nestemann» hva han eller hun tenker/mener. Hvordan bevege intervjuet videre til å få frem den interaktive formen? Dette var ikke helt lett. Spradley (1979) peker på at det å bruke gjentakelser kan være en inngang til å løse opp en ellers spent intervjusituasjon. Jeg forklarte for studentene at et fokusgruppeintervju legger til rette for diskusjoner dem imellom – og gjentok denne oppfordringen spesielt til å begynne med i intervjuet. Gjennom observasjonene fikk jeg inntrykk av at studentene er vant til å diskutere seg imellom, og etter hvert brukte de hverandre til å forklare, si seg enige med hverandre, luftet motsetninger, og stilte spørsmål til hverandres synspunkter. Min rolle i intervjuet ble etter hvert som en moderator som la til rette for at studentene snakket seg imellom (Wilkinson, 1998). En annen utfordring, foruten å få studentene til å diskutere seg imellom, var å avgjøre når jeg skulle «avslutte» – uten å avbryte – fordi samtalen beveget seg for langt utenfor intervjuguidens rammer, og samtidig ivareta studentenes synspunkter og ta hensyn til tema som var viktige for



dem å dele og diskutere. Jeg var blant annet redd for å bryte ned tilliten til at det studentene har å si er av interesse for meg og derfor «ødelegge» flyten.

Interaksjonen mellom studentene førte fokusgruppeintervjuene i litt ulike retninger. I alle intervjuene kom det tydelig frem at studentene har mange oppfatninger knyttet til selve overgangen (fra å være fagarbeider til å bli lærer). Selv om overgangen ble snakket om på litt forskjellige måter i intervjuene, opplevde jeg at studentene hadde mange tanker, refleksjoner, opplevelser og følelser knyttet til overgangen. Overgangen som tema ble allerede presentert for studentene som fokuset for mitt prosjekt da jeg startet observasjonene. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført mot slutten av studentenes andre studieår, da hadde jeg allerede deltatt i flere av studentenes samlinger. Jeg opplevde i tillegg at det var et fokus på det i undervisningen – overgangen var noe som ble snakket om i utdanningen på ulike måter. Min tilstedeværelse, med mitt fokus, kan også ha skapt ytterligere refleksjoner, samtaler etc. omkring temaet. Dette kan ha vært med på å påvirke studentenes beskrivelser i fokusgruppeintervjuene.

### Yrkesfaglærerstudentene

De deltagende observasjonene og feltsamtalene gjorde at jeg dannet meg et inntrykk av deltagerne i studien, altså hvem yrkesfaglærerstudentene er. Først og fremst forteller yrkesfaglærerstudentene ulike historier om hvorfor de valgte å bli yrkesfaglærere. Alle sammen snakker om håndverket sitt, og fagarbeid, med stolthet og noe som har gitt dem stor glede. Dette er også én av grunnene til at de ønsket å bli lærere; muligheten til å introdusere ungdom til et håndverk de har hatt glede av. I historiene om hvorfor de ønsket å forlate fagarbeiderverdenen kommer det frem forklaringer som å ha utviklet allergi, noen var lei av det de drev med, tanker som «er det *dette* jeg skal gjøre resten av livet?», arbeidsvilkår som for eksempel lange arbeidsdager, familieforhold, alderdom og det fysiske aspektet ved fagarbeid, konkurs, etc. Ingen av studentene jeg snakket med angret på avgjørelsen om å begynne som lærere, selv om det ikke nødvendigvis hadde stått på ønskelisten tidligere. Samtidig har jeg i denne avhandlingen rettet fokuset mot hvilke utfordringer de møter i selve overgangen. Erfaringer fra å jobbe med ungdommer innenfor utdanningssystemets rammer beskrives både som givende og meget utfordrende – og definitivt noe annet enn å jobbe som fagarbeider.

Alle studentene var godt voksne. Jeg kartla ikke systematisk alder, men basert på feltsamtaler med både studentene og faglærerne kan studentene sies å være i alderen 28 til 50 år. De hadde mellom 5-25 års erfaring fra fagarbeid, noen med flere fagbrev. Det varierte hvor lenge de hadde jobbet som lærere før de startet på studiet, mellom 1 og 13 år.

I både transkriberingen og gjennomlesningen av de genererte dataene noterte jeg stikkord, tanker og refleksjoner, meninger og oppfatninger. Dette dannet et bakteppe for analysen.

## Analyse

Analysen strekker seg gjennom hele forskningsprosessen, fra arbeidet med prosjektbeskrivelsen til skrivingen av artiklene. Under vil jeg gjøre rede for den mer systematiske delen av analysearbeidet.

Datamaterialet består av totalt 239 sider med transkriberte feltnotater og fokusgruppeintervju. Et gjennomgående analytisk grep var å stille spørsmål til dataene, både i løpet av observasjonsperioden, i transkriberingen og sorteringen og tolkningen av dataene. Disse spørsmålene tok utgangspunkt i den overordnede problemstillingen, og bar preg av spørsmål som, «Hva prøver studentene å gjøre når de sier dette?»; «Hvem snakker de som nå, student, fagarbeider, eller lærer?». Å stille spørsmål til dataene var en måte å distansere seg til materialet på og å forholde seg til det som blir sagt eller gjort fra et annet ståsted. Dette kan bidra til å kaste nytt lys over dataene og hjelpe til med å utforske materialet fra ulike vinkler og innganger. Et annet gjennomgående grep i hele analyseprosessen var å stadig gå tilbake til rådataene (de transkriberte feltnotatene og intervjuene) for å forsikre meg om at mine tolkninger var rotfestet i dataene. I bearbeidingen av dataene hadde jeg altså ett ubearbeidet datasett foran meg til enhver tid. Slik sett kunne jeg gå tilbake til rådataene hver gang tvilen rundt mine tolkninger gjorde seg gjeldende. Et tredje grep var å ha forskningsspørsmålet «fremfor meg» som en lyskaster for å lede gjennomlesning, sortering og tolkning. De analytiske stegene i analyseprosessen er oppsummert i tabell 3.

Tabell 3. Analytiske steg.

Analytiske steg			
	Empiriske forskningsspørsmål	Analytiske begreper	Hvorfor?
1. steg <i>Sortering og systematisering.</i>	Hvor i materialet snakker yrkesfaglærerstudentene om hvordan de oppfatter overgangen fra å være fagarbeidere til å bli yrkesfaglærere?  Hva legger studentene vekt på når de snakker om overgangen?	Tematisk analyse (inkludering og ekskludering).	For å få et overblikk over materialet, og hvor overgangen snakkes om.  For å trekke ut utdrag hvor overgangen blir snakket om.  For å finne ut hva studentene legger vekt på når de snakker om overgangen.
2. steg <i>Tolke og gi mening til et utvalg av data.</i>	Hvordan snakker studentene om overgangen, det å være fagarbeidere, og det å være lærere?	Metaforer (figured world, identitetsutvikling).	For å gi mening til studentenes utsagn om hvordan de oppfatter overgangen.  Forstå studentenes metaforbruk.
3. steg <i>Begrepsfeste overgangen.</i>	Hvordan kan studentenes utsagn knyttet til tap og sorg forstås (artikkel 1)?  På hvilke måter kan studentenes uttrykte frustrasjon, knyttet til forskjeller mellom kontekstene, forstås (artikkel 2)?  Hvordan bruker studentene kontraster til å gi mening til utdanning som overgang fra fagarbeideryrket (artikkel 3)?	Affinitets-perspektivet (artikkel 1).  Re-kontekstualisering (artikkel 2).  Utdanning som overgangsarena (artikkel 3).	For å utforske betydningen av det aspektet som handler om å bryte med tidligere yrke i en overgang (til et nytt yrke) (artikkel 1).  For å utforske kjennetegn ved studentenes beskrivelser av overgangen fra å guide lærlinger som fagarbeidere til å undervise elever som yrkesfaglærer.  For å forstå hvilken betydning tidligere yrke kan ha for hvordan studentene oppfatter og gir mening til overgangen og utdanning som en overgang.

Til tross for den stegvise fremstillingen i tabellen (tabell 3) over, var prosessen også dynamisk og flytende. Tabellen viser at analysen beveget seg fra tematisk og deskriptiv til fortolkende. Det første steget bar preg av å sortere og systematisere dataene. En tematisk tilnærming gir en beskrivende analyse, og dette bidro til et systematisk bilde av hva som var informasjonen i fokusgruppeintervjuene og observasjonene. Som forsker holdt jeg meg relativt nær teksten. I steg to introduserte jeg analytiske begreper som kunne bidra til å gå «bak» det studentene selv sier. Analysen tok sikte på å tolke og gi mening til de sorterte utsagnene i rammen av overgang. Analytiske begreper og perspektiver skal bidra til å tolke dataene, til en dypere analyse og forståelse av dataene. De er med på å skape en linse for forskeren, og kan være med på å gi analytiske verktøy. Analytiske verktøy, på sin side, kan forstås mer praktisk, som for eksempel å se etter metaforbruk i dataene. Som forsker introduserte jeg altså «mine» begreper, var dermed

mindre tekst-nær, og i større grad overskridende til det studentene selv sa. Det tredje steget handlet om å blinke ut noen teoretisk baserte tema for å begrepsfeste studentenes oppfatninger av overgangen i lys av hva som kom frem i steg en og to. En slik begrepsfesting ble utviklet for å svare på hva som kjennetegner overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer. Under vil stegene i tabellen utdypes.

#### Første steg

For å bli kjent med og få oversikt over dataene startet jeg analyseprosessen med flere gjennomlesninger av transkripsjonene i sin helhet. Gjennom arbeidet med for eksempel transkriberingen var jeg i større grad fokusert på de ulike delene av dataene, derfor ga en slik gjennomlesning et inntrykk av helheten. Samtidig som jeg leste gjennom noterte jeg stikkord, inntrykk, tanker og refleksjoner. Jeg noterte «det som stod frem for meg» i et eget dokument som jeg tidvis gikk tilbake til i løpet av den videre prosessen. Dette hjalp meg både til å være bevisst hva som var mine tolkninger av det transkriberte materialet, og til å få tilgang til hvilke inntrykk jeg gjorde meg tidlig i prosessen.

Deretter fortsatte jeg med en tematisk tilnærming. En tematisk tilnærming egner seg særlig til å sortere store mengder data, i tillegg til at det er en måte å bli videre kjent med dataene på. Denne sorteringen bar preg av ekskludering og inkludering. I gjennomgangen av dataene med «inkludering/ekskluderings»-brillene klippet jeg først ut utdrag som handlet om overgang inn i et eget dokument. Jeg hadde en bred tilnærming til inkludering, hvor jeg hovedsakelig tok utgangspunkt i det overordnede spørsmålet om hva som kjennetegner overgangen. I tillegg hadde jeg også et blikk for interaksjon; altså de stedene i materialet hvor studentene diskuterer seg imellom. Interaksjon mellom studentene er, som diskutert, en særlig styrke ved bruk av fokusgruppeintervju. En del av inkluderingsfokuset baserte seg derfor på utdrag som ga meg innsikt i studentenes delte oppfatninger av overgangen, og utdrag som handlet om «[s]hared ways of making sense of these experiences» (Wilkinson, 1998, s. 189). Det var interessant hvordan studentene seg imellom for eksempel mimret om hvordan det følte å stå på kjøkkenet eller hvordan de opplevde det å jobbe med elever sammenliknet med lærlinger. Noe av det jeg sorterte ut (ekskluderte) var utdrag som for eksempel handlet om hvordan studentene opplever at utdanningen blir organisert og lagt opp, og verdien av de ulike delene (bredde versus dybde og/eller lærerpraksis versus praksis i andre håndverksfag).

Etter denne grovsorteringen gikk jeg gjennom det inkluderte materialet på nytt. Denne gangen smalnet jeg fokuset og tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Som nevnt tidligere i

avhandlingen peker overgangsbegrepet mot tid, kontekst og endringer. Intervjuguiden var organisert som et tidsløp med spørsmål fra de bestemte seg for å slutte som fagarbeidere (fortid), til erfaringer knyttet til å være lærerstudenter (nåtid) og tanker rundt hvordan det ville bli å jobbe som lærere (fremtid). Datamaterialet fra intervjuene bar derfor preg av uttrykk som handlet om forskjeller og sammenlikninger mellom «hvor de hadde vært» (fagarbeid) og «hvor de var eller skulle» (studenter og/eller lærerarbeid). For å kunne si noe om endringen til noe, og derfor også, fra noe (overgang) var dette et viktig inkluderingsfokus. Noe av det jeg ekskluderte var for eksempel utdrag som handler om årsaker til hvorfor studentene valgte å gjøre en overgang til læreryrket. Årsaker er det generelt skrevet en del om (se for eksempel, Berger & D'Ascoli, 2012), og studentenes begrunnelse skilte seg ikke nevneverdig fra det som kommer frem i tidligere forskning. Dette er samtidig interessante erfaringer, og en av utfordringene i denne fasen var nettopp hva som skulle sorteres ut. En følelse av at «alt» var viktig og interessant, meldte seg. Særlig viktig ble derfor diskusjoner med kolleger og veiledere. Generelt ble utdrag (sitater fra fokusgruppeintervju eller beskrivelser fra observasjonene) som ble inkludert i denne fasen av analysen presentert for veiledere og forskningsgruppe og diskutert med kolleger. Her tok diskusjonene form som, «dette var interessant» eller «dette kan kanskje forstås som et uttrykk for det». Disse diskusjonene var også med på å farge hvilke utdrag jeg vektla i den videre analysen.

### Andre steg

Det første steget av analysen var som beskrevet tematisk. Her var hensikten å sortere datamaterialet gjennom inkludering og ekskludering. En tematisk tilnærming gir en beskrivende analyse, og for å tolke og gi mening til de sorterte utsagnene introduserte jeg analytiske begreper. Men hvordan «finner» man slike analytiske begreper, hvordan kommer forskeren frem til dem? Jeg tok først og fremst utgangspunkt i noe av det jeg syntes var mest interessant, og som stod frem i dataene. Her var det særlig studentenes metaforbruk når de snakket om og ga mening til overgangen som stod frem.

### Metaforer

Studentenes bruk av metaforer når de snakket om overgangen var noe av det som stod frem i datamaterialet. Metaforer fungerte som et analytisk verktøy, altså noe jeg så etter i dataene. Metaforbruken er ikke eksplisitt diskutert i alle artiklene, men danner en sentral ramme for å forstå studien i sin helhet. Det var ikke kun studentene som brukte metaforer, også faglærerne tok i bruk metaforer i sin undervisning. Noen av metaforene faglærerne brukte i undervisningen gikk igjen i fokusgruppeintervjuene. For eksempel: i et av fokusgruppeintervjuene gjenkalte en

av studentene at det i undervisningen ble snakket om at han – som har jobbet som servitør – ikke lenger skulle servere mat; som lærer skulle han nå «servere» læring. Det er studentenes bruk av metaforer som er utgangspunktet i min analyse, og derfor ble fokusgruppeintervjuene tillagt mer vekt i den videre analysen, da det særlig var her studentenes bruk av metaforer var fremtredende. Analysen av metaforene ble delt inn i to; hva kan bruken av metaforer være et uttrykk for? Og dernest, hva kan metaforene uttrykke (om overgang)?

At studentene tok i bruk metaforer for å forklare overgang ble tolket som et uttrykk for to ting. For det første kan bruken av metaforer forstås som at studentene mangler et språk for å uttrykke presist den overgangen de selv er en del av. Metaforer brukes blant annet som en måte å uttrykke noe på, som ellers er mer abstrakt og derfor vanskelig å gripe (Cameron, 2011). Det andre som kom frem gjennom å analysere studentenes metaforbruk, var sammenhengen mellom metaforbruk og emosjoner. Cameron (2011) viser at vi gjerne bruker metaforer når vi snakker om noe som er emosjonelt utfordrende for oss. Det var altså særlig knyttet følelser til metaforbruken. For eksempel var det å ikke kunne «gå» tilbake til fagarbeid når de først hadde jobbet noen år som lærere, koblet til følelser som tap og sorg (artikkel 1). Eller det å «nullstille» seg i møte med elever som ikke kan noen ting (artikkel 2). Metaforer uttrykte også emosjoner indirekte, som for eksempel at det å være i utdanning oppleves som å ha «tannverk» (artikkel 3) – det å ha tannverk gjør vondt. Metaforbruken viser slik sett at overgang har en emosjonell dimensjon, og i overgangen dukket det opp følelser som ikke kun retter seg mot kognitive utfordringer, som å skulle lære seg og mestre noe nytt.

Metaforer sier noe om noe annet enn seg selv. For eksempel refererer bruken av metaforen «restauranten koker» til noe annet enn «koking». «Koking» gir et bilde av noe. Et spørsmål blir derfor, hva slags informasjon gir metaforene om overgang? Og hvordan kan de tolkes? Analysen viste at studentene særlig brukte metaforer til å forklare, eller gi mening til, to ting; det ene var forskjellene mellom kontekstene, og det andre pekte mot beskrivelser av seg selv som fagarbeider og endringer som oppstod i møte med det å være lærer. For å gå i dybden av, og gi videre mening til, disse metaforene ble de tolket i lys av begrepene *figured world* og *identitetsutvikling*.

#### *Figured world*

Som nevnt flere steder i avhandlingen strekker overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer seg over tre kontekster. Studentenes metaforbruk bar preg av forskjeller og sammenlikninger mellom disse kontekstene. For å analysere metaforene valgte jeg *figured world* som et analytisk

grep. Figured world bidro til å finne ut hvordan studentene forestiller seg eller konstruerer overgangen fra fagarbeid til lærerarbeid.

Først og fremst brukte jeg figured world-begrepet til å gi mening til, og å tolke, hvordan studentene snakket om *forskjellene* mellom kontekstene, og kontekstene i seg selv. Jeg ble nysgjerrig på hva forskjellene egentlig kommuniserte, hvilken betydning de har, og hva det var studentene snakket om når de ga uttrykk for forskjellene. Gee (2011, s. 76) forklarer at: «The term «figured world» has the advantage of stressing that what we are talking about here is ways in which people picture or construe aspects of the worlds in their heads, the ways they have of looking at aspects of the world». Disse typiske fortellingene har analytisk verdi fordi de sier noe om – gir et bilde av – hvordan studentene forholder seg til det å gå fra den ene verdenen til den andre, altså overgangen. Figured worlds kommer til uttrykk gjennom bilder, metaforer og narrativer, og metaforer ble derfor noe som signaliserte figured worlds (Gee, 2011).

Som et analytisk fokus bidro figured world til innsikt i «verdenene» studentene engasjerer seg, eller blir engasjert, i. Det åpnet opp for å tolke en dypere mening knyttet til hvilken betydning de ulike verdenene spilte for studentene, og slik sett skape et forståelsesutgangspunkt for forskjellene de trakk frem og diskuterte. Samtidig er figured world et forenklet bilde av verden som fanger inn hva som kan sies å være typisk eller normalt (Gee, 2011). Derfor utelater et slikt fokus også noe, slik alle analytiske blikk gjør.

#### *Identitet og identitetsutvikling*

Studentenes metaforer ble også analysert ved hjelp av identitet og identitetsutvikling. For eksempel kom det frem uttrykk som det å være kokk «innerst i hjertet». Dette er et eksempel på utsagn som rører ved aspekter om hvem en er, hvordan man forstår seg selv og beskriver seg selv til andre. Identitetsbegrepet åpnet også opp for utfordringer knyttet til analyse. Defineres identitet for eksempel som indre prosesser, kan det bli vanskelig å studere (Heggen, 2010a). I avhandlingen knyttes identitet til figured world: til å forstå seg selv som en aktør og deltaker i sosialt konstruerte kulturelle modeller (figured world) (Holland et al., 1998).

Identitetsutvikling ble brukt for å analysere utsagnene om endringer knyttet til identitet. Som nevnt i kapittel 3 er identitetsutvikling en prosess som innebærer å bryte med identiteter tilhørende andre figured worlds samt en rekonstruering av identiteter relativ til en ny figured world (Holland et al., 1998). Metaforer som bestod av ord og meninger knyttet til endringer av hvordan de ser seg selv, uttrykk som for eksempel å «bygge seg selv nedover», ble derfor analysert ved hjelp av identitetsutvikling.

Gjennom å analysere metaforene og utsagnene med begrepene *figured world* og identitetsutvikling vokste det frem kjennetegn ved overgangen fra ett yrke til et annet som en overgang fra en fysisk og sosial kontekst til en annen, endringer av arbeidsoppgaver og etablert yrkesidentitet. Dette kom til uttrykk på ulike måter og fortalte ulike historier om utdanning som overgang fra ett yrke til et annet. I det siste steget i analysen lette jeg etter begreper og perspektiver som kunne bidra til en dypere forståelse for, og en abstrahering av, tolkningene i steg en og to.

### Tredje steg

Tredje steg av analysen skiller seg fra de to foregående. Frem til nå ble materialet analysert mer samlet. Steg tre rettes inn mot hver enkelt artikkel, og analysen beveget seg derfor i tre ulike «retninger» som kunne begrepsfeste studentenes oppfatninger av overgangen i lys av hva som kom frem i steg en og to.

For å begrepsfeste studentenes oppfatninger av overgangen jobbet jeg med å blinke ut noen teoretisk baserte tema som kunne brukes til å gå i dybden av analysen av *figured world* og identitetsutvikling. Jeg kom frem til begrepene som presenteres under ved å lese litteratur, gå gjennom litteraturlister, og stilte spørsmål som for eksempel: er det dette begrepet forklare det studentene gjør, snakker om? Kan dette begrepet være forklarende og bidra til å abstrahere? Og også gjennom samtaler med kolleger og andre forskere om hva som stod frem som særlig tydelig og interessant i datamaterialet.

### Affinitets-perspektivet

I artikkel 1 ble analysen av *figured world* og identitetsutvikling videreutviklet med utgangspunkt i et affinitets-perspektiv. Noen av studentenes metaforer knyttet til fagarbeiderens *figured world* bar særlig preg av beskrivelser av fagarbeiderpraksisene og de følelsene som det å stå på et kjøkken gir. Affinitets-perspektivet bidro til å begrepsfeste betydningen av praksisene for identiteten som fagarbeider, og hvorfor emosjoner som sorg og tap knyttes til det å gi slipp på, og å bryte med praksiser tilhørende fagarbeiderverdenen.

Affinitets-perspektivet er en måte å forstå identitet på som tar utgangspunkt i tilhørigheten til et gruppefelleskap, gjennom å rette hovedfokuset mot *praksisene* som skaper fellesskapet og aktørenes tilknytning til de bestemte praksisene (Gee, 2000). De distinkte praksisene synliggjør gitte måter å være på som gjør at man blir anerkjent som «a certain kind of person» (Gee, 2000). Dermed ble affinitets-perspektivet en måte å sette ord på – sette i system og gi mening til – studentenes tidligere erfaringer, og for å forstå hvilken betydning fagarbeidererfaringene kunne



ha for oppfatningene av overgangen. Fagarbeiderpraksisene er rotfestet i produksjonslogikk og danner én type sosial og fysisk kontekst – som studentene gjør en overgang *fra*. Første artikkel sier derfor særlig noe om hvordan studentene gir mening til det å gå fra en fysisk og sosial kontekst til en annen.

#### *Re-kontekstualisering*

I artikkel to bruker jeg begrepet re-kontekstualisering for å analysere hvordan studentene snakket om utfordringer knyttet til å ta med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter fra fagarbeiderverdenen og inn i klasserommet. Studentene snakket om frustrasjoner knyttet til det å skulle undervise elever, og sammenliknet dette med hvordan de hadde undervist lærlinger. For å forstå disse to figured worlds, eller overgangen mellom dem – som frustrasjonen hadde sitt utspring i – ble re-kontekstualisering et viktig begrep.

Re-kontekstualisering refererer til det aspektet av overgang som handler om å ta med seg kunnskaper og/eller erfaringer fra en kontekst til en annen samt å gjøre denne kunnskapen tilgjengelig for andre. Hordern (2014) viser at re-kontekstualisering åpner opp for å forstå hvordan en praksis trenger å transformeres, eller endres, når den beveger seg fra en kontekst til en annen. van Oers (1998) påpeker at re-kontekstualisering innebærer to aspekter: horisontal og vertikal. Horisontal re-kontekstualisering vil si å videreføre eller overføre tenke- og handlemåter gjeldende for arbeidslivet, og for en fagarbeider, inn i klasserommet (van Oers, 1998). Vertikal re-kontekstualisering refererer til prosessen med å utvikle nye handlemønstre og strategier for å møte den nye konteksten (van Oers, 1998; Heggen, 2008, s. 221). For studentene kan det å ta med seg, og handle med utgangspunkt i, produksjonstankegangen etablert fra arbeidslivet i møte med elevenes læring, være ett eksempel på horisontal re-kontekstualisering. Et eksempel på vertikal re-kontekstualisering, er å utvikle nye strategier for å handle med utgangspunkt i elevenes læring.

#### *Utdanning som overgangsarena*

Artikkel tre rettet seg mot å forstå utdanning som en overgangsarena. I utdanningen møter studentene, som fagarbeidere, en profesjonsutdanning som skal føre dem fra fagarbeiderverdenen til lærerverdenen. For å forstå og gi mening til metaforbruken knyttet til overgangen fra fagarbeid og til utdanning og lærerarbeid brukte jeg begrepet koherens, og særlig biografisk koherens.

Biografisk koherens refererer til sammenhengen mellom utdanning og kunnskaper og erfaringer ervervet forut for påbegynt studieløp. Det knyttes til meningsdanning hvor erfaringer

ses i forhold til, og forstås i lys av, hverandre (Smeby & Heggen, 2014; Hatlevik & Havnes, 2017). Begrepet relateres til sammenheng, og fordi sammenhenger også har forskjeller, åpner koherens for å utforske og forstå motsetninger, motsigelser, konflikter og spenninger (Smeby & Heggen, 2014).

For hver av artiklene fortsatte analysen inn i skriveprosessen. Her ble også mine analytiske betraktninger sette i sammenheng med andres tilbakemeldinger (tilbakemeldinger fra tidsskrift på innleverte artikler, veiledere, forskningsgrupper, kolleger etc.) og ble dermed en del av den videre utarbeidelsen av analysen i de ulike artiklene.

### Forskerrollen, validitet og etiske betraktninger

Kvalitativ forskning bygger på tankegangen om at forskeren selv er forskningsinstrumentet og at kunnskapen genereres i et samarbeid mellom deltagerne og meg (Fangen, 2010). Min rolle som forsker har altså betydning for hva jeg for eksempel vurderer som interessant og etisk utfordrende, både under feltarbeidet og i arbeidet med den systematiske analysen. Rollen som forsker er derfor med på å farge valgene i forskningsprosessen, og under vil jeg diskutere min rolle som forsker knyttet opp mot validitet og etiske betraktninger.

Våren 2015 ble prosjektet godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (se vedlegg 1), og høsten 2015 var jeg klar for feltarbeid. Min tilstedeværelse i feltet, og utfordringer knyttet til for eksempel det deltagende aspektet ved observasjonene, diskuterte jeg tidligere i kapittelet. Her bygger jeg videre på dette og knytter det særlig opp mot etiske betraktninger. Da jeg startet observasjonsperioden hadde jeg som nevnt lite kunnskap om feltet. Jeg er verken fagarbeider eller lærer og dette poengterte jeg for deltakerne: jeg forklarte at jeg visste lite og ønsket innblikk. Jeg entret altså min deltakelse i feltet med et utside-perspektiv og brukte tid på å bli kjent med feltet. Å bruke mye tid på å bli kjent med et felt, hvordan de snakker, hva begreper betyr, hva referanser peker mot, kan ha gjort at jeg har gått glipp av en del informasjon. Å bruke mye tid på å forstå kodene kan dermed være en utfordring sammenliknet med om jeg hadde vært en innsider. Samtidig brukte jeg min rolle som en utsider aktivt for å bli kjent med feltet, og til å for eksempel stille spørsmål. Min utside-rolle ga meg et naturlig utgangspunkt for å stille spørsmål ved hva deltakerne gjorde eller snakket om. Dette var med på å justere mine egne forestillinger om hva mennesker i overgang snakker om eller er opptatt av.

Gradvis ble jeg mer kjent med den verdenen som rørte seg i klasserommet. Ble jeg etter hvert en innsider? Fra å kunne lite eller ingenting om utdanning av yrkesfaglærere, hva det vil si å

være yrkesfaglærerstudent og hvordan fagarbeidere tenker og jobber lærte jeg etter hvert en god del om den verdenen som mine deltakere interagerer i. Jeg fikk innsikt i deres utfordringer og noen av dem åpnet opp om sine liv. De inkluderte meg også i det de gjorde, for eksempel da jeg observerte dem på kjøkkenet; «Vil du prøve å skjære fisken? Vil du smake? Vil du være med å ta blind-smaks-testen?». Jeg måtte slik sett stadig gjøre vurderinger knyttet til min deltakelse, og i forlengelsen av dette, vurderinger knyttet til forskerens påvirkning på dataene.

Som kvalitativ forsker er man en del av de sosiale hendelsene og prosessene som observeres og som en har til hensikt å fortelle om (Atkinson & Coffey, 2003). Det kan derfor diskuteres hvorvidt det er hensiktsmessig å snakke om «påvirkning» på dataene; i kvalitativ forskning er forskeren både et forskningsinstrument og et filter som deltagerens liv siles gjennom. Mine valg, som for eksempel metode, både reflekterer og konstruerer overgangen. Samtidig kan diskusjoner som dreier seg rundt forskerens påvirkning synliggjøre valg i forskningsprosessen. For eksempel ble observasjonsdataene frembrakt gjennom hva jeg faktisk valgte å skrive ned, det jeg vurderte som viktig og interessant ved en situasjon (for å besvare forskningsspørsmålet). Dette er valg som påvirker dataene. I intervjuene påvirket jeg gjennom de spørsmålene jeg hadde valgt ut å stille og hvordan jeg fant balansen mellom å gripe inn for å styre samtalen og la deltagerne diskutere seg imellom. Å reflektere over «påvirkning» kan dermed være med på å synliggjøre valg og skape et grunnlag for vurderinger av forskningens validitet.

Å reflektere over forskerens direkte og indirekte påvirkning på dataene og den kunnskapen som genereres kan være med på å tydeliggjøre styrken til kvalitativ forskning, som er å dokumentere og gi mening til den sosiale verdenen forskeren selv er en del av (Atkinson & Coffey, 2003). Denne forståelsen av forskning sier også noe om en underliggende filosofisk tankegang om at «data» ikke er noe som «ligger på bordet» fiks ferdig til å samles inn eller hentes av forskeren; de skapes, eller blir til, i løpet av prosessen. Samtidig tas det utgangspunkt i noe som finnes i verdenen, i dette tilfellet mennesker som er i en overgangsfase, og undersøker dette. Det er ikke en situasjon som er konstruert for at jeg skal kunne forske på den. Derfor blir mine vurderinger en historie som kan legges til deltakernes historier og vurderinger. Skal forskningen kunne vurderes som gyldig er tydelighet og gjennomsiktighet i valg gjennom forskningsprosessen avgjørende.

Å stille spørsmål ved deltakelse i feltet er en vesentlig del av forskerrollen, og handler også om etiske vurderinger og betraktninger. For eksempel brukte jeg en del tid på vurderinger rundt hvordan jeg skulle presentere forskningen min for deltakerne, hvordan forklarer jeg min tilstedeværelse i klasserommet? Keller (2002) peker på at ord betyr mindre enn væremåter og

handlemåter. Det er altså ikke nødvendigvis ordene som avgjør kredibiliteten, men den jeg *er* i feltet; hvordan jeg oppfører meg, behandler faglærerne og studentene og hvilke synlige valg jeg tar. Å være klar over at jeg som forsker blir vurdert av deltakerne, min tilstedeværelse – min væremåte – i klasserommet er med andre ord viktig fordi det kan være med på å skape mistillit eller tillit (Keller, 2002). Å hele tiden forsøke å være bevisst min måte å være på i rommet, mine bevegelser, smil, blikk, var til tider krevende.

Det å forklare tilstedeværelsen i klasserommet handler også om å legge til rette for at deltakerne kan ha forutsetninger til å forstå hva slags prosjekt de skal ta stilling til deltakelse i, som en måte å ivareta deltakerne (Tangen, 2004). Én sentral vurdering var derfor hvor mye informasjon jeg skulle gi deltakerne, og hvordan denne skulle presenteres. Hva kan sies å være god nok informasjon for å gi deltakerne grunnlag for samtykke? I denne studien presenterte jeg prosjektet først skriftlig via en e-post til rektor med forespørsel om å gjennomføre prosjektet ved institusjonen. Dernest hadde jeg flere møter med koordinatoren for bachelorprogrammene om studien, som til slutt presenterte meg for faglærerne. Koordinatoren hadde på forhånd forhørt seg om hvorvidt deltakelse i studien var av interesse for faglærerne, de hadde derfor noe bakgrunnsinformasjon før jeg fortalte om studien. Det samme gjaldt studentene; faglærerne hadde snakket med studentene om min deltakelse før jeg presenterte studien min. Jeg valgte å fortelle studentene kort om hvem jeg er, at jeg ikke har bakgrunn i fagarbeid eller er lærer, og poengterte at jeg derfor var i klasserommet for å få mest mulig informasjon om deres oppfatninger av overgangen. Jeg presenterte formålet med studien som et tema jeg var interessert i å lære noe om. Jeg var tydelig på at jeg kom til å skrive det jeg observerte rundt meg av forelesninger, hva de gjorde, spørsmål, diskusjoner og muligheter til å følge med i gruppearbeid. I tillegg forklarte jeg hvordan jeg kom til å behandle og bruke det jeg skrev ned fra observasjonene, de ville kunne kjenne seg igjen i sitater eller beskrivelser, og kanskje ville klassekamerater også kunne gjenkjenne hvem som sa eller gjorde hva. Jeg åpnet også opp for at de gjerne måtte komme bort til meg for en prat dersom de var nysgjerrige. Som nevnt over, kom flere av studentene bort for å snakke om prosjektet i løpet av observasjonsperioden. Informasjonen om prosjektet ble også lagt ut skriftlig på studentenes interne klasesider.

Jeg forklarte at dersom noen av studentene ikke ønsket å bli sitert eller delta på andre måter, skulle de gi beskjed, enten via faglærer eller til meg direkte. I hvor stor grad var det sosial aksept for å avstå fra deltakelse? Dette var vanskelig å vurdere fordi jeg ikke kjente miljøet, og jeg valgte å ha tillit til at relasjonen mellom faglærerne og studentene var sterk nok til at studentene følte seg trygge på at det var rom for å kunne si ifra. Jeg tok derfor utgangspunkt i at alle som

var til stede i klasserommet samtykket til deltakelse dersom ikke annet ble gitt eksplisitt uttrykk for.

Som forsker er det altså viktig å ivareta deltakerne gjennom å forsikre seg på best mulig måte at de forstår hva det er de samtykker til, og at de har muligheten til å avstå fra delta (Tangen, 2004). En annen etisk problemstilling er hvordan dataene behandles og, i forlengelsen av dette, hvilke konsekvenser forskningen kan få for deltakerne. Jeg transkriberte alle dataene selv og ingen andre enn meg har hatt innsyn i feltnotatene eller lydfile. Chambliss (1996, s. 193) fremhever at for å etablere tillit med deltakerne: «[y]ou need to make your commitment to confidentiality obvious». Da jeg presenterte studien opplyste jeg om at deltakeres navn anonymiseres, men fordi det er få yrkesfaglærerutdanninger i Norge gjør dette identifisering noe sårbar. Valget om anonymisering av utdanningssted fikk konsekvenser for redegjørelsen av utvalg, fordi valg av utvalgsstrategi i seg selv kunne identifisere utdanningssted. Hvilken betydning har det for troverdigheten til dataene at utvalgsmetode ikke er utdypet? Og hva skal veie tyngst; gjennomsiktighet i utvalgsstrategi (av sted) eller ivaretagelse av anonymitet? I denne studien valgte jeg ivaretagelse av anonymitet. Nettopp fordi yrkesfaglærerutdanningsmiljøet i Norge er såpass lite er dette valget med på å skape flere «layers of confidentiality» (Chambliss, 1996), for å hindre at studentene kan identifiseres. Med andre ord har jeg forsøkt å begrave studentenes identitet under flest mulig lag (Chambliss, 1996). Det er også mulig å tenke seg at det å «bli forsket på» oppleves som status i et felt hvor det ikke er mye forskning i utgangspunktet. I denne studien kan det derfor være rimelig å spørre seg hvorvidt det hadde vært ønskelig for institusjonen at navnet ble identifisert.

Det ble ikke samlet inn direkte personidentifiserbare opplysninger. I studien brukes indirekte identifiserbar informasjon som klassetrinn, fagområde og tidligere yrkeserfaring (for eksempel, «jobbet som snekker i 13 år»). I transkriberingen av fokusgruppeintervjuene refererte jeg til studentene med farge, kjønn og tallene en til fem, for eksempel Rødgutt1 eller Guljente2. Jeg lagde meg et kart for hvordan vi satt under intervjuet og baserte gjenkjenningen på lyden av stemmen. Her er det mange åpenbare muligheter for å trå feil, samtidig transkriberte jeg hele intervjuet (i motsetning til å dele det opp og transkribere litt her og litt der). I observasjonene var jeg mest opptatt av hvilke tema de tok opp og ikke om, for eksempel, den samme studentene tok opp det samme temaet. Da artiklene begynte å ta form ga jeg studentene fiktive navn som ble brukt på tvers av artiklene.

Etiske betraktninger knyttet til behandling av data handler også om hvilke konsekvenser forskningen kan få for deltakerne (Tangen, 2004). Det å presentere tema «overgang», og stille

spørsmål om hvordan dette oppfattes, kan ha vært med på å bringe frem i bevisstheten tanker og refleksjoner studentene kanskje ikke var seg bevisst. Dette kan ha medført at studentene ble gjort oppmerksom på sider ved overgangen de kanskje ikke hadde reflektert over uten min deltakelse. En overgang fra ett yrke til et annet kan være et stort valg for noen, og det å «pirke borti» valget kan bringe frem perspektiver på godt og vondt. I tillegg kan det å tenke tilbake bringe frem minner som ikke nødvendigvis er gode. For eksempel var spørsmålet knyttet til hvorfor de valgte å bli yrkesfaglærere betent for noen av studentene. Det kom frem at noen av studentene var blitt utbrent i sin tidligere jobb, og måten studentene delvis unngikk temaet på, eller forklarte kort fordi jeg kom med oppfølgingsspørsmål, sa meg noe om et ubehag knyttet til å snakke om det.

I løpet av forskningsprosessen dukket det også opp etiske refleksjoner rundt hvordan resultatene av studien kan få konsekvenser for deltakerne og presentasjonen av forskningen – altså hvordan jeg valgte å skrive frem artiklene, presentere deltakerne og også utvalg av sitater. Dersom studentene for eksempel kjenner seg igjen i sitatene, kan noen føle på ubehag knyttet til å se sine egne uttalelser gjengitt i tekst. Det muntlige språket skiller seg fra det skriftlige på flere måter. Dette skillet kan særlig bli tydelig når det muntlige blir skrevet ned slik det blir fortalt; det muntlige får en skriftlig form, og i tillegg blandes det som opprinnelig var muntlig inn i en skriftlig sjanger. Dette kan få en ellers naturlig muntlig uttrykksmåte til å se annerledes ut. Her kan det også komme til syne andre etiske dilemma, som: Hvor går grensen mellom etiske hensyn og kritiske vurderinger?

Etter mange timer i feltet sammen med studentene fikk jeg et innblikk i deltakernes liv. Lojalitet til deltakere kan være kilde til en form for selvsensur for forskeren og at tolkningen av data, utvalg av sitater etc. kan blandes med redselen for å stille deltakerne i et dårlig lys. Evnen til å være kritisk var derfor avgjørende for å finne det etiske balansepunktet mellom vurderinger knyttet til presentasjonen av deltakerne og å være tro mot forskningen (Tangen, 2004). Sistnevnte kan også knyttes opp mot spørsmål som: tolker jeg utsagnene eller tar jeg dem for det de er? Diskusjoner med veiledere, kolleger og å presentere utkast i forskningsgrupper var viktig for å beholde det kritiske forskerblikket gjennom forskningsprosessen. Slike diskusjoner har vært viktig gjennom hele forskningsprosessen som et redskap for å gjøre tause forestillinger, ideer, utfordringer og kunnskap synlig for meg selv.

En viktig diskusjon i valg av design, og også underveis i forskningsprosessen, er refleksjoner rundt hva en kan og ikke kan si noe om med utgangspunkt i de innsamlede dataene (Andersen & Mangset, 2012). Gjennom utvalg, observasjonsfokus, intervjuguide og analytiske valg, kan

mine data si noe om studentenes oppfatninger av utdanning som overgang. Hvilke slutninger gir disse dataene *ikke* grunnlag for å trekke? I denne studien følger jeg ikke studentene fra de starter første året til de er ferdige siste året. Jeg kan derfor ikke si noe om hva som skjer over tid, om noe forandrer seg, om de ser annerledes på overgang. Det kan i tillegg beskrives som en små-skala studie, som sier noe om et lite utvalg av yrkesfaglærerstudenter. I studien får det kvalitative aspektet frem dybden av *noen* studenters oppfatninger av overgang.

### Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg presentert og diskutert metodiske valg og spørsmål som har guidet forskningen for studien. Å reflektere, diskutere og fremheve hva som har preget valgene i forskningsprosessen bidrar til egne og andres vurderinger knyttet til verdien av kunnskapen og kunnskapens «holdbarhet».

Metodene valgt for å undersøke hvordan oppfatningene av overgang kommer til uttrykk var å være til stede i den konteksten som danner rammen for, og som blir sett på som en igangsetter av, overgangen, og kombinere dette med hvordan studentene forteller om overgangen.

Refleksjonen over egen rolle som forsker har særlig bidratt til å være kritisk til egne tolkninger og perspektiver på datamaterialet I tillegg, har disse refleksjonene ført til at jeg har blitt oppmerksom på og stilt spørsmål ved min tilstedeværelse i feltet. Det er avgjørende for forskningskvaliteten å demonstrere gjennomsiktighet i valg og tolkninger. På den måten kan man synliggjøre implisitt mening og taus kunnskap ervervet gjennom forskningsprosessen. Jeg har særlig forsøkt å få frem at min deltakelse i feltet har farget min forståelse, og derfor tolkninger av dataene. Gjennom observasjonene tilegnet jeg meg kunnskap om feltet som jeg implisitt brukte i tolkningen av dataene, og selv om jeg har brukt ulike tilnærminger underveis for å gjøre meg selv oppmerksom på mine observasjoner, er det rimelig å anta at analysen også baserer seg på kunnskap jeg tilegnet meg i feltet, men som jeg ikke kan artikulere.

## Kapittel 5: Sammendrag av artiklene

I dette kapitlet oppsummerer jeg de tre artiklene i avhandlingen. Etersom de teoretiske og metodiske tilnærmingene som er brukt i artiklene har blitt beskrevet i de foregående kapitlene i kappen, vil jeg her sette søkelys på hovedfunnene og diskusjonene i artiklene og vise hvordan artiklene bidrar til å belyse problemstillingene i avhandlingen.

### Artikkel 1

**Sarastuen, N. K. (2020). From vocational worker to vocational teacher: a study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(3), 333-349.**

I den første artikkelen i avhandlingen undersøker jeg hvordan studentene beskriver overgangen fra å være fagarbeidere til å bli yrkesfaglærere, med særlig vekt på fagarbeideridentiteten. Artikkelen baserer seg i all hovedsak på data fra fokusgruppeintervjuene. For å analysere fokusgruppeintervjuene og diskutere funnene bruker jeg de analytiske begrepene *figured world* og identitet.

Funnene blir presentert i hovedkategoriene «å gå fra noe», «å gi slipp» og «å forlate en følelse». Samlet synliggjør kategoriene et aspekt av overgang som handler om å bryte med fagarbeid og fagarbeideridentiteten. I den første kategorien er det særlig metaforbruken «gå» og uttrykkene «å gå fra noe» og «å ikke kunne gå tilbake når de først har gått vekk» som er beskrivende for dette aspektet. Det å bryte med fagarbeid innebærer brudd med tilhørighet og tilknytning til fellesskap med andre fagarbeidere samt med praksiser som har vært med på å definere dem som kompetente yrkesutøvere. Fagarbeideryrket kjennetegnes av væremåter som skiller seg fra læreryrket på flere måter, og den andre kategorien viser at overgangen også innebærer å gi slipp på væremåter. Dette er væremåter studentene uttrykker at de (fortsatt) verdsetter. Å gi slipp på noe som gir tilhørighet og tilknytning bringer frem følelser som sorg og tap, og studien viser at overgang kjennetegnes av emosjonelle aspekter. Det er også følelser knyttet til bestemte væremåter, og det å «forlate en følelse» er noe som trekkes frem. I en overgang, når du forlater eller bryter med noe, forlater og bryter du også med følelsene av å delta i selve konteksten og de praksisene som gir deg anerkjennelse som noe. Derfor er det ikke kun selve håndverket studentene forlater i overgangen til læreryrket, men følelsene fagarbeiderpraksisene skaper og muliggjør.

Som en fysisk og sosial kontekst skaper og muliggjør fagarbeid gitte følelser og væremåter. Artikkelen viser at det å bryte med fagarbeid er fremtredende i overgangen, og bringer frem



følelser som tap og sorg. Når overgang innebærer et brudd med tilknytningen til et fellesskap, kan dette røre ved utfordringer knyttet til identitetsutvikling.

## Artikkel 2

**Sarastuen, N. K. (2020). From Guiding Apprentices To Teaching Students: Fundamental Challenges in the Identity Transition from Occupational Practitioner to Vocational Educator. *Vocations and Learning*, 13(2), 245-261.**

I første artikkel la jeg særlig vekt på det aspektet av overgang som handler om å bryte med fagarbeid, i artikkel 2 kommer noe av kompleksiteten knyttet til kontinuitet i en overgang frem. Analysen tar utgangspunkt i hvordan studentene beskriver forskjellene mellom å guide lærlinger som fagarbeidere og å skulle undervise elever i et klasserom som lærere. I artikkelen analyseres funnene med utgangspunkt i begrepene *figured world* og re-kontekstualisering.

Som fagarbeidere har mange av studentene hatt lærlinger, og studentene forteller om forventninger knyttet til likheter mellom lærlinger og elever. Men i motsetning til lærlingene som kunne en god del, opplevde studentene at elevene i yrkesfag var «helt blanke». I en overgang kan altså forventninger eller forestillinger etablert i én kontekst skape utfordringer når den overføres til en annen. Re-kontekstualisering retter seg særlig mot utfordringer med å transformere handlemønstre, kunnskaper og ferdigheter tilegnet i én kontekst når de tas med til en annen. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom et sterkere behov for språkliggjøring. Ulikt kunnskapsgrunnlag hos elever, sammenliknet med lærlinger, utfordrer studentenes vurderinger rundt det å gripe inn i læringsprosessen. Dette er med på å synliggjøre betydningen av å transformere handlemåter i en overgang. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom opplevelser som å måtte «roe seg ned» - eller justere egne handlinger. Studien viser at transformasjon av kunnskaps- og væremåter oppleves som en slags degradering, eller et tap, av hardt tilegnede ferdigheter, altså fagarbeiderekspertisen. Studentene bruker uttrykk som «å gå ned på det nivået», «bygge seg selv nedover» og å «nullstille seg».

Spørsmål knyttet til kontinuitet er altså fremtredende i overgangen. At transformasjon av kunnskaps- og væremåter oppleves som å justere seg selv synliggjør at utfordringer i overgang også kan knyttes til studentenes identitetsutvikling.

### Artikkel 3

**Sarastuen, N. K. (2020). Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 63-80.**

I den siste artikkelen i avhandlingen har jeg lagt vekt på å forstå mer av hvordan studentene oppfatter møtet med det nye – altså utdanningen og læreryrket – i overgangen. Data fra fokusgruppeintervjuene og observasjon er analysert ved hjelp av de analytiske begrepene figured world og biografisk koherens.

Artikkelen viser at tidligere erfaringer som fagarbeidere er med på å gi mening til opplevelser i overgang gjennom bruk av kontraster. Gitt forskjellene mellom kontekstene bringer bruken av tidligere erfaringer frem en opplevelse av kontraster og motsetninger mellom «hvor de har vært» og «hvor de er og skal». Utdanningen er også en igangsetter av endringer i overgangen, og blir en overgangsarena som plasserer studentene i kjernen av endringsprosessene. Transformasjon oppleves som noe ustabil og følelsesmessig utfordrende – som for eksempel en følelse av å være mellom noe, å ikke se klart og å være i kamp. Artikkelen viser at metaforer særlig brukes for å forstå de emosjonelle utfordringene utdanning som overgang kan skape. Utdanningen stiller også andre og nye krav til språkliggjøring og begrunnelser av (tidligere tilegnede) fagarbeiderkunnskaper- og ferdigheter. Studentene blir for eksempel bedt om å sette det de har gjort som fagarbeidere inn i en annen forståelsesramme. Slik sett peker utdanningen både bakover mot det de har gjort som fagarbeidere og fremover mot det de skal forholde seg til som lærer. Dette kan være med på å binde arenaene sammen.

Kontraster og motsetninger mellom tidligere og nye erfaringer er fremtredende i overgangen. Artikkelen bidrar særlig til å forstå mer av utdanningen som en overgangsarena, og belyser fremtredende trekk ved studentenes oppfatninger av utdanning som overgang. Denne overgangsarenaen kan forstås som en slags oversetter mellom to arenaer, som også krever noe særegent av studentene.

## Kapittel 6: Diskusjon

I avhandlingen undersøkes det hva som kjennetegner yrkesfaglærerstudenters oppfatninger av utdanningen som overgang fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer. I kappen utforskes hovedproblemstillingen ved hjelp av tre underproblemstillinger, som er: Hvilke aspekter er fremtredende i overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærerutdanning og læreryrket? Hvilken betydning har oppfattede utfordringer i yrkesfaglærerutdanningen for studentenes utvikling av yrkesfaglæreridentiteten? Og på hvilke måter spiller utdanningen en rolle som overgangsarena fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer?

Overgangen fra én sosial og fysisk kontekst til en annen, endring i hensikt med arbeidsoppgaver og yrkesidentitet kjennetegnes av ulike aspekter. Analysen viser at de aspektene som er fremtredende i denne studien er; brudd- og kontinuitetsaspekter, kunnskapsaspekter og emosjonelle aspekter. Brudd- og kontinuitetsaspekter peker mot spørsmål knyttet til relevansen av kunnskaper og ferdigheter på tvers av kontekstene. Kunnskapsaspekter retter seg spesielt mot kravene til hva studentene må mestre for å imøtekomme det som utøvelsen av den faglige lærerpraksisen fordrer. Emosjonelle aspekter viser at det er knyttet følelser til endringer i overgangen. Som studenter møter fagarbeiderne på utfordringer knyttet til å gi slipp på og/eller bryte med fagarbeiderpraksiser, transformasjon av tidligere kunnskaper og ferdigheter, og å bli fortrolig med en ny identitet som yrkesfaglærer. Dette er opplevde utfordringer som kan ha betydning for utvikling av yrkesfaglæreridentiteten. Som et mellomstadium (mellom fagarbeiderposisjonen og lærerposisjonen) kan utdanningen skape et tolkningsrom med muligheter for å utforske ulike forestillinger av både fagarbeideryrket og læreryrket. Utdanningen kan slik sett være viktig for å forme en profesjonsidentitet som yrkesfaglærer. De ulike aspektene synliggjør skiller som først og fremst er analytiske kategorier. For studentene kan de spille sammen på ulike måter og betinge hverandre, men under diskuteres de hver for seg.

### Kontinuitet eller brudd?

I alle de tre artiklene kommer det til syne noen forsøk på kontinuitet, og utfordringer med brudd, som kan knyttes til det å ta med seg fagarbeiderferdigheter og -kunnskaper fra yrkesfeltet til utdanningen og lærerpraksisen. Artikkel 2 viser at det å ha undervist lærlinger skapte forestillinger om kontinuitet mellom kontekstene som i denne studien fremstår som problematiske. For eksempel forklarer Sander at til å begynne med behandlet han elever som lærlinger fordi «that was the way you knew worked» (artikkel 2). De begynnende

undervisningserfaringene analysert i artikkel 2 viser at studentene baserte tolkninger og valg i undervisningen på erfaringer fra fagarbeid. Dette kommer også frem i studien til Kemmis og Green (2013), som fant at yrkesfaglærernes arbeidserfaring informerte måten de vurderte læring, undervisning og elever på. Det er nærliggende å anta at handlinger og begrunnelser for handlingene dermed vil baseres på fagarbeiderens forestillinger om undervisning og læring, altså ta form av horisontal re-kontekstualisering (van Oers, 1998), slik analysen i artikkel 2 peker på.

Flere av studiene på feltet påpeker at fagarbeidere selv, og andre aktører innenfor yrkesfag, vurderer fagarbeideren som en ekspert som nærmest automatisk vil bli en dyktig yrkesfaglærer (Robson, 1998; Viscovik & Robson, 2001; Fejes & Köpsèn, 2014; Nylund & Gudmundson, 2017). Samtidig stiller de seg kritiske til denne antakelsen. Artikkel 1 og 2 bekrefter at en slik direkte overføring av kunnskap og ferdigheter kan være problematisk. Analysene viser at det å bryte med produksjonstankegangen er viktig for å forstå målet med arbeidsoppgavene med utgangspunkt i et lærerperspektiv. Dette støttes også av annen forskning. For eksempel fremhever Duch og Andreasen (2017) frafallet i videregående opplæring som et problem som stiller særlige krav til utvikling av pedagogiske og didaktiske kunnskaper og kompetanse, og evnen til å bruke disse i praksis. Hensikten med arbeidsoppgavene endres fra å støtte produksjon til å støtte læring, noe som representerer en annen forståelses- eller tolkningshorisont (Holland et al. 1998). Overgangen fra ett yrke til et annet, hvor den sosiale og fysiske konteksten er forskjellig og arbeidsoppgavene har ulike mål, fordrer derfor noen brudd med forestillinger etablert og utviklet for fagarbeiderens figured world.

Samtidig kan det diskuteres på hvilke måter kontinuitet kan være vesentlig for å utdanne nye fagarbeidere. Et av kjennetegnene ved yrkesfaglærere er at de skal utdanne elevene til yrkesutøvelse, i motsetning til en grunnskolelærer som (ofte) utdanner i fag og rettet inn mot videre studier eller til mestring av et fag (Köpsèn, 2014). Yrkesfaglærere skal dermed trene opp fremtidige fagarbeidere og forberede unge mennesker direkte til arbeidslivet. Et arbeidsliv som yrkesfaglærerne selv har vært del av og derfor kan videreformidle innsikt i. Dette kan forstås som å utdanne til en yrkesidentitet (Colley et al., 2003; Robson et al., 2004). Slik sett vil det å ta med seg koder og væremåter inn i klasserommet nettopp kunne være et nøkkelkriterium for å utdanne nye fagarbeidere. Studentenes lange erfaring fra yrkeslivet, og altså førstehåndskunnskap i det yrket de skal forberede elevene til, blir dermed en særlig ressurs som utdanningen ikke kan kompensere for (Brandt & Hatlevik, 2003).

## Forestillinger om og problemer med kontinuitet

Å handle med utgangspunkt i forestillinger rotfestet i fagarbeiderens figured world – den måten de visste at fungerte – uten i særlig grad å justere handlingsmønstre relativ til lærerens «nye» figured world (Holland et al., 1998; van Oers, 1998) kan forstås som et forsøk på å skape koblinger mellom kontekstene. I tillegg kommer det frem i artikkel 3 at studentene uttrykker motstand mot å identifisere seg med, eller definere seg som, «lærere»; du er en arbeidskar, ikke en lærer (artikkel 3). Studien viser med andre ord en tendens til at studentene holder fast ved forestillingene om seg selv som fagarbeider (kontinuitet). Dette støttes av tidligere forskning som viser at yrkesfaglærere fortsetter å identifisere seg som fagarbeidere selv etter flere år i læreryrket (Green, 2015; Johannesen, 2015). Robson (1998) fremhever for eksempel at yrkesfaglærere først og fremst identifiserer seg som elektriker eller frisør, fremfor å identifisere seg som en lærer som underviser et yrkesfag. Det å holde på identiteten som fagarbeidere, og motsette seg identifisering som lærere, kan også være et uttrykk for ubehaget som identitetsutvikling kan skape. Dette pekes på i artiklene til Robson (1998) og Chan (2012), som fremhever at endringer av etablert yrkesidentitet kan gi særegne utfordringer. Robson (1998) peker for eksempel på at endringer truer den eksisterende yrkesidentiteten. I avhandlingen synliggjøres altså noen utfordringer med identitetsutvikling knyttet til prosessen med å bryte med fagarbeiderverden (Holland et al., 1998).

Som fagarbeidere møter mange studenter utdanningen og lærerarbeidet med forenklete, eller typiske, tatt-for-gitt historier (Gee, 2011) om hva det vil si å være lærere. Slike forestillinger kan bygge på erfaringer fra det å være yrkesfagelev og erfaringer fra egne barn i møte med skolen og lærere. I tillegg blir fagarbeideren i møte med utdanningssystemet presentert for definisjoner av «lærer» som kan forstås som figured world. Å identifisere seg med en gitt figured world er et valg (Holland et al., 1998), og studenter kan slik sett få merkelappen «lærer» uten at de nødvendigvis velger å identifisere seg med de forestillinger, verdier eller praksiser som hører «læreren» til. Köpsèn (2014) trekker blant annet frem at yrkesfaglærere ser på seg selv som annerledes enn grunnskolelærerne, og i studiene til Robson et al. (2004) kommer det frem at yrkesfaglærere underviser ut over pensum og tillegger pensumet en egen mening basert på erfaringene fra fagarbeid. Demarkasjonen fra en typisk lærer – «du er ikke en lærer, du er en arbeidskar» – kan forstås som å « snakke tilbake» til en definisjon av «lærer» som oppfattes som smal, og er slik sett en måte å rekonstruere en egen identitet som lærer på (Hatt, 2007). Sagt med andre ord: Et uttrykk for måter å forestille seg selv, eller «figure out»

yrkesfaglæreridentiteten. Et viktig spørsmål kan bli hvorvidt dette er tilstrekkelig for å utvikle evnen til å forme undervisningen med elevenes læring som retningsgivende premiss.

Til tross for motstanden mot å identifisere seg som lærere viser studentenes begynnende undervisningserfaringer at forsøket på kontinuitet av fagarbeiderens måter å undervise på, møter motstand i klasserommet. For eksempel beskrives dette i artikkel 2 som: «you get all these blank looks». Det er med andre ord noe som brister i forsøket på kontinuitet mellom kontekstene. Analysen i artikkel 2 viser eksempler på horisontal re-kontekstualisering (van Oers, 1998) mellom to figured worlds, og kaster lys over utfordringer som en slik praksis bringer med seg for undervisning og læring. Siden elevenes kunnskapsgrunnlag er forskjellig fra lærlingers, har de ikke forutsetningene som kreves for å bli undervist på samme måte som lærlinger. Dette rører ved forholdet mellom kunnskapsform og kontekstuelle betingelser, som diskuteres videre under.

Uansett står studentene overfor utfordringer som handler om å «figure out» en ny verden og egen identitet relativ til denne. Når studentene holder fast ved fagarbeideridentiteten i møte med lærerverdenen vil to ulike figured worlds møtes og stå opp mot hverandre. Samtidig viser tendensen til å holde fast ved fagarbeideridentiteten, og å motsette seg identifisering med en forestilt læreridentitet, et forsøk på å holde koblingen mellom fagarbeid og lærerarbeid på nivået av horisontal re-kontekstualisering (van Oers, 1998). Å være en grensekrysser mellom arbeidsliv og utdanning, som også skal skape sammenhenger for elever mellom de to kontekstene (Farnsworth & Higham, 2012; Fejes & Köpsèn, 2014; Andersson & Köpsèn, 2017), forutsetter lærere som håndterer spenningene mellom verdenene. Slik sett kan spenninger mellom brudd og kontinuitet være et viktig poeng i seg selv, særlig i yrkesfaglærerutdanningen. For eksempel peker Marton (2006) på at å skape koblinger mellom kontekster forutsetter evnen til å se forskjeller (så vel som likheter). Dette kan være vesentlig for å utvikle evnen til å veksle mellom et produksjonsperspektiv og lærerperspektiv som yrkesfaglærere (Duch, 2016). I tillegg viser studien til Duch og Andreasen (2017) at forskjeller og konflikter mellom kontekstene kan være en drivkraft for læring.

#### Utdanning som brytningsarena

Til tross for tendensen til å holde fast ved forestillinger om seg selv som fagarbeidere, viser også studien at utdanningen er en arena som kan skape et *endelig brudd* med fagarbeiderverdenen. Mange av fagarbeiderpraksisene er som et talent som krever vedlikehold, det er ikke bare å «hoppe inn igjen i det» – når de først starter som lærere, da blir de værende

der (artikkel 1). Fagarbeiderpraksisene kjennetegnes altså, blant annet, av ferdigheter, noen ganger kroppslige, som må holdes ved like – som for eksempel, kokkens hurtighet og presisjon i kutteteknikker. Denne noe deterministiske beskrivelsen av overgangen kan gjøre bruddet til noe relativt dramatisk. I artikkel 3 forklarer en av studentene bruddet som å «ta av seg verktøybeltet». Med andre ord: å legge fra seg det de kan. Bruddet forsterkes ytterligere gjennom møtet med det nye, som handler om å «ta frem kulepenen» (artikkel 3).

Gjennom å speile det studentene skal ut i (skole og utdanning) kan utdanningen åpne opp for muligheter til å utforske ulike forestillinger av læreryrket, og slik sett være en arena for å forestille seg selv, eller «figure out» profesjonsidentiteten som lærer. Sagt med andre ord, figured world kan ta form som et redskap i utdanningen man tyr til for å bygge kunnskap om det nye og ukjente. Vår identitet formes og kan utvikles eller endres gjennom deltakelse i verden (Holland et al., 1998; Urrieta, 2007a), og figured world kan forstås som en foregripelse av en forventet fremtidig posisjonering i den nye situasjonen som lærer. Heggen (2010a, s. 324) peker på betydningen av at studenter utforsker egne oppfatninger av den fremtidige yrkesrollen for å bli bevisst holdninger eller verdier tilknyttet denne rollen. Dette er forestillinger som blir produsert og reproduert i kvalifiseringsprosessen, og definert og redefinert i møte med praksisfeltet (Heggen, 2010a).

I forskningslitteraturen kommer det frem spenninger knyttet til forholdet mellom brudd og kontinuitet. For eksempel er yrkesfaglærerutdanningens rolle i utviklingen av yrkesfaglæreridentiteten omdiskutert. På den ene siden er det studier som finner at fagarbeideren beholder identiteten som fagarbeider selv etter flere år inn i yrkesfaglæreryrket (Green, 2015; Johannesen, 2017). Yrkesfaglæreren tar med andre ord med seg handle- og væremåter fra fagarbeid inn i klasserommet, og det er fagarbeideridentiteten som er dominerende sammenliknet med læreridentiteten (Chan, 2012; Kemmis & Green, 2013). På den andre siden viser studier at utdanningen har betydning for utviklingen av yrkesfaglæreridentiteten (Fejes & Köpsèn, 2014; Duch, 2016). I likhet med Duch (2016) viser for eksempel Fejes og Köpsèn (2014) sine analyser at deltakelse i praksisfellesskap i yrkesfaglærerutdanning har en signifikant påvirkning på yrkesfaglæreres tilhørighet til lærerfellesskapet. Gjennom slik deltakelse lærer de hvordan de skal transformere ferdigheter og kunnskaper som fagarbeidere inn i en lærerpraksis. Dette rører også ved spørsmål knyttet til kunnskapsaspekter, som diskuteres videre under.

## Ulike kunnskapsformer

Yrkesfaglærere rekrutteres på bakgrunn av sin allerede etablerte fagarbeid- og arbeidslivskunnskap, og kunnskaper og ferdigheter fra fagarbeid er en forutsetning for arbeidet som lærere. Samtidig er læreryrket grunnleggende forskjellig fra fagarbeideryrket. For eksempel verdsettes ulike former for kunnskap, noe som rører ved spørsmål knyttet til overføringsverdien av fagarbeiderferdigheter og -kunnskaper. Studien viser at overgangen kjennetegnes av utfordringer som handler om å gjøre kunnskap tilegnet i arbeidslivet tilgjengelig for elever som kan være nybegynnere i faget. Dette kommer særlig frem i analysen av studentenes oppfatninger av forskjellene mellom å guide lærlinger og å undervise elever i artikkel 2. Til forskjell fra lærlinger, mangler elevene den grunnleggende «pakken», de «kan ingenting» noe som blant annet forklares med at de ikke har ervervet taus (fagarbeider-) kunnskap, ei heller «touched a tool» (artikkel 2). Å undervise elever beskrives derfor som noe «ukjent» og noe som krever noe annet av dem, sammenliknet med å guide lærlinger i arbeidslivet. Moodie og Wheelahan (2012) fremhever nettopp poenget med å gjøre kunnskap tilegnet i arbeidslivet tilgjengelig for andre. De beskriver en prosess som handler om å reformulere fagarbeiderkunnskap fra arbeidslivet, for så å gjøre denne re-kontekstualiserte kunnskapen tilgjengelig for elever (Moodie & Wheelahan, 2012, s. 326).

Samtidig beskrives det at fagarbeiderkunnskapen blant annet oppfattes med følelsessansen, og at man føler hva det vil si å utføre en oppgave riktig (Billett, 2011; Broad, 2016). En konsekvens av dette er at man stoler (mer) på taus kunnskap (Eraut, 2004). Dersom erfaringer tar en kunnskapsform det kan være vanskelig å artikulere eller få tilgang til – fordi den er kroppslig eller taus – kan det også skape utfordringer med å gjøre den tilgjengelig for andre. Noen av studentene i denne studien diskuterer en av strategiene for møte utfordringene i klasseromskonteksten som å «snu om» tankegangen etablert som fagarbeidere. En slik vertikal re-kontekstualiseringsstrategi (van Oers, 1998; Heggen, 2008) kan også forstås som en form for re-læring (Marton, 2006). Studentene har lært noe i fagarbeiderkonteksten som krever en re-læring for å kunne brukes i lærerkonteksten. For eksempel det å utvikle et språk egnet for å undervise allerede tilegnede kunnskaper og ferdigheter. De ulike kunnskapsformene setter slik sett noen premisser som ikke kun fordrer tilegnelse av ny kunnskap, men som også medfører utfordringer som handler om endringer i fagarbeiderens kunnskaper og måter å være og undervise på.



## Fagarbeideren versus yrkesfaglæreren som kunnskapsaktør

I artikkel 2 eksemplifiseres og diskuteres fagarbeid og lærerarbeid som to ulike lærings- og undervisningsarenaer. Her kommer det frem forskjeller mellom hvordan man agerer med kunnskap i yrkesfelt og i skolen. En særlig utfordring er det å endre de umiddelbare handlingsmønstrene studentene tok utgangspunkt i som fagarbeidere. Flere av studentene skaper et skille mellom hvordan de underviste *som fagarbeidere* i fagarbeiderkonteksten og erfaringer knyttet til å undervise *som lærere* i skolekonteksten. Noe av det som særlig markerer dette skillet er vurderinger av når og hvordan de skal gripe inn i læringsprosessen til elevene.

Studentene forklarer at de kommer fra en verden som verdsetter høyt arbeids- eller produksjonstempo, «you are used to working at high speed» (artikkel 1). I klasserommet, derimot, pekes det på at det går i «slow motion» (artikkel 2). Det er forskjeller mellom det å være en dyktig fagarbeider og hva som kreves av en dyktig lærer (Colley et al., 2003; Kemmis & Green, 2013; Page, 2013). Dette blir tydelig for studentene i møte med elevers læring. For eksempel beskrives det som utfordrende å justere seg selv i møte med elever, som gjør tilnærmet like arbeidsoppgaver som studentene utførte som fagarbeidere, dog i «high speed». Særlig utfordrende er det å gjøre endringer i det umiddelbare handlingsmønsteret utviklet som fagarbeidere. Alex uttrykker blant annet at: «it is of course difficult to keep your fingers away» (artikkel 2). Studentene forklarer at «fagarbeideren» i dem gjerne vil gripe inn i elevenes arbeid fordi det går for sakte. Sett fra et fagarbeiderperspektiv er det andre krefter som gir en handling legitimitet eller verdi – for eksempel handlinger som er hensiktsmessige for å produsere varer og tjenester (Kemmis & Green, 2013).

Studentene gir også uttrykk for at demonstrasjon er en dominerende undervisningsmåte i arbeidslivet når de har lærlinger, og en måte å undervise på som de forestilte seg at kunne brukes i klasserommet. Å lære gjennom demonstrasjon forutsetter for eksempel at den lærende har et kunnskapsgrunnlag som gir evnen til å trekke ut *hvilke* element som er meningsfulle fra det som demonstreres (Weddle & Hollan, 2010). Flere av studentene forklarer at fagarbeideren i dem gjerne vil gripe inn i elevenes arbeid for å vise: «“you do it like this,” and then, “Done!”» – og altså samtidig gjøre oppgaven ferdig for dem, – men at de har utviklet en gryende forståelse for elevers læringsprosess som handler om å få elevene til å tenke (artikkel 2). Forskjellen mellom å vise hvordan noe skal gjøres og å få elevene til å tenke, peker mot hvordan språk inngår i undervisning og læring: når de ikke kun skal vise, må språket brukes på en måte som understøtter læring. Denne prosessen er mer kompleks, fordi den må trekke på en kombinasjon av språk, gester eller håndbevegelser og bruk av gjenstander/redskap (Weddle & Hollan, 2010).

Fagarbeiderkunnskapen er utviklet for og i fagarbeiderkonteksten, og undervisningen av lærlinger inngår dermed i den helheten kunnskapen (som skal undervises) ble skapt i og utviklet for (Billett, 2011; Pylväs et al., 2017). I et klasserom, derimot, tas kunnskapen ut av sin helhet og undervises i biter og deler (Grossman et al., 2009), og hviler gjerne på lærerens evne til å artikulere kunnskapen.

En viktig del av lærerens profesjonskunnskap er fortløpende vurderinger av når og hvordan gripe inn i en læringsprosess. Studien viser at forskjellene mellom arbeidsliv og utdanning som lærings- og undervisningsarenaer (Kvale, 2008; Billett, 2011) fører med seg krav til å endre tenke- og handlemønstre etablert i fagarbeiderens verden i møte med elever i lærerens verden (van Oers, 1998). Sagt på en annen måte: Betingelser for hva studentene må mestre for å imøtekomme det som utøvelsen av den faglige lærerpraksisen krever, forutsetter endringer i kunnskaps- og væremåter etablert som fagarbeidere. Studien viser at dette er utfordrende. Utfordringene kan være av en slik art at lærerarbeidet krever noe særegent, noe som en lærerprofesjonsdimensjon kan tilføre. Chan (2012) argumenterer for eksempel for at utvikling av en ny kunnskapsbase er sentralt i overgangen. Heggen (2008) trekker frem Säljö (2001) når han forklarer at kunnskapsbasen til en lærer blant annet handler om å bruke kunnskap som instrument for intellektuell refleksjon over praksis. En viktig funksjon er for eksempel å kunne peke på hva som er i forgrunnen og hva som er i bakgrunnen i en gitt situasjon (appointing function) (Heggen, 2008). Den forståelseshorizonten studentene trenger for å kunne vurdere dette som lærere, krever et skifte i forståelsen av både hensikten med arbeidsoppgavene, og i forståelsen av dem selv og deres rolle i arbeidslivet.

Analysen i artikkel 2 viser at studentene har utviklet en begynnende forståelse for at det er forskjeller mellom det å veilede lærlinger og det å undervise elever. Marton (2006) poengterer blant annet at det å trekke ut forskjeller mellom to kontekster fordrer evnen til å vurdere hvilke variasjoner som må tas høyde for. Studentene forklarer at forskjellene har implikasjoner for deres væremåter overfor elevene (i forhold til lærlingene); «læreren» i dem har lært seg å vente med å gripe inn. Noen av studentene beskriver dette som å «roe ned» og å «ta på tålmodighetshatten» (artikkel 2). Dette eksemplifiserer ulike vertikale re-kontekstualiseringstrategier (van Oers, 1998) for å håndtere møtet med elever. Samtidig kan metaforbruken tyde på at overgangen til lærerverdenen er vanskelig å forklare, og at de kan ha behov for å utvikle en forståelse for egen rolle i læringsprosessen med utgangspunkt i pedagogiske og didaktiske perspektiver, fremfor for eksempel «å roe ned» eller «tålmodighetshatt».

## Utdanning som endringsarena

Yrkesfaglærerutdanningens kobling til vitenskapelig kunnskap medfører at studentene (som fagarbeidere) møter forskning og akademisk tankegang (Hegge, 2010a; Terum & Smeby, 2010). Analysen i artikkel 3 viser at lærerens profesjonskunnskap, og dens forankring i forskning og teori, er en kunnskapsform som er utfordrende for studentene å forstå og forholde seg til. For eksempel beskrives møtet med lærerkunnskap i utdanningen på følgende måte: «det var ikke noe fasit, alt er riktig, men det var ikke riktig likevel, for det var en fasit» (artikkel 3). Dette kontrasteres til fagarbeiderkunnskapen som beskrives som mer konkret, med to streker under svaret. Å forholde seg til den mer teoretiske og abstrakte profesjonskunnskapen krever altså noe annet av aktøren sammenliknet med arbeidsoppgaver rettet inn mot å gjøre noe konkret. I tillegg kan det tenkes at kombinasjonen av teoretisk kunnskap og bruk av skjønn (Heggen, 2010a) bidrar til særegne utfordringer for fagarbeideren: Slik studentene beskriver det er fagarbeiderkunnskapen regelstyrt i større grad enn kunnskapen de møter i utdanningsfeltet.

Som en mellomliggende figured world kan utdanningen diskuteres som en «verden» som bidrar til å utvikle figured worlds *både* om den tidligere yrkespraksisen og den fremtidige lærerpraksisen. I artikkel 1 kommer det frem at i yrkesfaglærerutdanningen kan studentene tilegne seg «a lot of useful knowledge» om eget fagarbeid, som blant annet er med på å styrke stoltheten til faget. Dermed tydeliggjøres trekk ved fagarbeidet som kanskje ikke var så klart formulert av studentene da de jobbet som fagarbeidere. Studentene møter i tillegg andre forventninger og krav til begrunnelser av (tidligere tilegnede) fagarbeiderkunnskaper og -ferdigheter. Det holder for eksempel ikke lengre å sette opp et hus – en arbeidsoppgave er ikke ferdigstilt til tross for at huset står – de må reflektere over *hvorfor* de har satt opp huset på den bestemte måten (artikkel 3). Utdanningen tar studentene inn i andre måter å tenke rundt fagarbeidet på: fagarbeiderpraksisene blir et objekt for refleksjon, et objekt å forholde seg til på en annen måte enn det å handle i en yrkesfaglig setting. I utdanningen blir studentene med andre ord utfordret til å reflektere over hvordan teoretisk kunnskap understøtter deres fagarbeid (Alvunger & Johansson, 2018). Sagt på en annen måte, studentene blir utfordret til å sette ord på fortiden med utgangspunkt i nåtidens kontekst, som studenter, slik at de kan forstå sine handlinger som yrkesfaglærere i fremtiden. Slik sett kan utviklingen om det fremtidige arbeidet og den fremtidige identiteten som yrkesfaglærer (Sfard & Prusak, 2005) bidra til å forme, eller re-forme, ens figured world om det tidligere arbeidet og en selv i den sosiale posisjonen som fagarbeider. Med utgangspunkt i dette perspektivet kan utdanningen diskuteres som en «figured world-skaper». Dette kan samtidig medføre at kontrastene mellom kontekstene trer tydeligere

frem. Studien viser at dette er med på å forsterke følelser som savn og tap, og slik sett bidrar utdanningen til å få frem forhold, spenninger og koblinger mellom de to verdenene som også rører ved emosjonelle aspekter. Emosjonelle aspekter diskuteres videre under.

### Emosjoner, tilhørighet og ny mestring

I denne studien kommer det frem at overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer kjennetegnes av emosjonelle utfordringer som blant annet kan knyttes til spørsmål om tilhørighet og ny mestring. Artikkelen synliggjør emosjonelle aspekter ved overgangen som er mindre utforsket i litteraturen. I artikkel 1 kommer det særlig frem at mange av studentene verdsetter det å være fagarbeidere, og at følelser som tap og sorg kan knyttes til det å gi slipp på praksiser som hører fagarbeiderverdenen til, og som gir tilhørighet til denne verdenen. Analysen i artikkel 2 kaster lys over at vertikal re-kontekstualiseringsstrategier kan skape følelser som å degradere seg selv og å «nullstille seg». Artikkel 3 synliggjør blant annet at møtet med utdanningen og læreryrket, som en overgang fra fagarbeideryrket, vekker ubehagelige følelser som sammenliknes med det å ha tannverk. Studentenes metaforbruk peker mot at emosjonelle utfordringer kan være vanskelige å artikulere, og studien viser at endringer i overgangen har et emosjonelt uttrykk.

Artikkel 1 setter søkelyset på følelsen av sorg knyttet til tap av tilhørighet og tilknytning i overgangen. Analysen viser at de spesielle praksisene, som mekanikere på et bilverksted, kokker på et kjøkken eller frisører i en frisørsalong deler, kan skape en følelse av tilhørighet og tilknytning til et fellesskap – et fellesskap som bindes sammen av fagarbeiderpraksisene. Denne formen for tilhørighet forstås med begrepet affinitets-perspektiv (Gee, 2000), som er én måte å si noe om hvem man er på (en affinitets-identitet). Tilhørighet kan slik sett knyttes til praksisene som fagarbeidere, og selv om en yrkesfaglærer vil fortsette å ha en form for tilknytning til fagarbeid, endres premissene for tilhørigheten. Dette har en emosjonell side. Å forlate fagarbeiderverdenen kan derfor også handle om å miste for eksempel praksiser som gjør at de anerkjennes som *noen* (fagarbeidere) (Gee, 2000). Sagt på en annen måte, studien viser at å gi slipp på praksiser som gir tilknytning og tilhørighet kan bringe frem en opplevelse av tap, og følelsen av sorg, knyttet til den de var. Dette poengteres av Goldsworthy (2005), som peker på at endringer i livet kan bringe frem tapsfølelser.

I litteraturen er forskjeller mellom fagarbeid og lærerarbeid utforsket og diskutert (Billett, 2011; Robson et al., 2004; Kemmis & Green, 2015). Noe av det som kommer frem i denne studien er at forskjellene mellom kontekstene også har et emosjonelt uttrykk. For eksempel gir studentene et bilde av fagarbeiderpraksiser som kan bringe frem følelser som rush og adrenalin, og

beskriver deltakelse i en særegen atmosfære. Når de snakker om fagarbeid, og det å være fagarbeidere, refererer de altså til et bestemt miljø som assosieres med gitte følelser. Som for eksempel atmosfæren på et kjøkken i en restaurant fullt av gjester. Som diskutert over trekker noen av studentene frem «vente, vente, vente» og «ta på seg tålmodighetshatten» som følelser knyttet til lærerpraksis. Dette kan sees på som kontraster mellom krav om hurtighet og presisjon og krav om tålmodighet. En av studentene forklarer til og med at det å kikke inn på et kjøkken, nå etter at hun har begynt som lærer, gjør henne misunnelig. Det er med andre ord ikke kun håndverket de forlater i overgangen, men følelsen av å for eksempel stå på et kjøkken som «koker» som gir adrenalin, rush og en følelse av å være «høy». Forskjellene mellom kontekstene bringer slik sett med seg endringer i måter å interagere på, andre verdier og holdninger, som også kan få en anerkjent som *noen*.

Artikkel 1 viser også at bruddet med fagarbeid fører med seg det å miste daglige rutiner, teknikker, hurtighet, og selve arbeidet, forstått som følelsen det å utføre arbeidet gir. For eksempel uttrykker en av studentene tapsfølelse knyttet til å miste kutteteknikkene sine (artikkel 1). Analysen kaster slik sett lys over at det vi gjør – våre handlinger – gir oss erfaringer som gjør noe med oss; vi opplever noe som vi handler på, vi gjør noe med det vi opplever, og så gjør dette noe med oss i retur (Dewey, 2004) – handlingene danner et utgangspunkt for én måte å fortelle oss selv og andre om hvem vi er (identitet). Dette kan være både positivt og negativt, uansett vil studentene miste det i overgangen. Å miste teknikker kan i tillegg forstås som å miste noe av det som gjør dem til eksperter innenfor fagarbeid, og dermed også bringe med seg en følelse av tap av kompetanse. Dette kommer til uttrykk i både artikkel 2 og artikkel 3, hvor møtet med læreryrket og utdanningen beskrives som å begynne på nytt (artikkel 2) og å legge fra seg det de kan (artikkel 3).

#### Fra ekspert til nybegynner

Innledningsvis ble overgang definert som endringer *til* noe, og derfor også, *fra* noe. I denne studien synliggjøres emosjonelle utfordringer som kan knyttes til utvikling av identiteten som lærer. I studiene på feltet ser det ut til å være generell enighet om betydningen av at en yrkesfaglærer utvikler kompetansen til å reformulere kunnskaper og ferdigheter tilegnet i arbeidslivet (Moodie & Wheelahan, 2012; Fejes & Köpsèn, 2014). Dette blir ikke så ofte sett i sammenheng med emosjoner, men denne studien viser at følelser som degradering, å nullstille seg og å bygge seg selv nedover kan spille en rolle her. Noen av studentene forklarer for eksempel at de som fagarbeidere kunne handle på instinkt, noe som bringer med seg hurtighet og fart, samt gitte følelser, mens de som lærere må «bygge seg selv nedover» for å kunne møte

elever med et gitt kunnskapsgrunnlag. Et LEGO-hus blir for eksempel brukt som bilde på fagarbeiderkunnskap i artikkel 2: Å undervise elever handler om å bryte fra hverandre LEGO-huset for å undervise i delene. Denne studien viser altså at vertikale re-kontekstualiseringsstrategier (van Oers, 1998) kan bringe med seg en oppfatning av å ta flere steg bakover – som fra å være eksperter til å bli nybegynnere. Dette er følelser som også kan knyttes til å bryte med fagarbeideridentiteten og rekonstruering av ny identitet, og som derfor kan si noe om hvordan identitetsutvikling *føles*, noe som i mindre grad er vektlagt i arbeidet til Holland et al. (1998).

Studien viser at å *rekonstruere* ny identitet relativ til lærerverdenen kan forstås som en følelse av å begynne på nytt. I andre studier kommer det frem at yrkesfaglærere fortsetter å beholde en sterk lojalitet til sine tidligere yrker som fagarbeidere (Fejes & Köpsèn, 2014; Johannesen, 2015; Chan, 2012). Også i denne studien har flere av studentene jobbet mange år som fagarbeidere, og studien viser at fagarbeid er en figured world de tillegger betydning. Det er rimelig å anta at flere av studentene etter mange år i arbeidslivet har etablert en yrkesidentitet som bygger på et solid kunnskapsgrunnlag. Jeg har diskutert at møtet med lærerpraksisen beskrives som å «nullstille seg» og som en følelse av «å begynne på nytt (igjen)». Det er derfor ikke kun det å gi slipp i en overgang som kan representere emosjonelle utfordringer, men også det å begynne å orientere seg mot det nye. Å bearbeide (nye) erfaringer i overgangen vil slik sett kunne være slitsomme prosesser som griper inn i grunnleggende måter å forstå for eksempel arbeidsoppgaver og egen rolle i arbeidslivet på.

### Utdanning som kamparena

Når studentene som fagarbeidere kommer inn i yrkesfaglærerutdanningen blir de (først) studenter for (deretter) å kunne bli lærere. Det å være studenter er slik sett mellomliggende, og et sentralt ledd i å bli lærere. I artikkel 3 beskrives dette som: «det å være den personen som er mellom to stoler». I studien kommer det frem at det er knyttet ubehag til det å være studenter; en blir holdt fast mellom noe, det kan være vanskelig å se klart, og det kan oppleves som vondt å skulle tvinge seg gjennom. Det å «bli holdt mellom de to tingene» (fagarbeid og lærerarbeid) (artikkel 3) kan i tillegg være med på å skape et gap mellom tidligere og fremtidig identitet (Sfard & Prusak, 2005).

Som vist med figur 1 innledningsvis i avhandlingen er overgangen påvirket av det studentene kommer fra (fagarbeid) og det de skal til (lærerarbeid). Som en overgangsarena kan utdanningen diskuteres som en figured world som skaper en slags «kamp» mellom den tidligere

og den framtidige verden. Med andre ord: Studentenes tidligere «verden» representerer én måte å forholde seg til verden på – ett sett med «regler» eller «retningslinjer» som fagarbeideren tar utgangspunkt i for å forstå seg selv og verden (Hatt, 2007) – og lærerverdenen representerer en annen. Forskjellene mellom kontekstene medfører at mange av «fagarbeiderens» forestillinger står i et motsetningsforhold til «lærerens». I det doble feltet yrkesfaglærerutdanningen er, blir utdanningen en figured world som stiller fagarbeiderverdenen og lærerverdenen opp mot hverandre. Flere av studiene på feltet peker på at forskjellene som en yrkesfaglærer skal balansere kan være komplekse, til tider motsetningsfylte og sammensatte (Colley et al., 2003; Robson et al., 2004; Billett, 2011; Kemmis & Green, 2013; Page, 2013). En yrkesfaglærer skal undervise i skjæringspunktet mellom disse kontekstene. Det å være mellom, en hybrididentitet, beskrives slik sett som en forutsetning for identiteten som yrkesfaglærer. En utdanning som stiller de to verdenene opp mot hverandre kan dermed bidra til studentenes utforskning og utvikling av slike motsetninger.

Tinto (1988) forklarer at det å være i overgang medfører å verken være sterkt bundet til fortiden eller å (ennå) ha utviklet bånd til fremtiden. I denne studien kommer det frem at erfaringer i yrkesfaglærerutdanningen kan ta studentene inn i følelser som strev, ubehag og håpløshet. For eksempel brukes metaforene «tåkehelvete» og «tannverk» for å forklare yrkesfaglærerutdanning som en overgang (artikkel 3). At utdanning kan romme utfordringer, og være en overgang som bringer med seg stress som strekker seg ut over det å tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter, poengteres i andre studier (Tinto, 1987; Robson, 1998; Chan, 2012; Duch, 2016). I studien til Duch (2016) bruker for eksempel deltakerne «krise» for å beskrive hvordan de oppfatter overgangen. Krise er en slags unntakstilstand hvor grunnleggende element i ens livsverden blir rokket ved. I artikkel 1 kommer det frem at fagarbeiderpraksisene kan representere noen av kjerneelementene i fagarbeiderens historie (identitet) (Sfard & Prusak, 2005). Som diskutert bygger lærerverdenen på andre praksiser, og dermed kan en si at kjerneelementer i fagarbeiderens historie endres (Sfard & Prusak, 2005), noe som kan rokke ved grunnleggende måter å forstå seg selv og verden rundt på (Goldsworthy, 2005; Elrod & Tippet, 2002). Som en overgangsarena kan utdanningen slik sett gi erfaringer som igangsetter relativt store transformerende prosesser som studentene må håndtere.

### Sammenfatning

I dette kapittelet har jeg diskutert hva som kjennetegner yrkesfaglærerutdanningen som overgang fra fagarbeider til yrkesfaglærer. Brudd- og kontinuitetsaspekter, kunnskapsaspekter og emosjonelle aspekter synliggjør sosiale, fysiske og kunnskapsmessige endringer i

overgangen som kan ha betydning for utvikling av yrkesfaglæreridentiteten. En vesentlig prosess i utdanningen som overgang er å føre studentene ut av det å være fagarbeidere og inn i det å bli studenter. Dette innebærer et brudd med noen av kunnskapene og ferdighetene gjeldende for fagarbeid, en kontinuitet og transformasjon av andre, og en tilegnelse av nye. Utdanning som overgangsarena skaper et tolkningsrom mellom fagarbeiderposisjonen og lærerposisjonen. Å være i overgang – at utdanningen plasserer dem i mellomposisjonen som studenter – kan bringe frem emosjoner som sorg, frustrasjon, følelser av degradering, ubehag, strev og kamp, og tap av kompetanse.

Utdanningens rolle som overgangsarena kan forstås som å sette koblingene mellom fagarbeider- og lærerkontekstene i spill. For det første handler det om å synliggjøre forskjellene mellom kontekstene og å ta et steg videre, ved å vise hvordan det kan skapes koblinger (samtidig som det er et brudd). Å bryte med praksiser tilhørende fagarbeiderverdenen som ikke er hensiktsmessig i «lærerens verden», – som for eksempel produksjonstankegangen – kan være viktig for å utvikle et lærerperspektiv på det som skjer i klasserommet, og en forståelse av egen rolle i elevenes arbeidsprosess med utgangspunkt i pedagogiske og didaktiske perspektiver, fremfor for eksempel «venting» eller «tålmodighetshatt». Samtidig kan det å bryte med fagarbeiderverdenen innebære tap av praksiser som gir sosial og fysisk tilhørighet og muligheter for anerkjennelse. Koblingene mellom verdenene kan skapes ved at studentene lærer å sette ord på fortiden med utgangspunkt i nåtidens student-kontekst, slik at de kan forstå sine handlinger som yrkesfaglærere i fremtiden. For det andre handler det om å endre studentenes perspektiver og introdusere dem til en ny faglig rolle med nye mål, redskaper, verdier og normer. Dette bringer med seg nye erfaringer som griper inn i grunnleggende måter studentene har forholdt seg til verden på som fagarbeidere. Som et mellomstadium mellom fagarbeiderposisjonen og lærerposisjonen kan yrkesfaglærerutdanningen skape et tolkningsrom hvor de ulike forestillingene blir satt opp mot hverandre. Dette kan være et vesentlig poeng i utdanningen, fordi hybrididentiteten studentene skal «figure out» er en identitet som, ideelt sett, skal romme motsetninger og spenninger mellom to verdener. I neste kapittel avslutter jeg avhandlingen med å samle trådene i noen avsluttende refleksjoner.



## Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner

I denne avhandlingen har jeg pekt på kjennetegn ved yrkesfaglærerutdanningen som overgang fra ett yrke til et annet. Funnene i studien kan bidra med innsikt i utdanninger som rekrutterer fra arbeidslivet, og synliggjøre utfordringer i et utdanningsløp som kan ha betydning for utviklingen av yrkesfaglæreridentiteten. Gjennom et studentperspektiv kan studien også bidra med noen eksempler på oppfatninger av utdanningens rolle som overgangsarena fra fagarbeid til yrkesfaglærerarbeid.

Ved å legge vekt på at yrkesfaglærerutdanningen rekrutterer fra arbeidslivet, synliggjøres utfordringer som kanskje kan være særegne for studenter som kommer inn i utdanning med etablert yrkesidentitet, -kunnskaper og -ferdigheter. Funnene peker blant annet på et spenningsforhold ved utdanningen som handler om å bryte med etablert yrkesidentitet og å identifisere seg med en ny. For eksempel finner jeg at utdanningen er en arena som lukker tilgangen til praksiser som definerte studentene *som* fagarbeidere. Utdanningen skaper dermed et identitetsbrudd, som studentene må håndtere. Samtidig indikerer funnene at noen av studentene fortsetter å identifisere seg som fagarbeidere. Dette kan være med på å forsterke spenningene i overgangen. Denne studien viser også at studentenes møte med utdanningen og læreryrket bringer med seg nye erfaringer som griper inn i grunnleggende måter studentene tidligere har forholdt seg til verden på som fagarbeidere. I tillegg kommer det frem at den nye mer teoretisk innrettede profesjonskunnskapen er en utfordrende kunnskapsform, som kan stå i et motsetningsforhold til den mer praktisk rettede fagarbeiderkunnskapen.

Funnene i denne studien kan altså bidra til å synliggjøre utfordringer som kan ha betydning for utviklingen av yrkesfaglæreridentiteten. Særlig kommer det frem emosjonelle aspekter, som i mindre grad er utforsket i litteraturen. Studien viser at bruddet med det «gamle» og møtet med det «nye» har et emosjonelt uttrykk, som kjennetegnes av sorg, frustrasjon, ubehag, strev og kamp, og tap av kompetanse. Dette kan være midlertidige følelser som oppstår nettopp fordi studentene er i en overgang – i press mellom to verdener eller posisjoner – og fordi dette er et særlig uttrykk ved å være i endring eller transformasjon. Dermed peker studien på et behov for en yrkesfaglærerutdanning som hjelper studentene til å håndtere utfordringer som strekker seg ut over det å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper. Ett særlig kjennetegn ved overgangen fra fagarbeid til lærerarbeid, er at studentene skal utdannes til et arbeid som er rettet mot å kvalifisere andre til det de selv tidligere har vært. Dermed stilles det ikke kun krav til tilegnelse av ny kunnskap, men også til utfordringer som rører ved endringer i kunnskapsformer og

væremåter. Studien viser at transformasjon av kunnskaper og ferdigheter kan gi følelser som å miste kompetanse, av å gå fra å være ekspert til å bli nybegynner. Kombinasjonen av krav til endring, og motstand mot den nye kunnskapsformen og identiteten, kan bidra til å forsterke et ønske, eller behov, for å «beholde» identiteten som fagarbeider, og slik sett skape barrierer for utviklingen av yrkesfaglæreridentiteten.

Gjennom et studentperspektiv kan studien bidra med innsikt i utdanningens rolle som overgangsarena. Ingen av studentene i studien peker på at de angrer på valget om å bli lærere. Flere av studentene trekker frem at de derimot trives med valget. Samtidig er det utfordringer og dramatiske følelser som har stått mest frem i denne studien. Dette er utfordringer som kan tilskrives utdanningen og dens funksjon som overgang og kvalifiseringsarena. Én slik utfordring knyttes til det å være mellom fagarbeid og yrkesfaglærerarbeid: Utdanningen plasserer studentene i en mellomposisjon som setter i spill koblingene, kontrastene og likhetene mellom fagarbeid og lærerarbeid. Det kan være følelsesmessig utfordrende å være mellom det gamle (fagarbeid) og det nye (lærerarbeid) (Tinto, 1988). I tillegg synliggjør studien forestillinger studentene hadde om læreryrket og hva det innebar å jobbe som lærere. Dette er forestillinger som kan knyttes til ideer om kontinuitet mellom kontekstene, som i studien fremstår som problematiske. Det er også forestillinger om verdien av læreridentiteten som studentene kan ha behov for å utforske. Dermed peker studien på betydningen av å skape et rom for dette i utdanningen: Som et mellomstadium mellom fagarbeid og lærerarbeid står utdanningen i en særegen posisjon til å hjelpe studentene med å håndtere slik forestillinger om læreryrket – en arena hvor typiske forestillinger om læreryrket, elever, læring og undervisning kan synliggjøres, snakkes om og erfares. Studien kan slik sett være et eksempel for yrkesfaglærerutdanningen på hvordan figured world kan brukes som et redskap i utdanningen for å bygge kunnskap om det nye og ukjente. I studien diskuteres også studentenes bruk av metaforer som et uttrykk verdien av å utvikle pedagogiske og didaktiske perspektiver. Dette er funn som kan bidra som empiriske eksempler på utdanningens rolle som en overgangsarena til læreryrket.

Studien kan også ha paralleller til arbeidet som yrkesfaglærer. De spenningene og utfordringene som studentene har, og som i avhandlingen har blitt «tilskrevet» utdanningskonteksten, kan også være aktuelle og «levende» i undervisningen i fag- og yrkesopplæring. Tidligere forskning har vist at det er spenninger mellom å identifisere seg som fagarbeider eller som lærere (Colley et al., 2003; Robson et al., 2004; Billett, 2011; Kemmis & Green, 2013; Page, 2013). En yrkesfaglærer skal undervise i skjæringspunktet mellom disse kontekstene. Derfor kan de

faglige og personlige kampene som studien viser at studentene har, og som utdanningen «trigger», vedvare i lærergjæring. Slik sett vil det å lære studentene å håndtere motsetningene og spenningen kunne være det som står sentralt i utdanningen – fremfor å løse problemet, fordi det er en utfordring, eller et problem, studentene vil møte på også i deres nye yrkesfelt, skolen. Dette kan være med på å hjelpe studentene med å bli bevisst vekslingen mellom produksjonsperspektivet og lærerperspektivet som yrkesfaglærere (Duch, 2016). En viktig rolle for utdanningen kan dermed være å sette koblingene, kontrastene og likhetene mellom kontekstene i spill.

I gjennomgangen av tidligere forskning identifiserte jeg et behov for teoretiske begrep som kan bidra til å diskutere fremtredende endringer i overgangen til lærerarbeid, og samtidig i overgangen fra fagarbeid. Overgangsperspektivet som er brukt i denne avhandlingen får frem utdanning som et spenningsfelt der studentene står i press fra ulike sider, som vist med Figur 1. I tillegg kan bruken av figured world bidra til å få frem måter studentene forholdt seg til spenningene mellom kontekstene på, og åpner opp for et element ved overgangen som handler om en mer personlig utvikling. Dette kan blant annet være viktig for å forstå emosjonelle aspekter som reiser seg i utvikling av yrkesfaglæreridentiteten. Figured world, sammen med re-kontekstualisering, kan videre bidra med analytiske perspektiver for å undersøke og problematisere samspillet mellom kontekst og aktør i en overgang.

Funnene i denne studien kan også gi innspill til videre forskning på yrkesfaglærerutdanningsfeltet. For eksempel er dette en kvalitativ studie som kun går i dybden av *noen* studenters oppfatninger av overgang, samtidig som analysen har vært rettet inn mot å identifisere fellestrekk i studentenes oppfatninger, både innen og på tvers av faglinjer. Derfor har for eksempel individuelle forskjeller ikke vært et sentralt tema. Overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer er imidlertid et komplekst felt som favner studenter med svært ulik erfaringsbakgrunn. Det er blant annet variasjoner i alder og faglig yrkesbakgrunn som ikke er tatt høyde for i denne studien. I studien kommer det frem at studentene tar utgangspunkt i eksempler og metaforer fra egne fagområder, noe som blant annet viser at det kan være forskjeller mellom faggruppene som ikke er analysert i denne studien. Det kan dessuten være variasjoner mellom studenter som allerede *har* jobbet en periode som lærere før de begynte på utdanningen, sammenliknet med studenter som kommer rett fra fagarbeid og inn i utdanning. Det kan derfor være behov for analyser av forskjeller mellom gruppene, for å få frem utfordringer spesifikke for de enkelte studentgruppene.

Målet med denne avhandlingen har vært å undersøke hva som kjennetegner yrkesfaglærerstudenters oppfatninger av utdanning som overgang fra ett yrke til et annet. Jeg håper at dette arbeidet kan bidra til å vekke interesse for utdanning av yrkesfaglærerstudenter, som representerer en nøkkelgruppe i møte med samfunnets behov for arbeidskraft og kompetente håndverkere.

## Litteratur

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alvunger, D. & Johansson, V. G. (2018). Exploring recontextualization of didactic ability and vocational teacher students' professional learning through video analysis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 36–56.
- Andersen, G. & Mangset, M. (2012). Er forestillingen om det egalitære Norge resultatet av en målefeil? Om falske og ekte motsetninger mellom sosiologiske analyser av klasse og kultur. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 35(2), 157-188.
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2017). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11, 317–344.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviews. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Postmodern Interviewing* (s. 415-428). Sage.
- Barnett, M. (2006). Vocational knowledge and vocational pedagogy. I M. Young & J. Gamle (Red.), *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education* (s. 143–158). HSRC Press.
- Bathmaker, A.-M. & Avis, J. (2005). Becoming a lecturer in further education in England: the construction of professional identity and the role of communities of practice. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 47-62.
- Bathmaker, A.-M. (2013). Defining 'knowledge' in vocational education qualifications in England: An analysis of key stakeholders and their constructions of knowledge, purposes and content. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 87–107.
- Bennett, D., Solomon, Y., Bergin, C., Horgan, M. & Dornan, T. (2016). Possibility and agency in Figured Worlds: Becoming a 'good doctor'. *Medical Education*. <https://doi.org/10.1111/medu.13220>
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341.
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: The didactics of practice. *Éducation et didactique*, 5(2), 125-146.
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: sources for its social esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1-21.
- Brante, T. (2010). Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches. *Comparative Sociology*, 9(6), 843–886.
- Broad, J. H. (2016). Vocational knowledge in motion: Rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 143–160.

- Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Skreddersydd yrkesfaglærerutdanning? En undersøkelse av den treårige yrkesfaglærerutdanningen*, NIFU skriftserie nr. 38/2003.
- Cameron, L. (2011). Metaphor in spoken discourse. I J.P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (s. 342-355). Routledge.
- Chambliss, D. F. (1996). Appendix on methods. I D. F. Chambliss, *Beyond caring. Hospital, Nurses, and the Organization of Ethics* (s. 189-195). The University of Chicago Press.
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: Boundary crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 209–421.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and teacher education*, 26, 473-481.
- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471–498.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Davids, A. I. R., Van den Bossche, P., Gijbels, D., & Garrido, M. F. (2016). The impact of individual, educational, and workplace factors on the transfer of school-based learning into the workplace. *Vocations and Learning*, 10, 275–306.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (2004 ed.). Kessinger Publishing.
- Duch, H. (2016). Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en emprisik undersøgelse på en diplomuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 14-31.
- Duch, H. & Andreasen, K. E. (2017). VET Again: Now as a VET Teacher. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 4(3), 289-305.
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer: en diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet.
- Elrod, P. D. & Tippet, D. D. (2002). The ‘Death Valley’ of Change. *Journal of Organizational Change Management*, 15(3), 273–291.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 201–222). Routledge.
- Esmond, B. & Wood, H. (2017). More morphostasis than morphogenesis? The ‘dual professionalism’ of English Further Education workshop tutors. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2), 229–245.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.

- Farnsworth, V. & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505.
- Fejes, A. & Köpsèn, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 2652–283.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. 3<sup>rd</sup> ed. Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The construction of Society. Outline of a theory of structuration*. Polity Press
- Goldsworthy, K. K. (2005). Grief and Loss Theory in Social Work Practice: All Changes Involve Loss, Just as All Losses Require Change. *Australian Social Work*, 58(2), 167–178.
- Goh, A. Y. S. (2013). The significance of social relationships in learning to become a vocational and technical education teacher: a case study of three individuals. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 366-378.
- Grande, S. Ø., Lyckander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Fram i lyset! En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Granlund, L., Mausestaden, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. HiO-rapport 2011 nr.2.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Green, A. (2015). Teacher induction, identity, and pedagogy: Hearing the voices of mature early career teachers from industry background. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 49–60.
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547.
- Guile, D. (2011). Apprenticeship as a model of vocational 'formation' and 'reformation': The use of Foundation Degrees in the aircraft engineering industry. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 451–464.
- Hatch, A. J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State university of New York press.
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanningene: Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausestaden & J-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Hatt, B. (2007). Street Smarts vs. Book Smarts: The Figured World of Smartness in the Lives of Marginalized, Urban Youth. *The Urban Review*, 39(2), 145-166.

- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 203-229). Cappelen Damm.
- Heggen, K. (2008). Social workers, teachers and nurses – from college to professional work. *Journal of Education and Work*, 21(3), 217–231.
- Heggen, K. (2010a). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2010b). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Abstrakt forlag.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Hordern, J. (2014). How is vocational knowledge recontextualised? *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 22–38.
- Johannesen, H. S. (2015). *Cultural codes of technical and vocational teachers: a qualitative study of technical and vocational teachers cultural codes: teaching school-based learning in selected educational programs at the Norwegian upper secondary level*. (no. 237). Department of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Oslo.
- Keller, J. (2002). An Entry Example: The part-time observer. I M. Patton (Red.). *Qualitative Research & Evaluation Method* (s. 314-317). Sage.
- Kemmis, R. B. & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(4,) 194-211.
- Kvale, S. (2008). A workplace perspective in school assessment. I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (s. 197-208). Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindström, L. (2008). Assessing craft and design: Conceptions of expertise in education and work. I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (s. 61-72). Routledge.
- Lloyd, C. & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27(1), 1–18.
- Loeb, I. H. & Gustavsson, S. (2018). Editorial: Challenges and development in and of vocational teacher education. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), iii-x.



- Nylund, M. & Gudmundson, B. (2017). Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikation för vad de värderar som viktig kunskap på Bygg- och anläggningsprogrammet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 64–87.
- Marton, F. (2006). Sameness and Difference in Transfer. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 499–535.
- Mausethagen, S. & Granlund, L. (2012). Contested Discourses of Teacher Professionalism. Current Tensions between Education Policy and Teachers' Unions. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815–833.
- Meld. St. 48 (1996-1997). *Om Lærarutdanning*. Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-48\\_1996-97/id191285/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-48_1996-97/id191285/)
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27–45.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2010). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Universitetsforlaget.
- Moodie, G. & Wheelahan, L. (2012). Integration and fragmentation of post compulsory teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 317–331.
- Robson, J. (1998). A profession in crisis: status, culture and identity in the further education college. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 585-607.
- Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.
- Rokkones, K. L., Landro, J. & Utvær, B. K. (2018). Bachelorutdanning for yrkesfaglærere, i et historisk og utviklingsorientert perspektiv. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 141–159.
- Page, D. (2013). Recruitment and transition of construction lecturers in Further Education: The perspective of middle managers. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 819–836.
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2017). Finnish Apprenticeship Training Stakeholders' Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace Learning and Guidance. *Vocations and Learning*, 11, 223–243.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytical Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.
- Smeby, J-C. & Heggen, K. (2014) Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91.
- Spradley, J. (1979). Asking descriptive questions. I J. Spradley, *The Ethnographic interview* (s. 78-91). Reinhart & Winston.

- Tangen, R. (2014). Balancing ethics and quality in educational research—the ethical matrix method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 678-694.
- Tapani, A. & Salonen, A. O. (2018). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 6(3), 243-260.
- Terum, L. I. & Smeby, J-C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanningene til velferdsstatens profesjoner. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (Red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 114-143). Cappelen Damm.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Urrieta, L. Jr. (2007a). Identity Production in Figured Worlds: How some Mexican Americans become Chicana/o Activist Educators. *The Urban Review*, 39(2), 117-144.
- Urrieta, L. Jr. (2007b). Figured Worlds and Education: An Introduction to the Special Issue. *The Urban Review*, 39(2), 107-116.
- van Oers, B. (1998). The Fallacy of Detextualization. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 135-142.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15-33.
- Viskovic, A. & Robson, J. (2001). Community and identity: Experiences and dilemmas of vocational teachers in post-school contexts. *Journal of In-Service Education*, 27(2), 221-236.
- Vågan, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 18(1), 43-57.
- Weddle, A. B. & Hollan, J. D. (2010). Professional perception and expert action: Scaffolding embodied practices in professional education. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 119-148.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenström, S., Uusiainen, S. & Määttä, K. (2018). “The Force that Keeps you Going”: Enthusiasm in Vocational Education and Training (VET) Teachers' Work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(4), 244-263.
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181–203.

## Vedlegg

Følgende tre vedlegg inkluderer godkjenningsbrev fra NSD (Norsk senter for forskningsdata), informasjonsbrev og intervjuguide.

### Vedlegg 1: Godkjenningsbrev

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Nora Kolkín Sarastuen  
Senter for profesjonsstudier Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
red@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Vår dato: 18.06.2015      Vår ref: 43370 / 3 / HIT      Deres dato:      Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.05.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43370      *Når fagarbeider blir yrkesfaglærer.*  
Behandlingsansvarlig      *Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig      *Nora Kolkín Sarastuen*

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 03.09.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal      Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering

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

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 kyrre.skaarval@svt.ntnu.no

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### «Når fagarbeideren blir til en yrkesfaglærer»

#### Bakgrunn og formål

Dette doktorgradsprosjektet, som gjennomføres ved Senter for profesjonsstudier (HiOA), har som mål å undersøke yrkesfaglærerstudiet (YFL) på bachelornivå, med særlig vekt på overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer, fra håndverk til profesjon og fra å selv være utøver i faget til å skulle lære opp andre i faget. Det rettes særlig oppmerksomhet mot endringen av studentenes kunnskaper og yrkesidentitet når de går fra å være fagarbeider til å utvikle seg til å bli en yrkesfaglærer. Hovedproblemstillingen som er valgt for prosjektet er: *Hva kjennetegner overgangen i yrkesfaglærerstudiet fra fagarbeider til yrkesfaglærer?*

Studien går over fire år, der høst 2015 og vår 2016 er satt av til å samle inn dataene.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

For å undersøke hva som kjennetegner overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer har jeg valgt å gjennomføre observasjoner, intervjuer og gruppeintervjuer.

For å se hvordan studentene arbeider med fagstoffet i undervisningen, ønsker jeg å være til stede når studentene samles på X (anonymisert) for å gjøre *observasjoner*. Dette innebærer at jeg er i klasserommet når studentene har undervisning, og «som en synlig flue på vegg» følger med på hva som skjer. Dersom det er rom for det ønsker jeg også muligheten til å snakke med studentene. Jeg vil altså ikke forstyrre eller blande meg inn i undervisningen, annet enn at jeg faktisk er tilstede i timen. For å oppnå så etterrettelig og god databehandling som mulig er det ønskelig å ta opp deler av undervisningen på lydbånd. Jeg vil bruke opptakene til å skrive ut deler av undervisningen i etterkant. Bruk av lydbånd vil kun skje etter at alle deltakerne i klasserommet har samtykket til det.

I prosjektet ønsker jeg også å *intervjue* – først og fremst studentene, men også andre ansatte ved X (anonymisert) som har undervisningsansvar kan være aktuelle. Gjennom å snakke med studentene vil jeg få muligheten til å få et ytterligere innblikk i hvordan det oppleves å gå fra å

være fagarbeider til å skulle bli en lærer. Ved å intervju ansatte ved X (anonymisert) vil jeg kunne få et ytterligere perspektiv på denne overgangen fra noen som arbeider med denne. Det er ønskelig at disse intervjuene tas opp på lydbånd. Der det er aktuelt er det også ønskelig å ta bilde av studentenes arbeid, uten at ansikter, navn eller andre personidentifiserende opplysninger fremkommer. Jeg vil spørre studentene om tillatelse før jeg tar bilder av deres arbeid.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at alle personidentifiserende opplysninger (navn o.l.) ikke vil være kjent for andre enn meg. Det er i tillegg kun jeg som får tilgang til datamaterialet. I publikasjoner blir informasjon anonymisert i den forstand at opplysninger vanskelig skal kunne føres direkte tilbake til enkeltpersoner som har deltatt i studien, men indirekte personopplysninger vil bli publisert. Det er derfor viktig å poengtere at yrkesfaglærermiljøet i Norge er lite, og det vil komme frem som bakgrunnsopplysninger at prosjektet er gjennomført på X (anonymisering) samt utvalg av kull og fag (2. klasse, Restaurant- og Matfag, Håndverk og Design og/eller Bygg- og Anleggsgfag). Når lydopptakene er skrevet ut, slettes båndene. Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2018. Informasjonen som er samlet inn (transkripsjoner, evt. film/bilder) vil da bli slettet.

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Nora Kolkin Sarastuen, tlf.: 95088729.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----

Navn, dato

## Intervjuguide

*Overgangen fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer.*

I mitt forskningsprosjekt undersøker jeg overgangen fra å være fagarbeider til å bli yrkesfaglærer. For å forstå mer av dette er jeg opptatt av dine fortellinger og opplevelser rundt hvordan det er å gå fra å være fagarbeider til å skulle bli yrkesfaglærer, eller med andre ord fra å selv jobbe i faget til å skulle lære opp andre i faget. For å få frem dette må du gjerne ta en tankereise tilbake til hvordan det var å jobbe som fagarbeider (hva du gjorde og hvordan du forholdt deg til det du gjorde da), og hvordan du forestiller deg at det å være yrkesfaglærer er/ hva det handler om. Fordi du er student, er jeg opptatt av disse spørsmålene fra ditt ståsted som student og også dine opplevelser rundt denne overgangen i studiet og i utdanningen. Opplevs det som en overgang å gå fra å være fagarbeider til å skulle bli lærer? Hva er det som eventuelt gjør at dette opplevs som en overgang? Hva handler overgangen om?

Det som er viktig for meg er å høre dine fortellinger om hvordan du som student opplever dette. Gjerne illustrert gjennom eksempler.

*(Kort om hva et fokusgruppeintervju er, og hvordan jeg legger det opp, anonymisering osv).*

*Jeg er opptatt av at det blir en samtale mellom dere – at dere kommenterer hverandre, utfyller hverandre, kommer med ulike synspunkter osv. Min oppgave er å styre innholdet/temaene.*

### 1. Kort om bakgrunn (runde)

Hva er din fagbakgrunn? Hvor lenge har du jobbet med det?

Har du noen erfaring med å være lærer? Fra hvor og hvor lenge?

### 2. På et eller annet tidspunkt bestemte du deg til å bli lærer.

Hva gjorde at du ville bli lærer?

*Støttespørsmål:*

*Har du noen **eksempler** på hva som fikk deg til å slutte som fagarbeidere og bli lærere?*

*Når tok du denne avgjørelsen?*

*Var det noe **tenkte** lenge på?*

*Noen av dere har sagt at dere hørte av andre at dette var en mulig vei å fortsette på. Hva vil det si?*

### 3. Så kom du inn på yrkesfaglærerutdanningen

Kan du fortelle om hvordan du **opplevde møtet** med lærerstudiet?

Fortell om starten og det **første året**. Hva gjorde inntrykk?

Hva tenker du at det å jobbe som lærer handler om **nå**, etter snart to år på studiet? Er det noen forskjell fra første studieår og dette?

Hva gjør dere og hva får du ut av den **praktiske delen** (dybden og bredden) av studiet?

#### Praksis:

Noen av dere har snakket om at praksis har vært viktig for å forstå hva det å være lærer handler om, kan du si noe om dette? Har du noen eksempler fra praksis som kan illustrere dette?

#### Profesjonsfaget:

Hva består pedagogikk og didaktikk-delen i studiet av og hva får dere ut av det?

Hvilke deler av studiet får dere mest ut av – opplever dere som mest relevant?

Har du endret syn på det å være lærer i løpet av studiet – hvordan?

Er det noe du savner i studiet? Noe du synes er spesielt bra?

Trenger du utdanningen?

*Når lærer du best?*

### 4. Nå er det vel et år til du er ferdig med utdanningen og skal jobbe som yrkesfaglærer (Hvis du ikke skal det, tenk nå at du skal)

Hva tror du blir den største utfordringen du står overfor?

Hva ser du som de største forskjellene på å være fagarbeider og det å utdanne nye fagarbeidere?

Har du endret syn på det å være fagarbeider – og det å bli en dyktig fagarbeider?

Har du noen eksempler på hva som har **vært mest utfordrende** ved å gå fra å være fagarbeider til å skulle bli lærer?

#### *Støttespørsmål:*

*Vil det bli annerledes enn å jobbe som fagarbeider – og hva er de viktigste forskjellene?*

*Når du jobber som fagarbeider har du andre oppgaver (et annet ansvar) enn som lærer, hva er forskjellen?*



*Hva mener du er den største forskjellen på den hverdagen du hadde som fagarbeider og den du har/får som lærere? Eksempler på dette.*

*Hva tror du er forskjellen på det du gjorde før og det du skal gjøre som lærere når det kommer til fagarbeidet?*

*Hvordan tror du at du kommer til å bruke dine erfaringer og kunnskaper som fagarbeider inn i lærerarbeidet? Kan dere gi noen eksempler.*

*Hvordan tror du at du kommer til å bruke pedagogikk og didaktikk-kunnskap inn i arbeidet?*

Forslag til åpent spørsmål til slutt:

Hva kjennetegner en yrkesfaglærer? Kan du beskrive deg selv som yrkesfaglærer? Hvem er du som yrkesfaglærer? /

Hvordan ville du lagt opp yrkesfaglærerutdanningen? Hva ville du lagt vekt på? Forholdet mellom pedagogikk/didaktikk og yrkeskunnskap / kunnskap om yrket?



## **ARTIKKEL 1**

Sarastuen, N. K. (2020). From vocational worker to vocational teacher:  
a study of identity transition and loss.

*Journal of Vocational Education and Training*, 72(3), 333-349.

DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1607533>



ARTICLE



# From vocational worker to vocational teacher: a study of identity transition and loss

Nora Kolkin Sarastuen

Centre for the Study of Professions, Oslo Metropolitan University, Oslo, Norway

## ABSTRACT

This article addresses the transition from vocational worker to vocational teacher in a Norwegian higher institution. Specifically, the vocational worker identity is examined to obtain a deeper knowledge of how trainee teachers describe the transition from vocational worker to vocational teacher. Previous research has highlighted the challenges of this transition and pointed out the struggle to align the vocational work-based identity with the teacher identity. Relatively little attention, however, has been paid to the aspect of detachment in the process of transition from a vocational worker role to the role of teacher of a vocational subject. Through the analysis of focus group interviews with Norwegian trainee teachers, feelings of loss and 'letting something go' expressed by the trainee teachers reveal an important dimension in characterising the aspect of detachment in a transition. This analysis highlights the importance of exploring the vocational identity and the influence of the prior vocation in the transition to vocational teacher and the important role of teacher education in assisting trainee teachers of vocational subjects to successfully navigate this transition.

## ARTICLE HISTORY

Received 22 February 2018  
Accepted 31 March 2019

## KEYWORDS

Transition; higher education;  
vocational teacher  
education; identity  
formation

## Introduction

Studies exploring the transition to vocational teacher have often addressed the perspectives of vocational teacher and the struggle to align and negotiate one's vocational worker identity with a teacher identity (Fejes and Köpsèn 2014; Köpsèn 2014; Chan 2012; Farnsworth and Higham 2012; Green 2015; Viskovic and Robson 2001). While previous research has emphasised the perspectives of being a teacher when exploring challenges in the transition from the vocational worker identity to the teacher identity, this article focuses on exploring the aspect of detachment in the transition from the perspective of workers coming from the worlds of vocational, craft or technical work ('vocational work' below) and currently training to become vocational teachers. One particular challenge for the transition is rooted in two diverse logics which

operate in the world of work and the world of 'schooling' (broadly conceived) – the logic of production and the logic of teaching, respectively (Moodie and Wheelahan 2012). While the challenge of transition from one role to another has already been established in the literature, there has been less focus on the aspect of detachment involved in moving from one world to another. Detachment depicts one aspect of leaving 'the old' context and entering a new. It is here understood as an early phase in the transition from a well-known context of vocational work to the unknown world of vocational teacher education. As Tinto (1987) has explored, transition to higher education is often more dramatic for students than anticipated. In this article, detachment is explored as an early phase of identity transition. The article draws attention to how trainee teachers describe their transition from vocational worker to teacher of their craft, trade or skill area and provides new knowledge of how trainee teachers describe detachment in the transition from vocational worker to vocational teacher.

To meet the future demands of the labour market with better-prepared vocational workers, vocational teachers have been identified as a target group that requires urgent action in order to meet society's changing roles and learning needs (Fejes and Köpsen 2014; Misra 2011, 27, 32). In spite of their significance and contribution to the welfare, maintenance and progress of society, teachers of vocational subjects have been overshadowed by an emphasis in both policy and research on more general or academic education (Grollmann 2008, 536; Misra 2011, 27). Consequently, there is a lack of in-depth knowledge about vocational teacher training across the European Union (EU) (Misra 2011).

The transition to becoming a vocational teacher differs globally in terms of formal qualifications – manner of recruitment, the combinations of academic study and practical teaching experience and so on – and levels of content and form (Grollmann 2008, 539). Norway offers a fruitful case for studying transitions from vocational worker to vocational teacher, as Norway has been identified as being at the forefront of academic drift in vocational education (Smeby and Sutphen 2015), a process where the vocational curriculum has increasingly taken on characteristics associated with more traditional academic education. For example, the pathway to becoming a vocational teacher in Norway changed in 2000, when a bachelor's degree programme for vocational teachers was established and the transition to becoming a teacher was made relatively comprehensive and formalised. However, the importance of keeping the vocational tradition with its strong relationship to work life and work-based practice rooted in the trainee teachers' experiences is emphasised, even when institutionally anchored in higher education (White Paper 48 1996-1997). Accordingly, a vocational worker enters a higher education context which is built on a hybridity between practical and academic competences.

In Norway, the typical trainee teacher of vocational education enters the degree programme with extensive practical experience drawn from years of

work as a vocational employee undertaking a form of skilled handcraft. An analysis of this transition with a focus on features of the identity formation process can provide important insights for understanding the challenges that have been reported in it. To explore the transition from vocational worker to vocational teacher, this article addresses the following research questions: 1) How do trainee teachers describe the experiences of the transition from vocational worker to vocational teacher when looking back at their experiences as vocational workers? 2) In what ways are aspects of detachment associated with identity transition from vocational worker to vocational teacher?

The remainder of this paper is divided into five sections. I begin by reviewing existing research on vocational worker and vocational teacher identities, then I outline the perspectives on identity and identity formation that enable me to investigate the research questions. Next, I describe the methodological approach, after which the findings are presented and discussed. I conclude by formulating possible implications for vocational teacher education when addressing the transition.

### **The transition from a vocational worker identity to a vocational teacher identity**

Many of those who enrol on vocational teacher training have already established themselves as skilled vocational workers, and enter the teaching profession with an established vocational identity (Viskovic and Robson 2001; Farnsworth and Higham 2012). This transition in the role is a movement from one position in society to another, which points to the phase or the processes that occur between these two positions. Two positions in a society frequently represent two highly different contexts and thus, often, very different contexts and thus often very different ways of being and acting. In this article, 'where we have been' provides an important perspective for exploring transition. For trainee teachers of vocational subjects, this aspect represents a crucial dimension in coming to terms with 'where they are going'. As well as theoretical knowledge and practical skills needed as vocational teachers, their vocational worker experience is the basis of what they are going to teach. Moving from one position to the other therefore implies figuring out how to align 'where they have been' (craft) with 'where they are going' (teaching). I outline below how the vocational worker identity has been conceptualised in order to explore this transition.

The world of work and the world of education are cultured with stark differences, making the transition between them an important area of study (Page 2013, 820). For example, the worlds of the more highly skilled vocational forms of work are quite often characterised by considerable autonomy, physicality and certain kinds of values and beliefs, while inclusion, diversity, bureaucracy and trust in and care for others have been identified as crucial features

within the context of education (Page 2013; Robson, Baily and Larkin 2004; Colley, James, Diment, and Tedder 2003). These differences also call upon dissimilar ways of being. The vocational worker identity is described as a particular embodied and affective identity holding certain combinations of dispositions necessary to work in a vocational culture that dictates values, attitudes and beliefs and how to feel, look and act (Colley et al. 2003, 448). For example, the context of construction is characterised by traditionally masculine dispositions such as toughness and physicality (Page 2013, 831). In contrast, crucial aspects of the professionalism of vocational teachers include trust in and care for others (Robson, Bailey, and Larkin 2004, 185).

Robson, Baily and Larkin (2004, 191) describe vocational teachers as experienced and knowledgeable people who work to educate students in values and practices that they themselves esteem. Teaching students to know how to behave in a workplace is a crucial feature of the vocational teacher identity (Köpsèn 2014; Green 2015; Page 2013). At the same time, this tutoring element and the empathy to deal with and teach people, in addition to the workload of administration associated with the role of teaching (for example, paperwork, meetings), have been identified as problem areas in the transition from the world of work to the world of education (Page 2013, 380).

Several studies have pointed out how industrial experiences and associated identities continue to influence vocational teachers because of their strong allegiances to their former vocation (Robson, Bailey, and Larkin 2004; Page 2013). For example, Esmond and Wood (2017, 229, 240) found that, despite personal success as teachers, the vocational worker identity – not the teacher identity – was drawn upon in the face of insecurities. Furthermore, leaving their prior community can be challenging for vocational teachers because their credibility has been found to be closely tied to their industrial experiences (Viskovic and Robson 2001, 231). This highlights the importance of vocational teachers' experiences in, and knowledge of, their craft or industry. However, regardless of the importance of worker-based vocational experiences, being a competent hairdresser or vehicle mechanic is not in itself sufficient to teach a vocational subject (Köpsèn 2014). As the connection between educational and vocational practices is crucial in vocational education, Fejes and Köpsèn (2014) argue that vocational teachers must be competent in both areas to take on the role of educating future workers successfully. Köpsèn (2014) stresses the importance of teacher training for vocational teachers. Despite the importance of participation in different communities, what shapes the vocational teacher identity is the interaction between individual dispositions and the broader context (Goh and Zukas 2016, 275). Thus, addressing the vocational teacher's struggle to align aspects of the vocational worker identity with the teacher role and gaining insight into the successful formation of vocational teacher identity is important (Chan 2012, 410; Green 2015).



Vocational teachers have been described as intermediaries between the worlds of education and work; their key challenge is developing the ability to bridge two communities of practice (Viskovic and Robson 2001; Green 2015; Farnsworth and Higham 2012). A strong vocational teacher identity is identified as one that successfully calls upon aspects of the vocational worker's identity and practices with those of a teacher, which has been reported to be a significant challenge. The transitional process in aligning these two identities and practices has largely been examined from the perspective of becoming or being a vocational teacher; which focuses on the aspects of identity formation that have to do with the present or the future. However, the vocational worker identity, understood as the past, is what has to be balanced with the future or present teacher identity. This highlights the importance of exploring issues around the work-based vocational identity in relation to vocational subject teachers. To further explore key aspects of these challenging transitional processes, the theoretical outlook of this article focuses on perspectives on identity formation that emphasise the past, which in this case is the vocational worker identity.

### **Theoretical perspectives**

Taken together, the transitional processes that occur when moving from vocational worker to vocational teacher involves identity formation as well as assimilation and development of the theoretical knowledge and practical skills needed as vocational teachers. This identity formation could then imply a detachment both from a particular context and from ways of acting and being for the trainee teachers. These aspects of detachment are further explored by the connection between the 'figured world' and 'identity'. Holland et al. (1998, 68) point to the connection between identity and the figured world, defining identity as 'the way a person understands and views himself [*sic*], and is often viewed by others, at least in certain situations – a perception of self that can be fairly constantly achieved. These identities affect how a person acts in the world'. Understanding where they have been is a crucial part of identity formation for trainee teachers of vocational subjects, as the past features key aspects that they must call upon in their future identity. As self-understandings are always construed relative to a figured world (Holland et al. 1998), the connection between the figured world and identity enables me to further explore aspects of detachment as some of the important challenges that trainee teachers expressed when talking about their identity transition.

Sfard and Prusak (2005, 17) define identity as 'collections of stories about persons or, more specifically, as those narratives about individuals that are *reifying*, *endorsable* and *significant*'. In this article, the trainee teachers' former vocational worker identity – 'where they have been' – is understood as just

such a 'significant story' that implies membership in a community. For Sfard and Prusak (2005, 18), these stories are split into two subsets, actual identity and designated identity. The former refers to 'stories about the actual state of affairs', while the latter refers to stories that are expected to become reality in the future and thus one day become part of the actual identity (Sfard and Prusak 2005, 18). In this sense, the concepts of actual and designated identities point forward in a transition. However, the process of identity formation also implies, even requires, some form of *detachment* from former identities (Holland et al. 1998, 72). The former vocational worker identities are described as particular and embodied and played out in a world that favours certain dispositions (Colley et al. 2003). In order to explore the transitional processes in an identity transition, this article focuses on the aspect of detaching from this particular world and the associated identities.

In every person's story (understood as an identity), there are core features that Sfard and Prusak (2005, 18) call critical elements, which – if changed – have the power to create the feeling of having one's whole identity changed. If a gap is perceived between the actual and designated identities, some of these critical elements are involved, which will likely create feelings of unhappiness. Taking into account the differences between the world of work and the world of education (Page 2013; Robson, Bailey, and Larkin 2004; Colley et al. 2003), the transitional processes the trainee teachers encounter are likely to touch on some of these critical elements. In order to explore aspects of the trainee teachers' significant stories – their former vocational worker identities – I draw on Gee's (2000) account of affinity identity.

In an attempt to develop an analytical lens for research in education, Gee (2000) sketches different ways to view identity. In this article, the affinity identity is emphasised, as it provides both a theoretical understanding of the trainee teachers' prior work-based identities in specific fields of practice and the analytical concepts that help explore their expressed past experiences. The affinity perspective enables a focus on the practices and experiences gained from an affinity group and explains that these experiences have a significant influence on why one is the way one is (Gee 2000, 101). An affinity group is made up of people who share an '*allegiance to, access to, and participation in specific practices* that provide each of the group's members the requisite experience' (Gee 2000, 105, original emphasis). The group members' primary allegiance is to its common practices and, secondarily, to the other group members. These distinctive practices reveal certain ways of being that permit one to be recognised as a certain kind of person. In the transition to vocational teachers, the trainee teachers encounter a process in which the viewpoint through which recognition is filtered – the figured world – changes and from which they are detaching. The affinity perspective captures the allegiance to and affiliation with the distinctive practices in the world of work and provides ways to explore what it means to be a part of an affinity group, which in turn

helps reveal the transitional processes that take place as the trainee teachers detach themselves from that membership and express feelings of loss.

## Data and methods

The data for this article are derived from one year of fieldwork conducted over one year in 2015–16 that involved observations and six separate focus group interviews conducted in a Norwegian higher education institution that trained vocational teachers. For each of three programmes, I formed two groups comprised of between three and five members. The total number of trainee teacher participants was 28. The article is based especially on the analysis of a selection of the six focus group interviews conducted in 2016, when the participants were in their second year of a bachelor's programme in one of three programmes: Restaurant and Food Business; Technical Subjects; and Design and Handcraft. The selection of participants for the interviews was based on both recruiting a diversity of experiences and on those who responded to the invitation. The participants had between 5 and 25 years of employment in their vocational field, and between none and 13 years of experience as a vocational teacher; none were under 30 years of age.

Each focus group lasted 1 h and was recorded and transcribed verbatim. The interview guide provided a timeline covering the context of past, present and future. In this article, I especially examine aspects of the past. In the trainee teachers' responses to the focus group questions, they relied on one another to explore different or similar experiences. The interactive nature of the exchanges enabled me to access the trainees' own language (Wilkinson 1998, 190). I focused on interaction and meaning-making within the focus groups to help explore the research questions. In addition, those participants that were particularly explicit in their descriptions about the transition (such as 'Mari') are quoted more frequently.

The data were analysed in four steps progressing from descriptive to analytical, starting with the thematic analysis of instances in which the participants described the transition from vocational worker to teacher and discussed their experiences as vocational workers in ways that emphasised the aspect of the past. A crucial step was the identification of critical elements that targeted the aspect of the past, without losing sight of the context (Wilkinson 1998, 196). The complete transcripts were read several times to ensure an accurate overall impression of the data.

To move from descriptive to analytical, I examined the transcripts and considered situated meanings in guiding my search for the figured worlds of the participants' past experiences. As noted above, figured worlds are theories and stories we apply to understand and take actions in the world rooted in our actual experiences (Gee 2011). Exploring the figured worlds of the participants'

past experiences provided me with insights into how they used language to recall and depict being and acting as vocational workers.

In order to analyse more deeply the figured worlds of past experiences and how the participants pictured being and acting as vocational workers, I used Gee's (2000) perspective on affinity identity. As an analytical tool, affinity identity foregrounds distinctive social practices that create and sustain group affiliations. Hence, *practices* and *experiences* gained from the affinity group are one way to look at who a person is, at his or her identity (Gee 2000). This focus allowed me to examine what it means to be a vocational worker by looking at how the participants talked about their past practices and to identify some of the ways of being vocational workers. Affinity identity helped me especially to explore the emotional aspect of the identity transition.

## Findings

I present below the analysis of the trainee teachers' descriptions of their past experiences as vocational workers, with an emphasis on the aspect of detachment and their experiences of identity transition from vocational worker to vocational teacher. The names of participants quoted in this study have been anonymised.

### *Walking away*

In discussing vocational teacher education, the trainee teachers talked about having gained further knowledge of their former vocation after they started their educational programmes and reported that this knowledge had the potential to make them even more skilful in their various vocations. This triggered some remarks about not returning to vocational work:

Mari: ... if, when I am finished here [the vocational teacher programme] next year and then start to work as a teacher, then in five years from now, you don't walk back, ever... then you stay there. If I choose to find some sort of a 'cooking-job' when I am finished here and then perhaps start to work as a teacher after five years, it is something different, but I cannot walk the other way. And because I have become even more proud of my occupation and see that I have gained a lot of useful knowledge, it is a grief to walk away from it.

An expression that introduces us to one of the participants' figured worlds is 'walking away'. This signals a movement that takes Mari, a trainee following the Restaurant and Food Business programme, away from certain practices and can point to the aspect of detachment in an identity transition. Considering the quotation above from an affinity perspective, in which it is practices that constitute an affinity group, it could illustrate allegiance to those practices and to the

vocation itself. When I asked Mari 'what is a grief?', she responded: 'To think that now I am no longer going to be a chef... is a grief, because that is what I really, really like the most'. What this trainee teacher is describing is walking away from something to which she had long felt a powerful allegiance, that she 'really, really like[d] the most'. Grief is a strikingly strong term here, indicating feelings of profound sorrow rather than merely transitory sadness. This suggests a picture of leaving practices to which an allegiance is felt as an important feature of the process of identity transition.

Although walking away represents an active decision, 'cannot walk the other way' connotes a feeling of inevitability, a lack of human agency. The feeling of not having a choice can be understood in terms of walking away from the specific practices that comprise what it means to be a vocational worker. The feeling of walking away from something they 'really, really like the most' also points to a lost ability to 'jump back in' to being and acting like a vocational worker.

Mari: ... I know that it [vocational work] is so demanding, I can't just jump back in because it requires continuous practice, you leave the restaurant business.

One is not simply able to 'jump back in' because working as a chef demands a certain speed, pace of work and refined cutting and cooking skills. These must be worked on to be maintained, because being a chef 'is so demanding'. This trainee teacher's remarks indicate that in some – perhaps all – craft vocations, the ability to carry out the craft with a high level of speed and accuracy is an integral part of being a vocational worker. While the trainee teachers will still know how to deploy their knowledge and skills, they leave behind a specific applied talent when moving away from the operational site of practice. For example, the specific ways that body and tools function together, like the hands that work with knives in a chef's cutting technique. Regardless of the specifics, talent is part of the core of a vocational worker. In an effort to try to explain why they cannot just 'jump back in', the trainee teachers began to share what they had lost when they left their vocational employment:

Kamilla: You lose your daily routines, you know.

Marius: It is a lot of these small things.

Mari: Yes, I can see that, you will never; I will lose my cutting techniques, I will.

Kamilla: You lose your rapidity, you know.

Marius: You leave the work itself and that is something I will miss.

In the section above, they acknowledge that, by leaving, they are losing some of the specific practices that constitute being a vocational worker. This section also indicates that, even if they continue to work within the field in some

sense – as a vocational teacher – the process of identity transition demands that they walk away from crucial elements of vocational work that they simply cannot take with them. These elements have given them an affinity identity, and the moment they abandon these practices, at the starting point of the transition, they are also leaving behind a certain way of being. For example, Marius says that he is quitting the ‘work itself’. It is reasonable to argue that the work itself is made up of all those ‘small things’ that make up daily routines.

Taken together, the sections above demonstrate a powerful allegiance and a privileged access to certain practices that make up the vocational worker. Understanding the vocational worker as holding an affinity identity – the feeling of not being able to return and the dramatic expression of the impossibility of ‘ever’ being a vocational worker again – demonstrates the allegiance to practices that are only available by holding that identity. Because the practices exist within the affinity group of vocational workers and can be acted out when being a member of that group, the starting point of their identity transition – the ‘walking away’ – suggests the end of practices to which the trainee teachers still express an allegiance. In other words, they are detaching themselves from the membership in which these practices exist.

### ***Leaving a feeling behind***

This section signals another aspect of the figured world indicated by the loss of certain kinds of feelings. When talking about what is left behind when starting to teach, Mari says that, ‘it is a distinctive milieu you are leaving’, and continues in that vein, which leads to a group discussion about how being and acting in this distinctive milieu made the participants feel:

- Mari: Doing service; so it is this feeling, not the handcraft, but the feeling and the joy of being in the kitchen.
- Marius: The setting when the restaurant is fully booked and it is boiling.
- Mari: That setting, ahh! Yes!
- Marius: Everything goes on track and the guests are happy; it is like no other atmosphere.
- Monica: The adrenaline.

The trainee teachers are discussing specific feelings that arise from being in the workplace; they describe a distinctive milieu that is associated with powerful, particular feelings. For example, Mari says that it is not necessarily the handcraft but the feelings of joy that this distinctive milieu enables, as when the restaurant is fully booked and is ‘boiling’. Boiling is a strikingly strong metaphor to describe this atmosphere. Being in this overheated atmosphere triggers adrenaline and feelings of happiness. These expressions offer insights into the experiences of a special kind of atmosphere, one that is ‘like no other’, and the feelings connected to that atmosphere. Moreover, the description of an atmosphere

like no other signals a clear sense of not being able to have this experience and the feelings it activates anywhere else or, by extension, ever again.

The discussion above evokes an environment characterised by hard work and sensations of success itself as the reward, as when 'the guests are happy'. For some vocational occupations, the feedback can be more or less immediate, such as serving a dish and seeing one's guests become happy as a result. This feedback is not merely visible; it also brings out certain strong feelings with the power of adrenaline, precisely because it could have gone the other way. In another example, the atmosphere in a kitchen is what evokes the feeling of a 'rush', a term usually associated with intoxicants of one kind or another:

I: Do you become like 'high'?

Mari: Yes, you do, you do, and that is something I will never feel again, you do not gain the speed, I will never feel that rush again.

Monica: Yes, I agree, it is a huge loss; I have missed that for many years.

The two sections make clear that, beyond the distinctive milieu and its associated feelings, these feelings are shared. For example, the trainee teachers' talk about 'that' feeling or 'this' feeling, indicating that their common experience allows them to communicate with non-specific terms like 'this' and 'that'. They have a kinship in this specific shared feeling. In addition, the aspect of 'missing it' and the fact that Monica says, 'I have missed that for many years' evinces a feeling that is easily recalled. From one point of view, it is as if this feeling of being in the kitchen remains with them in their bodies, even though concrete access to it has been closed off by the decision to become a teacher. In the process of identity transition, they have walked away from their membership in the vocational worker affinity group, but the allegiances to those practices still evoke sensations associated with the body, like 'adrenaline' and 'rush'. Another resemblance that connects these experiences with being embodied is their becoming 'alive' simply by glancing into a kitchen:

Mari: And this is what I think about as a chef, you know, when I am at a restaurant and glance into the kitchen I become really jealous, and it is this I sort of lose.

In the quotation above, the significance of 'this is what I think about as a chef' points back to the 'rush' feeling and is further evidence of feelings that are embodied and easily recalled; they can be activated merely by glancing into the kind of space in which those feelings developed. Even having to glance 'into' the kitchen indicates a feeling of being on the outside, just as 'becoming really jealous' suggests no longer having access to participate in practices going on in the kitchen. From an affinity perspective, in which it is access to and participation in distinctive practices that define an affinity group, this quotation reveals that the decision to undertake teacher training has closed off that access.

### ***Letting go of a certain way of being***

In this section, the participants discuss the challenges of the transition from acting as vocational workers to studying to become vocational teachers. This elicited talk about what it means to be a vocational worker, where work velocity and production are at stake:

Maria: This, going from being a chef where things have to go at high speed and you must be accurate, and just let that go.

Mads: You are used to working at high speed, and just [flipping rapidly with his fingers] take things as they fly by, get it done, much to do, and then start on a new task.

Lea: ... and it is perhaps because you come from this occupation where quality has to be very good and you have to work speedily and have to deliver.

The analysis of the quotations above takes us into how these trainee teachers describe the reality of being vocational workers. The exchange moves beyond specific practices, and the feelings these practices evoke to give us more of an insight into what it means, in terms of identity, to be a vocational worker by describing some of the requirements and personal traits needed, such as the ability to 'work at high speed' and 'work speedily', because 'things have to go at high speed'. The tasks are described as something that change rapidly, so the workers have to 'take things as they fly by and get it done', vividly indicating what is required in such an environment. In addition, being accurate and concerned with the quality of production is of utmost importance, which also invokes certain kinds of values. It is clear from multiple participant comments that working in this atmosphere requires certain kinds of personal traits, notably being able to work in a fast-paced environment and to thrive in an intensity-laden working atmosphere. It is reasonable to argue that these traits, values and beliefs are recognised and shared among vocational workers beyond those who participated in this study. Maria recalled that, for a chef, 'things have to go at high speed and you must be accurate, and just let that go'. What the teacher trainees are letting go now is their former specific way of being, even as they still value that identity. One trainee describes herself as a chef to the very core of her being:

Lola: ... I am a chef in the depth of my heart so I have a short-term interest in most of the things that happen around me.

This is a strikingly strong expression of the kind of person she recognises herself to be, someone whose short-term interest is a trait that she can 'live out' as a chef.



Together, the accounts above construct a linguistically rich view of a certain way of being. Regarding vocational work, they convey a sense of a way of being in which the ability to cope with rapidly changing tasks and to pay attention to the quality of the work are nothing less than crucial traits. Managing this kind of life, though, requires certain values and beliefs that constitute, at least in part, the kind of people they are. What they will have to let go of in the identity transition is a way of being that partly made them who they were and in some respects still are. This way of indicating a strong affiliation with what constitutes being a certain kind of person, such as being a chef in the depth of one's heart. Viewing the process of identity transition from an affinity perspective, 'letting go' means acknowledging the end of the possibility of participating in practices that constitute what it means to be a vocational worker.

## Discussion

In this article, I asked how trainee teachers describe their identity transition as they look back on their experiences as vocational workers and in what ways are aspects of detachment associated with identity transition from vocational worker to vocational teacher. Studies have identified characteristics of the world of work and the world of education and pointed out important challenges of moving from one to another (Page 2013; Robson, Bailey, and Larkin 2004; Colley et al. 2003). Below, I explore some of these challenges through an analysis of the trainee teachers' perspectives on their past experiences. First, I discuss the aspect of letting go of some of the practices and ways of being valued in their figured world of work. Second, I consider their feelings of loss when talking about letting go of these practices in order to understand this emotional aspect of detachment in identity transition, and, finally, I identify implications for vocational teacher education when addressing trainee teachers' transition.

The analysis of the trainee teachers' descriptions revealed important features of the vocational work-based identity, such as working speedily and taking things 'as they fly by', managing cutting techniques, and working under pressure. These features also indicated a way of being that is crucial to succeed in a 'boiling' atmosphere. In their transition, the trainee teachers are moving away from that figured world and the possibility of engaging in these practices and the associated feelings and atmosphere. Holland et al. (1998, 212) assert that, over time, we come to identify with a given figured world that 'becomes a world that one uses to understand and organise aspects of one's self and at least some of one's own feelings and thought'. Furthermore, because the ability to sense the figured world is also embodied (Holland et al. 1998, 53), the sense of detachment implies departing from something embodied. This is especially clear in the trainee teachers'

descriptions, as the language they use to describe the atmosphere and ways of being vocational workers represents sensations associated with the body. The transition demands that the trainee teachers detach themselves from the world with which they once identified deeply and to which they retain powerful connections.

A figured world with which a person identifies can be understood as containing critical elements of that person's significant story (Sfard and Prusak 2005). When walking away from such a story, feelings of loss might reflect the experience of a changing identity. The notion of 'having their whole identity changed' (Sfard and Prusak 2005, 18) is especially profound, since the world of work and the world of education are cultured with stark differences (Page 2013). Understanding the distinctive practices as critical elements of the trainee teachers' stories of being vocational workers offers one way to explore what they are letting go of, what causes those feelings of loss. The trainee teachers' descriptions reveal distinctive practices that, from the affinity perspective, offer another way to understand their identity. The distinctive practices that define the affinity identity constitute the source of power through which this identity is recognised (Gee 2000). Since it is the allegiance to, access to and participation in specific practices that create and sustain the group affiliations, it is accordingly the allegiance to, access to and participation in the practices to which an affiliation is felt that defines, constitutes and recognises an affinity *identity*. The movement from the world of work to the world of education requires closing of the possibilities of participating in certain practices. Part of what is changing in the participants' identities – part of what they have to let go of – is the daily routine, the practices they used to undertake as vocational workers, which were critical elements of their identities. When talking about this process of letting go, the trainee teachers' describe feelings of loss and reactions like grief.

According to Goldsworthy (2005), feelings of loss and grief occur in contexts other than death and dying: 'we experience loss not only through death, but also through changes that we encounter throughout the rich tapestry of life'. Like Goldsworthy (2005), Elrod and Tippet (2002) report that change often involves some sort of feeling of loss. Goldsworthy (2005) stresses that instead of 'recovering' from feelings of loss, one needs to integrate those feelings into personal meanings and construct a future position in order to "'relearn" and "make sense" of the loss, not only in relation to how we view the world, but also how we view ourselves'. Analysis of the trainee teachers' description of their identity transition when looking back on their experiences as vocational workers revealed feelings of loss. One way to understand why feelings like loss and reactions like grief surfaced is that affiliation tells the story of one who *is*. A transition understood from the aspect of detachment entails letting go of something that one is (or at least was) recognised to be. For example, what Mari sees when glancing into the kitchen is who she was as a chef. In her

transition to becoming a teacher, she is losing what is in that kitchen: its atmosphere and her former ways of being. Being a chef tells a story of who she was and the specific ways of being represent an important part of how it felt to be that person. Because access to that identity is closed, the emotional aspect arises because the participants are not merely letting go of distinctive practices; in the act of letting go, they are also leaving the sensations that those practices brought about. They are walking away from a figured world to which they hold a powerful, embodied affiliation. In an important sense, they are letting go of how it feels to do something and how it feels to be someone.

The data reveal that feelings of loss characterise the identity transition from vocational worker to vocational teacher, which is thus an important factor to address in order to assist trainee teachers in the transition process. Below, I summarise possible implications for vocational teacher education when addressing the transition from vocational worker to vocational teacher.

## **Conclusion**

In this article, I have examined the transition from vocational worker to vocational teacher from the perspectives of former vocational workers, addressing the research questions of how the vocational trainee teachers participating in this study described the transition when looking back at their past experiences and in what ways aspects of detachment are associated with identity transition from vocational worker to vocational teacher. Through the trainee teachers' description of their prior experiences, feelings of loss and 'letting something go' emerged; they represent emotional aspects important in characterising the detachment involved in the process of identity transition. This suggests the need for teacher education to ensure awareness of letting go as a potentially crucial part of the process that aligns the established vocational worker identity with the nascent teacher identity. Taking into account the differences in the logics of production and of education, the data suggest that letting go of distinctive practices could play an important part in shaping trainee teachers' ability to take on the perspective of a teacher who uses the logic of education to teach the logic of production. Thus, articulating the need to let go of practices – of the production mentality – as a part of facilitating the learning process of becoming a teacher appears to be an important element of the experience of teacher education. This underlines the important role of vocational teacher education in assisting trainees to acknowledge and integrate their losses so as to make sense of their transition and the construction of their future professional identities as qualified teachers of vocational subjects.

## **Disclosure statement**

No potential conflict of interest was reported by the author.

## References

- Chan, S. 2012. "Perspectives of New Trades Tutors: Boundary Crossing between Vocational Identities." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (4): 209–421. doi:10.1080/1359866X.2012.724656.
- Colley, H., D. James, K. Diment, and M. Tedder. 2003. "Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender and the Role of Vocational Habitus." *Journal of Vocational Education & Training* 55 (4): 471–498. doi:10.1080/13636820300200240.
- Elrod, P. D., and D. D. Tippet. 2002. "The 'Death Valley' of Change." *Journal of Organizational Change Management* 15 (3): 273–291. doi:10.1108/09534810210429309.
- Esmond, B., and H. Wood. 2017. "More Morphostasis than Morphogenesis? the 'Dual Professionalism' of English Further Education Workshop Tutors." *Journal of Vocational Education & Training* 69 (2): 229–245. doi:10.1080/13636820.2017.1309568.
- Farnsworth, V., and J. Higham. 2012. "Teachers Who Teach Their Practice: The Modulation of Hybridised Professional Teacher Identities in Work-Related Educational Programmes in Canada." *Journal of Education and Work* 25 (4): 473–505. doi:10.1080/13639080.2012.708726.
- Fejes, A., and S. Köpsèn. 2014. "Vocational Teachers' Identity Formation through Boundary Crossing." *Journal of Education and Work* 27 (3): 265–283. doi:10.1080/13639080.2012.742181.
- Gee, J. P. 2000. "Identity as an Analytic Lens for Research in Education." *Review of Research in Education* 25: 99–125.
- Gee, J. P. 2011. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Goh, A. Y. S., and M. Zukas. 2016. "Student Vocational Teachers: The Significance of Individual Positions in Workplace Learning." *Journal of Vocational Education & Training* 68 (2): 263–277. doi:10.1080/13636820.2016.1172661.
- Goldsworthy, K. K. 2005. "Grief and Loss Theory in Social Work Practice: All Changes Involve Loss, Just as All Losses Require Change." *Australian Social Work* 58 (2): 167–178. doi:10.1111/asw.2005.58.issue-2.
- Green, A. 2015. "Teacher Induction, Identity, and Pedagogy: Hearing the Voices of Mature Early Career Teachers from Industry Background." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43 (1): 49–60. doi:10.1080/1359866X.2014.905671.
- Grollmann, P. 2008. "The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality." *European Educational Research Journal* 7 (4): 535–547. doi:10.2304/eeerj.2008.7.4.535.
- Holland, D., W. Lachicotte, D. Skinner, and C. Cain. 1998. *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Köpsèn, S. 2014. "How Vocational Teachers Describe Their Vocational Teacher Identity." *Journal of Vocational Education and Training* 66 (4): 194–211. doi:10.1080/13636820.2014.894554.
- Misra, P. K. 2011. "VET Teachers in Europe: Policies, Practices and Challenges." *Journal of Vocational Education & Training* 63 (1): 27–45. doi:10.1080/13636820.2011.552732.
- Moodie, G., and L. Wheelahan. 2012. "Integration and Fragmentation of Post Compulsory Teacher Education." *Journal of Vocational Education & Training* 64 (3): 317–331. doi:10.1080/13636820.2012.691535.
- Page, D. 2013. "Recruitment and Transition of Construction Lecturers in Further Education: The Perspective of Middle Managers." *Educational Management Administration & Leadership* 41 (6): 819–836. doi:10.1177/1741143213488379.
- Robson, J., B. Bailey, and S. Larkin. 2004. "Adding Value: Investigating the Discourse of Professionalism Adopted by Vocational Teachers in Further Education Colleges." *Journal of Education and Work* 17 (2): 183–195. doi:10.1080/13639080410001677392.

- Sfard, A., and A. Prusak. 2005. "Telling Identities: In Search of an Analytical Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity." *Educational Researcher* 34 (4): 14–22. doi:10.3102/0013189X034004014.
- Smeby, J.-C., and M. Sutphen. 2015. *From Vocational to Professional Education. Educating for Social Welfare*. New York: Routledge.
- Tinto, V. 1987. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Viskovic, A., and J. Robson. 2001. "Community and Identity: Experiences and Dilemmas of Vocational Teachers in Post-School Contexts." *Journal of In-Service Education* 27 (2): 221–236. doi:10.1080/13674580100200180.
- White Paper 48. 1996-1997. *Om Lærarutdanning*. Kyrkje: utdannings- og forskingsdepartementet.
- Wilkinson, S. 1998. "Focus Group Methodology: A Review." *International Journal of Social Research Methodology* 1 (3): 181–203. doi:10.1080/13645579.1998.10846874.



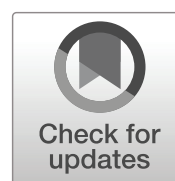
## **ARTIKKEL 2**

Sarastuen, N. K. (2020). From Guiding Apprentices To Teaching Students:  
Fundamental Challenges in the Identity Transition from  
Occupational Practitioner to Vocational Educator.  
*Vocations and Learning*, 13(2), 245-261.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09240-1>







# From Guiding Apprentices To Teaching Students: Fundamental Challenges in the Identity Transition from Occupational Practitioner to Vocational Educator

Nora Kolkin Sarastuen<sup>1</sup> 

Received: 1 July 2019 / Accepted: 11 December 2019 / Published online: 2 January 2020  
© Springer Nature B.V. 2020

## Abstract

The transition from occupational practitioner to vocational educator means moving from the logic of production to the logic of teaching; the purpose of knowledge changes from enhancing production to enhancing learning. This process touches issues of transmitting vocational knowledge from a workplace context to a school context; it has been explored in the literature, but few studies have focused on transmitting vocational knowledge from the perspectives of guiding in a workplace to teaching in a classroom. This article reports a study on the preparation of Norwegian trainee teachers in vocational teacher education. It examines how they talk about the transition from occupational practitioner to vocational educator and identifies important challenges faced by trainee teachers regarding the transition from guiding apprentices to teaching students (i.e., newcomers). The analysis explores how transforming dominant ways of knowing and being as occupational practitioner is crucial to achieving the tasks of a vocational educator.

**Keywords** Teacher training · Learning in professions · Higher education · Transition · Adult learning

## Introduction

This article examines the identity transition from occupational practitioner to vocational educator, emphasizing the challenges associated with moving from guiding apprentices to teaching students. Three shifts are involved: (1) from one kind of social and physical *setting* to another (i.e., workplace to educational institution); (2) from applying what one knows, can do, and values to one set of *purposes* to applying it to a different set

---

✉ Nora Kolkin Sarastuen  
Nora.Kolkin-Sarastuen@oslomet.no

<sup>1</sup> Oslo Metropolitan University, PO box 4, St. Olavs plass, NO-0130 Oslo, Norway

(i.e., from producing goods and services to developing occupational capacities); and (3) from one *sense of self* to another (i.e., practitioner to teacher). By addressing how trainee teachers talk about the differences in their teaching experiences in the worlds of work and education, this study demonstrates the importance of transforming the dominant ways of knowing and being while guiding apprentices in the workplace. The trainee teachers reveal that entering a vocational classroom with competence as an occupational practitioner is not necessarily enough. While workplace experiences can be crucial for vocational education and training, they can also represent a barrier to trainee teachers' feeling competent in the school setting.

Vocational educators are diverse; the organization of vocational educators differs between systems (Andersson and Köpsèn 2017). Generally, they are qualified in vocational work and recruited from crafts, often after gaining considerable work experience (Misra 2011). There are two pathways to qualify as a vocational educator in Norway; this article focuses on the 3-year bachelor's degree established in 2000, which places greater emphasis on academic knowledge, including the ability to verbalize vocational workplace knowledge. Being at the forefront of academic drift (Smeby and Sutphen 2015) makes Norway an important case for studying trainee teachers' perceptions and perspectives of the transition to teaching. The vocational teacher education qualify for working in junior high and vocational education and training (upper secondary school) (Rokkones et al. 2018). To enroll, an occupational practitioner must have vocational education and training and at least 2 years' experience in vocational work. Vocational teacher education offers both full- and part-time programs; the former is examined in this article. The trainee teachers did not meet daily; in two programs, they met for 5 consecutive days, followed by several weeks of self-study, work (as teacher or occupational practitioner), or placement before the next meeting. The third program met every Friday. Some study participants were completing the teacher qualification while working in vocational education and training as unqualified teachers. Even though the article has a Norwegian context, it offers internationally valuable insights. For example, similar challenges are associated with shifting from a robust occupational identity into another role with a different objective, community, and professional identity.

Numerous studies have discussed the differences between learning in the workplace and in educational institutions (e.g., Billett 2011), but few have focused on the differences between guiding in workplaces and teaching in schools. Furthermore, the transition from occupational practitioner to vocational educator is individually shaped. Rather than viewing it as moving from one physical and social context with a particular set of activities and interactions into another, the personal nature of the transition must be considered. This article analyzes trainee teachers' descriptions of the transition from guiding apprentices in workplaces to teaching students in classrooms. The data show that learners' prior knowledge as students and apprentices and the contextual differences between the teaching/learning arenas of the workplace and classroom are important challenges during the transition.

Understanding how vocational knowledge transcends the contexts of work and school is a central concern of today's education system generally and vocational teaching and learning in particular (Barnett 2006; Billett 2011; Broad 2016; Chan 2012; Green 2015; Guile 2011; Hordern 2014; Kemmis and Green 2013; Moodie and Wheelahan 2012). Studies exploring such transitions highlight the impact of workplace

knowledge and practices and issues related to bringing workplace knowledge and skills into the classroom and vice versa (Chan 2012; Davids et al. 2016; Eraut 2004; Esmond and Wood 2017; Farnsworth and Higham 2012; Green 2015; Kemmis and Green 2013). This article reports on empirical data that shed light on such challenges, especially processes of recontextualizing occupational practitioners' dominant ways of being and knowing when entering the school context.

The school and work contexts differ in dynamics, interests, and requisite knowledge (Davids et al. 2016; Eraut 2004). Here, context is defined as an "interconnected collection of factors that codetermine the structure and meaning of human actions" (van Oers 1998, p. 137). Key factors affecting a context include agents' motives, intentions, and interpretations of the value of goals (van Oers 1998). While a transition from a production to a teaching/learning context makes the recontextualization process complex, there are attempts to bridge the production and teaching/learning contexts and their rationales that could make the transition and the associated recontextualization processes more straightforward (Laursen 2015). Yet, given the contrasts between school and work (Billett 2011; Eraut 2004) that are in focus here, the knowledge and skills acquired through workplace experiences may not be directly applicable to teaching in school. Thus, in transitioning from an occupational practitioner to a vocational educator, trainee teachers must not only teach in a different context but also reformulate their vocational workplace knowledge from a primarily productive function to a teaching/learning function (Moodie and Wheelahan 2012). This aspect of transition is called the transmission of knowledge, skills, and a general approach to the tasks at hand.

This study investigates the following questions in the Norwegian context: *How do trainee teachers talk about (a) the differences in their guiding experiences in the workplace and their early teaching experiences in education and (b) the challenges of recontextualizing dominant ways of being and knowing as an occupational worker?*

The paper begins with a discussion of the differences between the workplace and school contexts. Second, perspectives are presented that enable analysis of the trainee teachers' experiences regarding the transition from guiding apprentices to teaching students. Third, the methodological approach is detailed. Finally, the findings are discussed, and the paper ends with a conclusion.

## From Guiding in a Workplace To Teaching in a School

The workplace and school contexts differ as teaching/learning arenas that value different knowledge types (Kvale 2008). For example, work represents a product-oriented focus, while school is process oriented (Lindström 2008). In this article, the concepts of *guiding* in workplaces and *teaching* in schools are used to distinguish the two institutional practices. Kvale (2008, p. 205) makes this distinction:

In the workplace, practical knowing is transmitted; in school theoretical knowledge is more often conveyed. In the former, learning by doing prevails, while in the latter learning by verbalisation dominates. The ratio of students to a teacher in school is also much higher than in apprenticeships, where there is a limit of about six apprentices to a master. This allows for a closer personal interaction and individual supervision.

Several studies have addressed the assumptions that the experiences acquired from vocational learning and working guarantee high-quality vocational teaching and that transferring workplace knowledge to the classroom are relatively unproblematic (Broad 2016; Fejes and Köpsèn 2014; Page 2013; Robson et al. 2004; Viskovic and Robson 2001). As Viskovic and Robson (2001, p. 222) report, the tacit assumption is that “if you know your subject, you can teach it.” Studies have found that vocational educators tend to apply their knowledge and experience as occupational practitioners to their teaching (Chan 2012; Esmond and Wood 2017; Farnsworth and Higham 2012; Green 2015; Kemmis and Green 2013). According to a participant in Robson et al.’s (2004, p. 191) study, “a lot of what we are teaching here is experience that we have gained over many years of spanning [...] we are trying to pass this on to people.” This suggests that the transition from guiding in workplaces to teaching in classrooms is simply moving the experiences and knowledge acquired in the workplace into the classroom. However, Moodie and Wheelahan (2012) showed that the ability to reformulate workplace knowledge from functioning in the world of work to enhancing learning in the world of schooling is central to the vocational educator’s role. Alvunger and Johansson (2018, p. 43) note that the school and workplace contexts might consider didactic abilities differently “because the workplace is operated by a logic that is about vocational socialisation and acquiring a vocational/professional identity.”

Workplace knowledge is embedded in routines and artifacts; it is tacit, procedural, technical, context-dependent, situated, and tactile (Barnett 2006; Billett 2011; Broad 2016). Learning in workplaces occurs through everyday activities, interactions, and participation (Billett 2011; Pylväs, Nokelainen and Rintata 2017). Learning in a work context is organized as part of another practice, with little separation between learning and work (Billett 2011). Apprentices learn while situated in the work context; initially, they observe and take part in production from the periphery, but their active participation increases (Lave and Wenger 1991). By contrast, students are newcomers to the vocation and need contextualized and complex practices to be decomposed into their constituent parts (Grossman et al. 2009); they learn in an environment created by schools explicitly for learning. These differences lead to two different teaching/learning cultures, so trainee teachers face a key transition in their approach to teaching and learning.

The assumption that experiences are fundamental for developing a successful vocational educator relates to the debate regarding emphasizing skills over theoretical knowledge in vocational education and training (e.g., Bathmaker 2013; Broad 2016; Wheelahan 2015). In addition to the need for experience and the ability to remain current with vocational practice (Andersson and Köpsèn 2017), Wheelahan (2015) highlights the importance of balancing skills and knowledge. For instance, pedagogical theories are crucial for teachers to effectively support student learning and extend their repertoire beyond simply applying fixed sets of procedures to different circumstances. Pedagogical skills are central to the process of transforming vocational workplace experiences and knowledge into something teachable in a school context (Fejes and Köpsèn 2014; Lloyd and Payne 2012).

Although the experiences and knowledge gained from the workplace are important, the contrasts between the workplace and school contexts, in addition to the importance of pedagogical skills, require trainee teachers to adjust to something new when entering the school context. Understanding more of the challenges (synthesized in Table 1) that

**Table 1** Differences between guiding apprentices and teaching students

Aspects	Guiding apprentices	Teaching students
Institutional purposes	Product-oriented	Process-oriented
Participants	Apprentices with some basic knowledge and skills	Unskilled students/newcomers
Processes	Primarily a productive function	Primarily a teaching/learning function
Intended outcome	Service and goods on time	Student learning
Activities and interactions	Everyday work activities and interactions with occupational practitioners	Teaching decomposed occupational practices in classrooms
Positioning of learners	Participants in production	Newcomers learning basic skills
Positioning of self	Occupational practitioner	Vocational educator

arise when transitioning from guiding apprentices to teaching students is essential to helping trainee teachers make a successful transition.

### Analytical Perspectives

The transition from occupational practitioner to vocational educator and the process of transmitting knowledge from work to school are movements from one position in society to another. The analytical perspectives of recontextualization and the figured world help account for the connection between the two positions and analyze the trainee teachers' expressions about the transmission of knowledge and experiences.

Transmission of knowledge from one context to another – recontextualization – has been widely explored in the literature (Barnett 2006; Guile 2011; Heggen 2008; Hordern 2014; Moodie and Wheelahan 2012; van Oers 1998). Here, recontextualization serves as an analytical perspective to explore the processes of transmitting knowledge from one context to another and of making that knowledge available to others. Hordern (2014) explains that recontextualization can help describe how concepts move and change between contexts and how knowledge or a practice needs to be transformed in order to meet the new context's requirements. However, the transformation's extent and a transition's potential challenges depend on the differences between the two contexts (Eraut 2004). For example, in the product-oriented context of a workplace, time has a different meaning than what it connotes in a process-oriented classroom. In moving from workplace to classroom, the concept of time undergoes either horizontal or vertical recontextualization (van Oers 1998). Horizontal recontextualization refers to performing a familiar activity in a new context (van Oers 1998), such as simply transferring the link between time and productivity in the workplace to the processes of working with students. Vertical recontextualization is the process of developing new action patterns and strategies (Heggen 2008; van Oers 1998), such as developing patience and the ability to build a learning environment aimed at acquiring the necessary knowledge to ensure productivity.

Recontextualization helps to understand the movement from one context to another in a transition by accounting for both where trainee teachers are moving from and where they are going to. The *figured world* concept is used to further explicate the significance of these two contexts in the transition; a figured world is a “socially and culturally constructed realm of interpretation in which particular characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others” (Holland et al. 1998, p. 53), as when an occupational practitioner is mindful of how time’s impact on income is meaningful, relevant, and valued. In education, the impact of time might not be meaningful, relevant, or valued in the same way. The figured world concept elicits important characteristics of the differences between dominant ways of knowing and being at work and in school; it provides a way to unpack the trainee teachers’ descriptions of the differences in their experiences. These differences are crucial for understanding the complexities of the trainee teachers’ recontextualization process, and the connection between figured world and recontextualization as analytical concepts enables exploring the trainees’ transition from one world to the other.

The connection between recontextualization and figured world enables analysis of trainee teachers as learners and especially their vertical recontextualization (van Oers 1998) of dominant ways of knowing and *being* occupational practitioners. This refers especially to the aspect of the workers’ sense of self and points to the interconnection between figured world and identity understood as a form of self-understanding that determines the way people view themselves and therefore act in the world (Holland et al. 1998). The figured world with which one identifies becomes a frame of meaning for organizing and understanding aspects of one’s self and guides perceptions of how to act and react (Holland et al. 1998). These self-understandings grow through continued participation. For example, a product orientation and corresponding actions are developed through continuous participation in the role of an occupational practitioner in a figured world organized by a production-oriented frame of meaning.

## Data and Procedures

The data for this article are derived from participant observations and six focus group interviews conducted in 2015–2016 with trainee teachers in their second year of a bachelor’s program. The participants had a range of experiences, from teaching without formal qualification to experiences from the placement and working from 5 to 25 years in either a single vocation or several vocations.

*Participant observations* were primarily conducted to learn the field and obtain a solid sense of the contextual world from the participants’ perspective (Hatch 2002). They began at the general level: “What is happening here?”; “What concerns these actors?”; “What are they doing in the different course settings?” The focus then narrowed, with reference back to the research questions. The observations offered access to trainee teachers’ experiences of their world and knowledge about them in natural settings unstructured by a researcher (Fangen 2010; Hatch 2002). During the observations, there were also informal chats with lecturers and trainee teachers aimed at answering the questions above. Although the topic of transitioning from occupational practitioner to vocational educator was always central, the observations were unstructured and followed no guide. Detailed, raw field notes describing the contexts, actions,

and conversations were taken throughout (Hatch 2002); they totaled 103 pages after transcription and were analyzed as a written text. The trainee teachers were observed in most of their classes over a year for a total of 120 h. This extensive time investment provided comprehensive information about the classroom context that was applied in the analysis to obtain a deeper understanding of the trainee teachers' expressions.

The *focus group interviews* took place after participant observation. All trainee teachers who responded to the invitation were selected, but the recruitment aim was to obtain diverse experiences in practicing as a vocational educator. All 28 participants were informed orally and in writing about anonymity and the purpose of the focus groups. Questions in the interview guide were derived from preliminary analysis of the participant observations. Each interview lasted an hour and was recorded and transcribed verbatim. The interviews were interactive; the trainee teachers spoke to one another about different, similar, or shared experiences, which revealed their own language (Wilkinson 1998). A demographic overview of the five female and seven male participants quoted in this article is presented in Table 2.

The *analytical process* began with preliminary analysis of the field observations, followed by a thematic analysis of the focus group interviews that involved reading and rereading the material to obtain an overview and identify where and how the transition was discussed. This highlighted expressions about the differences between guiding apprentices and teaching students.

To gain insight into those differences, the analytical tools of the figured world and the interconnection between it and self-understandings were applied. The figured world helped account for important characteristics in the differences between the dominant ways of knowing and being at work and in school. As an analytical tool, the figured world enabled exploring why these differences emerged – and where they originated – in the transition from occupational practitioner to vocational educator. This analysis revealed words and sentences that indicated frustration when encountering the new context of schooling and adjusting to teaching newcomers.

**Table 2** Demographic overview of the participants

Participants	Original occupational specialization	Years as occupational practitioner	Years as teacher educator
Sander	Technical subjects	10	4
Kristian	Technical subjects	18	4
Maria	Restaurant and food business	12	3
Lea	Restaurant and food business	17	13
Kevyn	Technical subjects	20	A few substitute teacher experiences
Wilhelm	Technical subjects	13	3
Alex	Technical subjects	24	3
Mathias	Restaurant and food business	14	~3
Kristina	Restaurant and food business	10	1
Elisabeth	Design and handcraft	14	None
Helene	Technical subjects	22	6 months
Per	Technical subjects	20	None

In the last step, recontextualization was used to gain a deeper understanding of why feelings like frustration arose when talking about the transition from guiding to teaching. Recontextualization “refers to the appropriate and transformation of knowledge for various purposes” (Barnett 2006, p. 144). Horizontal recontextualization, in which a known activity is performed in a new situation (van Oers 1998), was particularly helpful for understanding the expressions of frustration when starting to teach newcomers. Vertical recontextualization, in which new action patterns and strategies are developed, enabled deep exploration of the trainee teachers’ specific expressions when discussing the ways they encountered frustration. Together, the concepts of recontextualization and figured world enabled the exploration and understanding of the specific challenges trainee teachers face in a transition that entails different ways of developing skillful procedures.

## Findings

Below is a brief introduction of the themes followed by a presentation of the analysis of the trainee teachers’ descriptions of the transition from guiding apprentices to teaching students, emphasizing their early teaching experiences with newcomer students, whether during placement or when teaching before enrolling in teacher education.

The first theme, *knowing nothing*, demonstrates the trainee teachers’ horizontal recontextualization of the dominant ways of knowing how to guide apprentices when transitioning to teaching students. The second theme, *slowing down*, shows how the figured world of work influences occupational practitioners’ dominant ways of being with apprentices; however, entering the figured world of schooling necessitates new action patterns and strategies – vertical recontextualization. Finally, *breaking apart* reveals that the vertical recontextualization process also entails a reinterpretation of their self-understandings.

## Knowing Nothing

The knowing nothing category emerged out of the analysis of trainee teachers’ experiences when attempting to instruct newcomers in the same way as apprentices. They anticipated that students would have the same level of knowledge as apprentices, which provoked an impression of students as not knowing anything:

Sander: You expect so much more, because I have had apprentices and they have the basic package, so then you do not have to think about that. In the beginning, I treated the students as apprentices because that was how I knew how to teach, that was the way you knew worked, and then you got these: “okay.”

While saying “okay,” Sander used a confused facial expression to indicate that his students did not understand his teaching. Kristian agreed, explaining that “then you get all these blank looks, which he interpreted as a lack of understanding. This example illustrates horizontal recontextualisation; applying the same methods used for teaching apprentices to students. However, the ‘way [they] knew worked’ clearly failed. For example, while guiding apprentices, they did not need to teach basic vocational skills,



but if they neglected these skills while teaching students, confusion ensued. This illustrates that a new type of professional knowledge was essential.

The experiences of the differences between apprentices and students appeared to represent a challenge when beginning to teach, as the following field conversation extract indicates:

He said that even if there is a transition in becoming a teacher, they are also somewhat used to it because they have had apprentices. However, working as a teacher with students in their first year of vocational high school is unfamiliar because these students do not know anything. They do not have any of that silent knowledge. They have never touched a tool. (Observation)

The trainee teachers' experiences while guiding apprentices represented a challenge because teaching students was unfamiliar. They had transitioned to a different figured world from the workplace, where certain actions have different significance and different outcomes are valued (Holland et al. 1998). For example, students lack the silent knowledge, of which touching a tool is an example, that apprentices have.

The perception of students as knowing nothing was part of all six focus group interviews. Maria explained that she adjusted her thinking regarding students: "I think like this; they know nothing." Lea expressed what knowing nothing meant for her: "you cannot expect that they know how to twist a rag." Lea's remark encapsulates how trainee teachers perceive their students' knowledge level; not knowing even how to twist a rag means that Lea experiences the students' knowledge level as not even rising to things that are comparatively trivial.

### Slowing Down

The need for slowing down their teaching was a central frustration among trainee teachers. Kevyn explained that he understood the importance of letting students try and fail, whereas "you do not have time to do that when you are a carpenter and have an apprentice." Following Holland et al. (1998), the workplace, understood as a figured world, forms a frame of meaning that shaped the occupational practitioners' styles of interacting with apprentices. For example, the world of work has little or no separation between learning and work (Billett 2011) and the occupational practitioners' rationality of time constrains their apprentices' activities. In school, as they experienced, it is different.

Developing patience was discussed as a crucial yet frustrating challenge when adjusting to teaching newcomers. Wilhelm explained that because "some [students] can be totally blank [...] patience is something I think I have learned a lot about in" pedagogy in teacher education. Continuing the discussion about patience, Wilhelm and Alex shared some of their difficulties when starting to teach students:

Alex: It is of course difficult to keep your fingers away: "no, you do it like this."

Wilhelm: Yes, but I put on the patience hat and give them some extra time. I can stand and watch someone do non-sensible work for almost half an hour before I intervene.

Alex: But that was after you became a teacher.

Wilhelm: Yes, before I was not able to do that; earlier, I grabbed things out of [the apprentices'] hands and just [said], "fuck, look here!"

Wilhelm's patience hat provided him the ability to watch non-sensible work for a while – an impossibility in the workplace with apprentices. The hat also provided him with the ability to wait "for things to be done in slow motion." These expressions illustrate the experiences of transitioning from the product-oriented focus of the workplace as teaching/learning arena to the classroom's process-oriented focus (Kvale 2008; Lindström 2008), where patience is crucial. Per noted that his teaching experience revealed the importance of being willing to adapt and "wait, wait, wait to intervene" rather than "just go[ing] to the students and [saying] 'look here now'". This indicates an adjustment in the frame of meaning applied to interpret how to act and react (Holland et al. 1998). Unlike having apprentices, teaching students requires trainees to keep their hands off and tolerate slow, non-sensible work. This is also an illustration of the horizontal recontextualization of the concept of waiting. Per interpreted his activity as a teacher as "waiting," but a teacher could well interpret – by applying pedagogical and didactical theories – the same process as the facilitation of learning. This points to the emergence of a new type of crucial knowledge in becoming a vocational educator.

The descriptions of slowing down and being hands-off appear frequently in the focus group interviews. The trainee teachers had to contain their frustration and not grab tools from students; as a teacher, Sander has to "swallow a lot." Sander described how it felt to watch students: "sometimes it trembles terribly in the whole body and you stand there, and the whole table is vibrating because you stand there and just 'come on now, just, just, and then... no!'" For Sander, watching students work is so daunting that he must hold on to a table to stop from interfering. Likewise, Maria identified a major challenge: letting the students work instead of saying, "but, look here, you just do it like this, and then, yes, now you are done" [laughter], as the "occupational practitioner" within her gets frustrated:

Maria: I can see it [...] in the situations at work [as a teacher] that the occupational practitioner is a part of you; you must stop yourself from grabbing the tools because it goes too slow.

Maria reveals that transitioning between figured worlds that shape one's frame of meaning, self-understanding, and actions and reactions requires a reinterpretation (Holland et al. 1998). However, it also indicates the importance of applying a new type of knowledge to understand the teacher's role in students' learning process. In the same interview, one responded:

Mathias: Yes, I think it is like that for all of us. One needs to learn to slow down a bit and allow the students themselves to build the thought process as opposed to jumping over that part and heading straight for the solutions, "you do it like this," and then, "Done!"

The trainee teachers' frames of meaning were grounded in the figured world of a workplace, which influenced how they interacted and determined when to intervene in

learning. However, their move to the figured world of schooling required developing new action patterns and strategies – vertical recontextualization – like pedagogical perspectives. Being patient and mindful about when to intervene in the learning process is important because students need a certain amount of time to carry out skilled work.

### Breaking Apart

Breaking apart refers to the challenges of making recontextualized workplace knowledge teachable to newcomers. The trainee teachers discuss breaking their previous knowledge and skills apart in a process of vertical recontextualization that involves build themselves down as occupational practitioners and back up as vocational educators.

Some trainee teachers identified a difference between their guidance as occupational practitioners and as teachers. It was as if they had to do something with their occupational practitioner ways of being and knowing. One explained that she acts differently as a teacher:

*Kristina:* As an occupational practitioner, you were very eager to always help by showing the student what to do, but now it is more like you get the students to think [...] it is not you that gives the answer, like you would as an occupational practitioner.

Kristina is not explicit about why her approach has changed, but she clearly identifies a shift in the interactive dynamics from showing and giving the answer to getting students to think. However, she does not elaborate on what getting a student to think means; she simply contrasts it with showing students what to do. If one cannot show, one must tell, so getting students to think implies that teachers should use words or concepts that help students find answers on their own. This quote emphasizes the challenge of developing new action patterns and strategies to facilitate learning and provides an example of vertical recontextualization. In a broader sense, the expression “getting students to think” could indicate that trainee teachers need pedagogical and didactical perspectives to explain and understand what “getting students to think” actually signifies in a learning process. The expression reveals the trainees’ lack of a comfortable viewpoint to interpret what is going on. Another trainee explained that the dissimilarity between apprentices and students requires something else of her:

*Elisabeth:* In an apprenticeship context, I can teach apprentices to do what I do, but I can see how much more a student should know before they become an apprentice than I could have given them if I had gone from being a hairdresser and taken on a hairdresser’s teaching role.

Elisabeth reveals that, because her students lack an apprentice’s knowledge, what she knows as a hairdresser is insufficient; in that (comfortable) role, she cannot give students what they need. Both she and Kristina point to a difference between their experiences of instructing as occupational practitioners and as teachers that requires a reinterpretation or reorientation of their self-understandings.

When speaking about their early teaching experiences, the trainee teachers mentioned “breaking up” or “apart” what they had learned as occupational practitioners. Helene noted that this process involves “really building yourself downwards.” She uses LEGOs to explain: you “start to break apart the house you have built in LEGO and then you have to start with the LEGO building blocks from scratch.” In this metaphor, the LEGO house signifies an occupational practitioner’s knowledge, while the act of breaking it apart refers to recontextualizing that knowledge. The phrase “building yourself downwards” also indicates that Helene feels that she must change her way of being. In another interview, Elisabeth also expressed that her way of thinking as an occupational practitioner had to be adjusted to the school context, “In order to teach students the basic techniques, totally basic, your way of thinking will have to be turned around, as opposed to what you are doing when you are working in your vocation.” Elisabeth is not explicit about what she means by “turning around” her thinking, but it is reasonable to interpret this as less complex thinking about the work or as the decomposition of complex practices (Grossman et al. 2009).

In a field conversation, one trainee teacher explained that when one starts to teach one “needs to learn to think” (Observation). She works part time as a hairdresser and part time as a teacher and finds it challenging to switch between those two contexts. In a hairdressing shop where “everything goes so fast, when she is there she just works. As a teacher, she needs to take it totally down to the basics” (Observation). The phrase “learning to think” might imply becoming aware of all the small details or all the parts that comprise “just working” and explicating with words the very actions she executes when just working.

The quotes and observations illustrate that the trainee teachers must change from how they thought and acted as occupational practitioners. Lea described this process as “going downwards to that level,” suggesting the need for a step backwards. Similarly, Maria described starting to teach students as “adjusting to point zero.” They are not precise about what they mean by these terms, but they do evoke how it feels to deal with very basic vocational knowledge for an occupational practitioner: there is a feeling of loss of hard-earned vocational expertise.

### **Synthesizing Findings—Transforming the Self**

The trainee teachers’ descriptions of “knowing nothing,” “slowing down,” and “breaking apart” all reveal a need to act differently when teaching newcomers. They draw a line between guiding as an occupational practitioner and teaching as a vocational educator. Their teaching approach, which began as embedded in their position as an occupational practitioner, is challenged – and may even be a barrier – when entering the world of schooling. The trainee teachers thus face a transformation of their selves, a process of reconstructing the self-understandings they formed in the figured worlds of their particular workplaces. The analysis suggests that the identity transition from occupational practitioner to vocational educator challenges the trainee teachers’ established ways of knowing and being as occupational practitioner and those challenges emerge in the transition itself, in the movement from one world and position to another. This also highlights the importance of considering the position one is leaving relative to where one is going in a transition.

## Discussion

This article investigates how trainee teachers talk about the differences in their teaching experiences in the world of work and their early teaching experiences in the world of education; it also explores the challenges of recontextualizing dominant ways of being and knowing as occupational workers. The differences between the workplace and classroom contexts, in addition to the gap between apprentices' and students' prior knowledge, challenge the trainee teachers to adjust to new ways of approaching tasks, make their knowledge and skills explicit, and reframe the process of learning. The analysis points to the importance of acquiring new types of professional pedagogical knowledge and skills to succeed as vocational educators. There are three kinds of challenges associated with the transition from an occupational practitioner to a vocational educator: (1) movement from one kind of social and physical setting to another, (2) movement from one way of knowing to another, and (3) a shift in the sense of self as worker.

### Movement From One Social and Physical Setting To Another

First, the transition from a workplace setting to an educational setting involves movement from one social and physical setting to another; they have different institutional purposes, as they rely upon different logics: production and teaching. This is a movement from one figured world to another or from the product-oriented frame of meaning in the workplace to the process-oriented frame of meaning of education. The figured world with which one identifies frames meaning making and guides perceptions of how to act and react (Holland et al. 1998). The social and physical setting as a figured world establishes a frame for when to intervene in the learning process. In guiding apprentices in the workplace, the trainee teachers' main priority was still production. They intervened in apprentices' learning to demonstrate, provide guidance, or even take over the process by, for example, grabbing tools. Apprentices learn in a context in which keeping up with production is a core element of learning. The trainee teachers' expectations regarding styles of interactions with students had been formed in the figured world of a workplace and then transferred to the educational setting. Initially, the trainee teachers approached the tasks of a vocational educator through a process of horizontal recontextualization. According to their accounts, this failed when teaching newcomers in the figured world of schooling. Encountering that context, which relies on a different logic than the workplace, required developing an understanding of this new world and choosing appropriate actions and reactions. For example, while being patient and watching work being done in slow motion is costly and harmful in a production-oriented context, rushing students could be harmful to their learning in a school context. Differences in the physical and social settings thus result in different activities and interactions. The aim of teaching shifts from primarily producing goods and services to primarily developing occupational capacities.

### Movement of One Way of Knowing to Another

Newcomers have different prerequisites than apprentices, so teaching in the way trainee teachers already knew best resulted in confused students and frustrated trainee teachers.

The students' lack of competence can be understood as a new problem that makes horizontal recontextualization problematic and demands new action patterns and strategies, or vertical recontextualization. Notably, when horizontal recontextualization fails, trainee teachers need to recontextualize from somewhere else to make teaching and learning work. The data show that one of the challenges of vertical recontextualization is determining how to intervene in the learning process. To interpret when to intervene as a vocational educator and thus verticalize, the trainee teachers need to draw on ideas other than those they were likely to encounter in the vocational context. This indicates a need for new perspectives that enable vocational educators to interpret the learning process with pedagogical and didactic competence. Some trainee teachers reported that they can teach an apprentice to do what they do as occupational practitioners, but when teaching basic skills to newcomers, they must get them to *think* rather than *do*. A successful teaching strategy will thus draw on words, as by applying guided conceptualization alongside practical instruction (Weddle and Hollan 2010). This process is more complex than pure demonstration; the teacher needs to draw on the relationships among speech, gestures, and instruments in order to engage the learner in obtaining relevant meaning from the activity. It follows that transferring teaching approaches applied in workplaces – horizontal recontextualizing – would be insufficient when starting to teach newcomers basic skills.

The trainee teachers used metaphors like “building downwards” and “breaking apart” to describe the process of decomposing knowledge and skills in an example of vertical recontextualization. Decomposition refers to the “breaking down [of a] complex practice into its constituent parts for the purposes of teaching and learning” (Grossman et al. 2009, p. 2069). When guiding in a workplace, instruction is integrated into practice and thus need not be broken down into smaller components. However, in classrooms, where education is the primary action, teachers must break down a complex practice into smaller components while describing their vocational practice and experiences. To describe these parts to others, a language for vocational education must be cultivated.

### **Shift in Sense of Self as Worker**

The transition from an occupational practitioner to an occupational educator also requires a shift in sense of self. The trainee teachers' ideas about educating were rooted in their self-understandings as occupational practitioners. They reported having to restrain themselves because they wanted to act as they might when guiding apprentices in the workplace. For the trainee teachers, vertical recontextualization thus also demands transforming certain dominant ways of being an occupational practitioner. Following Holland et al. (1998), self-understandings are construed relative to a figured world of social life. Changing one's figured world involves more than merely changing the physical and social settings; crucially, it demands a change in one's positioning, purpose, interactions, and sense of self. The trainee teachers' transition to the figured world of schooling involved reinterpretation or reorientation of the self-understandings they had developed in the figured world of the workplace. Reinterpretation of these self-understandings is characterized by detachment and reconstruction (Holland et al. 1998). Detachment involves letting go of practices distinctive to being an

occupational practitioner (Author 2019), whereas reconstruction involves valuation and evaluation (Holland et al. 1998), processes by which the trainee teachers build themselves down as occupational practitioners, and back up as vocational educators. The trainee teachers' descriptions of adjusting to the new world of schooling revealed frustration. The process of rebuilding is signaled by descriptions like going "backwards" and indicates a feeling of loss of competence. This is an important factor to consider in vocational teacher education, especially since self-understandings form the basis for creating new activities and ways of being (Holland et al. 1998).

## Conclusion

This article has explored trainee teachers' identity transition from occupational practitioners to vocational educators, emphasizing the challenges of transitioning from guiding apprentices to teaching students. The analysis draws attention to aspects that are important to target in vocational teacher education and provides empirical data to support the value of teacher education for vocational educators; the paper thus brings new knowledge to the debate regarding emphasizing skills rather than theoretical knowledge (Bathmaker 2013) in vocational education and learning. The research questions were as follows: *How do trainee teachers talk about (a) the differences in their guiding experiences in the workplace and their early teaching experiences in education and (b) the challenges of recontextualizing dominant ways of being and knowing as an occupational worker?*

The trainee teachers' descriptions of those challenges indicate the importance of transforming their dominant ways of knowing and being as occupational practitioners. The analysis highlights that simply entering a vocational classroom with occupational practitioner competence is insufficient for teaching students. In fact, it might even be a barrier to trainee teachers' feelings of competence. The analysis of the challenges of the differences between guiding apprentices and teaching students reveals the importance of didactical and pedagogical theories for vocational educators. Pedagogical skills could also play an important part in the recontextualization process by assisting the trainee teachers in transforming their vocational workplace knowledge and experiences into something teachable (Fejes and Köpsèn 2014; Lloyd and Payne 2012).

Thus, becoming conscious of both the strengths and limitations of the skills and knowledge embedded in the workplace might help trainee teachers develop action patterns and strategies for teaching in school settings. Analysis of the trainees' descriptions makes clear that the transition of their self-understandings from occupational practitioners to vocational educators and from a production-oriented context focused on goods and services to a process-oriented context focused on building students' capacities is a core aspect of vocational teacher training that they found frustrating. It follows that trainee teachers' confusion and feelings of loss of competence should be addressed in the transition from one occupation to another.

## References

- Alvunger, D., & Johansson, V. G. (2018). Exploring recontextualization of didactic ability and vocational teacher students' professional learning through video analysis. *Nordic Journal of Vocational and Educational Training*, 8(3), 36–56.
- Andersson, P., & Köpsèn, S. (2017). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317–344.
- Author, A. (2019). From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1607533>.
- Barnett, M. (2006). Vocational knowledge and vocational pedagogy. In M. Young & J. Gamle (Eds.), *Knowledge, curriculum and qualifications for south African further education* (pp. 143–158). Cape Town: HSRC Press.
- Bathmaker, A.-M. (2013). Defining 'knowledge' in vocational education qualifications in England: An analysis of key stakeholders and their constructions of knowledge, purposes and content. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 87–107.
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: The didactics of practice. *Éducation et didactique*, 5(5.2), 125–146.
- Broad, J. H. (2016). Vocational knowledge in motion: Rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 143–160.
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: Boundary crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 209–421.
- Davids, A. I. R., Van den Bossche, P., Gijbels, D., & Garrido, M. F. (2016). The impact of individual, educational, and workplace factors on the transfer of school-based learning into the workplace. *Vocations and Learning*, 10(3), 275–306.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 201–222). London: Routledge.
- Esmond, B., & Wood, H. (2017). More morphostasis than morphogenesis? The 'dual professionalism' of English further education workshop tutors. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2), 229–245.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Farnsworth, V., & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505.
- Fejes, A., & Köpsèn, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Green, A. (2015). Teacher induction, identity, and pedagogy: Hearing the voices of mature early career teachers from industry background. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 49–60.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100.
- Guile, D. (2011). Apprenticeship as a model of vocational 'formation' and 'reformation': The use of foundation degrees in the aircraft engineering industry. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 451–464.
- Hatch, A. J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State university of New York press.
- Heggen, K. (2008). Social workers, teachers and nurses: From college to professional work. *Journal of Education and Work*, 21(3), 217–231.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hordem, J. (2014). How is vocational knowledge recontextualised? *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 22–38.
- Kemmis, R. B., & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121.
- Kvale, S. (2008). A workplace perspective in school assessment. In A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 197–208). New York: Routledge.
- Laursen, P. E. (2015). Multiple bridges between theory and practice. In J.-C. Smeby & M. Sutphen (Eds.), *From vocational to professional education: Educating for social welfare* (pp. 89–103). New York: Routledge.



- Laura Pylväs, Petri Nokelainen, Heta Rintala, (2017) Finnish Apprenticeship Training Stakeholders' Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace Learning and Guidance. *Vocations and Learning* 11 (2):223–243.
- Lave, J., & Wenger, W. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindström, L. (2008). Assessing craft and design: Conceptions of expertise in education and work. In A. Havnes & L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 61–72). New York: Routledge.
- Lloyd, C., & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: Continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27(1), 1–18.
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27–45.
- Moodie, G., & Wheelahan, L. (2012). Integration and fragmentation of post compulsory teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 317–331.
- Page, D. (2013). Recruitment and transition of construction lecturers in further education: The perspective of middle managers. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 819–836.
- Robson, J., Bailey, B., & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.
- Rokkones, K. L., Landro, J., & Utvær, B. K. (2018). Bachelorutdanning for yrkesfaglærere, i et historisk og utviklingsorientert perspektiv. *NJVET*, 8(3), 141–159.
- Smeby, J.-C., & Sutphen, M. (2015). *From vocational to professional education: Educating for social welfare*. New York: Routledge.
- van Oers, B. (1998). The fallacy of detextualization. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 135–142.
- Viskovic, A., & Robson, J. (2001). Community and identity: Experiences and dilemmas of vocational teachers in post-school contexts. *Journal of In-Service Education*, 27(2), 221–236.
- Weddle, A. B., & Hollan, J. D. (2010). Professional perception and expert action: Scaffolding embodied practices in professional education. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 119–148.
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750–762.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181–203.

**Publisher's Note** Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



### **ARTIKKEL 3**

Sarastuen, N. K. (2020). Som å ta av seg verktøybeltet:  
Kontraster og metaforer i overgangen fra  
fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning.  
*Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2),  
63-80.

DOI: <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010263>





# Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning

(Leaving the tool belt behind: Contrasts and metaphors in the transition from vocational work to vocational teacher education)

Nora Kolkin Sarastuen

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (norako@oslomet.no)

## Abstract

This article explores the transition from work to higher education and how vocational teacher students talk about the transition from occupational work to vocational teacher education. Previous research has identified students' experiences of coherence in higher education as a challenge, and in this article the aspect of coherence that explores the contrasts and conflicts between vocational teacher students' past experiences as occupational workers and experiences in vocational teacher education (biographic coherence) is explored. It is a qualitative study with participant observations and focus group interviews with Norwegian vocational teacher students at their second year of a bachelor's degree programme to become vocational teachers. The analysis shows that students use metaphors and contrasts when they talk about the transition from occupational work to higher education. The metaphors and contrasts elicit an emotional aspect of the transition from work to education, and how students use their previous experiences from occupational work to give meaning to experiences in education.

**Keywords:** vocational teacher education, higher education, transitions, coherence, contrasts



## Innledning

Yrkesfaglærerutdanningen (YFL) plasserer yrkesfaglærerstudenter i spenningsfeltet mellom håndverks- og utdanningstradisjonen – to forskjellige og ofte motsetningsfylte tenke- og handlemåter som YFL skal utdanne dem til å håndtere (Billett, 2011; Colley, James, Diment & Tedder, 2003; Eraut, 2004; Page, 2013; Robson, Bailey & Larkin, 2004; Tapini & Salonen, 2018; Davis, Van den Bossche, Gijbels & Garrido, 2016). Sentralt for yrkesfaglærerens kompetanse er evnen til å skape sammenhenger mellom arbeidsliv og utdanning (Tapini & Salonen, 2018). Det vil derfor være særlig viktig å utdanne aktører som ser sammenhengene. Sammenhenger har forskjeller og en tydeliggjøring av kontraster kan forstås som et premiss for å skape kobling mellom to motsetningsfylte arenaer. Denne studien bidrar til økt kunnskap om norske yrkesfaglærerstudenters opplevelse av kontraster i utdanningen.

Å skape meningsfulle og sammenhengende overganger for studenter – koherens – er identifisert som én særlig utfordring i utdanningssammenheng og knyttes for eksempel til samspillet mellom teori og praksis i profesjonsutdanninger, læring i høyere utdanning og/eller utvikling av profesjonell identitet (Brandt & Hatlevik, 2003; Duch, 2016; Duch & Andreassen, 2017; Hatlevik & Havnes, 2017; Heggen & Smeby, 2012; Smeby & Heggen, 2014). Heggen og Raaen (2014, s. 4) påpeker at koherens blant annet handler om "integrering av ulike element i ein kvalifiseringsprosess". I utdanningen møter studentene på utfordringer med å knytte tidligere erfaringer fra fagarbeid til det som skjer i utdanningen (og senere som yrkesfaglærere). Erfaringene kan ha sammenheng med eller stå i kontrast til innholdet i utdanningen og koherens åpner opp for å utforske kontraster i en overgang; "Koherens må derfor ikke handle om å gi inntrykk av enkle sammenhenger, men at dei reelle motsetningane blir eksponerte slik at dei kan bli vurderte" (Heggen & Smeby, 2012, s. 12). I denne artikkelen rettes fokuset mot det aspektet av koherens som handler om kontrastene, konfliktene og motsetningene og undersøker hva som kjennetegner yrkesfaglærerstudentenes opplevelse av kontrastene mellom utdanning og deres tidligere erfaringer som fagarbeidere.

Tapini og Salonen (2018) bemerker stor variasjon i holdningen til kvalifisering av yrkesfaglærere i de nordiske landene. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom den relativt store variasjonen i yrkesfaglærere uten utdanning: Danmark, 8%, Finnland 20%, Norge 28% og Sverige 29% (Tapini & Salonen, 2018). Rekruttering varierer også; det er for eksempel lettere for fagarbeidere å få seg lærerjobb i Norge, Sverige og Finland uten utdanning sammenliknet med Danmark. Til tross for ulikheter peker Loeb og Gustavsson (2018) på at mange av utfordringene går på tvers i de nordiske landene og at utdanning av yrkesfaglærere er jevnt over lite studert.

For å heve kompetansen blant yrkesfaglærere i Norge, samt møte kravene fra Reform 94 i videregående opplæring, ble utdanning av yrkesfaglærere etablert

som en bachelorutdanning i 2000 (Rokkones, Landro & Utvær, 2018; St.meld. 48, 1996-1997). Reform 94 førte til store endringer i fag- og yrkesopplæring på videregående nivå, med blant annet færre og bredere grunnkurs, og dette skapte et behov for yrkesfaglærere med større breddekompetanse (Brandt & Hatlevik, 2003). YFL bygger på fag-/svennebrev eller tilsvarende utdanning på videregående nivå i tillegg til minst 2 års yrkesfaglig praksis. De fleste yrkesfaglærerstudentene er godt voksne med lang erfaring fra yrkeslivet, og har ett eller flere fagbrev. En fagarbeider kan ansettes på vilkår om påbegynt utdanning innen to år og mange av studentene jobber derfor som lærere ved siden av studiet. Kravet er relativt nytt og studentene har slik sett ulike erfaringer fra å jobbe som lærere; noen har jobbet som lærere i flere år. I denne studien rettes fokuset mot hvordan studentene opplever møtet med utdanningen, dette utelukker ikke erfaringer fra læreryrket ettersom praksisutplassering inngår som en del av utdanningsløpet. YFL gir 180 studiepoeng og kvalifiserer til arbeid på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Den beskrives som en integrert utdanning og omfatter profesjonsfaget (pedagogikk og didaktikk), yrkesfag (yrkesfaglig bredde og dybde) og praksis (i skoler) (Rokkones, Landro & Utvær, 2018). I studien er fokuset avgrenset til profesjonsfaget.

Historisk sett er høyere utdanning en relativt ny mekanisme i overgang fra et yrke til et annet generelt og i kvalifiseringen til yrkesfaglærer spesielt. YFL utgjør således en særegen arena som tilfører andre og nye prosesser i en slik overgang enn for eksempel allmennlærerutdanningen. Målet med studien er økt forståelse for prosessene og utfordringene som reiser seg i kjølevannet av lærerutdanning som overgang fra yrke til arbeid i fag- og yrkesopplæring, med særlig fokus på motsetninger og kontraster. Studien bidrar til å eksponere motsetninger slik de kommer til syne i utdanningen slik at de kan bli vurdert og forstått. Forskningsspørsmålene er som følger:

- Hva kjennetegner yrkesfaglærerstudenters opplevelse av YFL som overgang fra fagarbeideryrket til yrkesfaglærerutdanning?
- På hvilke måter beskriver studentene kontrastene mellom utdanningen og deres tidligere erfaringer som fagarbeidere?

Videre i artikkelen presenteres tidligere forskning etterfulgt av en gjennomgang av teoretiske perspektiv, deretter redegjøres det for artikkelens metodiske tilnærming, før presentasjonen av funnene. Artikkelen avsluttes med en diskusjon og konkluderer med mulige implikasjoner for yrkesfaglærerutdanningen.

## YFL som kvalifiseringsarena

Som kvalifiseringsarena skal yrkesfaglærerutdanningen være rotfestet i både håndverkstradisjonen og utdanningstradisjonen og således utdanne yrkesfaglærere som blir kompetent i, og har god kjennskap til, begge disse arenaene (Brandt & Hatlevik, 2003; Fejes & Köpsén, 2014). Å skape helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, yrkesfag og praksis (i skole) pekes på som utfordrende i yrkesfaglærerutdanningen, så vel som i andre profesjonsutdanninger (Heggen & Raaen, 2014; Rokkones, Landro & Utvær, 2018). Duch og Andreassen (2017) har undersøkt hvordan yrkesfaglærerstudenter forholder seg til spørsmål om koherens, kontraster og likheter i utdanningsløpet. De viser blant annet til en mangel på opplevelse av sammenheng, men at denne ble skapt i studiet gjennom for eksempel oppgaver i vitenskapsteori. Erfaringer i utdanningen kan altså bidra til å skape opplevelsen av sammenheng. Samtidig var forskjeller og konflikter mellom kontekstene også en drivkraft for læring (Duch & Andreassen, 2017).

Yrkesfaglærere rekrutteres på bakgrunn av sin fagbakgrunn og tidligere forskning trekker frem viktigheten av å forstå studentenes bakgrunn som fagarbeidere (Alvunger & Johansson, 2018; Köpsén, 2014; Sarastuen, 2019). Erfaringer fra arbeidslivet er viktig for hvordan studentene møter utdanningen og anses som en ressurs YFL ikke kan kompensere for (Alvunger & Johansson, 2018; Brandt & Hatlevik, 2003). Kunnskaper og ferdigheter fra fagarbeid er dermed en av forutsetningene for yrkesfaglærerens kompetanse. Heggen og Raaen (2014) trekker i tillegg frem at utvikling av profesjonell kunnskapsbase fordrer en viderebygging på allerede tilegnede erfaringer og kunnskaper.

Arbeidslivets hurtige endringer og økende kompleksitet utfordrer kvalifiseringen av fremtidige fagarbeidere og dermed yrkesfaglærerens kompetanse (Wenström, Uusiatti & Määttä, 2018; Wheelahan, 2015). Tapani og Salonen (2019) hevder at yrkesfaglærerens evne til å binde sammen og skape sammenhenger mellom arbeidsliv og utdanning blir stadig viktigere. Å håndtere den doble faglige tilhørigheten er særlig utfordrende og fagarbeiderkompetansen ser ut for å være mer fremtredende enn identiteten som lærer (Esmond & Wood, 2017; Green, 2015). Nylund og Gudmundson (2017) viser til en tendens i tidligere forskning, hvor yrkesfaglærere ikke erkjenner at det kreves en særskilt kompetanse ut over erfaringer fra arbeidslivet og "sunn fornuft", og at yrkesfaglærere anser seg selv mer som arbeidsledere enn lærere. Fagarbeidere tillegger altså kunnskaper og ferdigheter fra fagarbeid stor verdi (Sarastuen, 2019). Samtidig har balansen mellom fagarbeideridentiteten og læreridentiteten implikasjoner for hvor forberedt yrkesfaglærere er i undervisning (Fejes & Köpsén, 2014). Fagarbeidere skal altså utdannes til å utvikle en hybrididentitet – en identitet bestående av fagarbeider- og læreridentitet (Farnsworth & Higham, 2012). For å stå i spenningsfeltet mellom to relativt motsetningsfylte arenaer kan det være viktig å løfte frem kontrastene mellom arenaene.



Lærerutdanning er sentral for utviklingen av kompetansen til å binde sammen fagarbeiderkunnskaper- og ferdigheter med praksisen som lærer (Fejes & Köpsén, 2014). I YFL møter studentene en diskurs som stiller opp et annet "objekt" enn studentene har forholdt seg til som fagarbeidere blant annet gjennom at resultatet eller målet og aktørene differerer. Gjennom YFL kan altså studentene bevege seg inn i lærerprofesjonsdiskursen. Studentene må blant annet reflektere over hvordan teoretisk kunnskap understøtter fagarbeidet, og hvordan praktiske og kontekstuelle elementer av arbeidslivkunnskap rammes inn i en undervisning-læring-situasjon (Alvunger & Johansson, 2018). Utvikling av teoretiske kunnskaper, samt pedagogisk forståelse, er avgjørende for å utdanne kompetente lærere; "and not merely trainers who have a repertoire of procedures that they apply in different circumstances" (Wheelahan, 2015, s. 753).

Utdanning som utviklingsmekanisme kan igangsette identitetsutvikling og dermed oppstår det utfordringer knyttet til endringer av identitet (Chan, 2012; Duch, 2016). Dette kan skape sårbare aktører, og i en studie av Duch (2016) brukte studentene ord som "forandret identitet", "identitetskrise" og "transformasjon" for å forklare endringen. Som overgang er utdanningen altså rammen for, og en igangsetter av, utviklings- og endringsprosesser som studentene må håndtere. Et viktig spørsmål blir derfor hva som skal til for å skape meningsfulle og sammenhengende overganger (Heggen & Raaen, 2014) – noe som kanskje er særlig viktig for å møte studenter som sårbare aktører.

## Teoretiske perspektiv

Koherens knyttes til meningsdanning hvor erfaringer ses i forhold til, og forstås i lys av, hverandre (Hatlevik & Havnes, 2017; Smeby & Heggen, 2014). Smeby og Heggen (2014) påpeker at begrepet kan forstås som en motsetning til noe fragmentert, samtidig må det ikke forveksles med konsistens – når noe er konsistent innebærer det et fravær av motsigelser eller motsetninger. Koherens, på den andre siden, relateres til noe som er sammenhengende og utelukker derfor ikke konflikter og spenninger (Smeby & Heggen, 2014). I denne artikkelen rettes fokuset mot det aspektet av koherens som synliggjør konflikter og kontraster.

Det skilles gjerne mellom biografisk-, program-, og overgangskoherens (Heggen & Smeby, 2012). I artikkelen utforskes det aspektet av *biografisk koherens* som handler om kontraster, motsetninger og forskjeller. Biografisk koherens refererer til sammenhengen mellom utdanning og kunnskaper og erfaringer ervervet forut for påbegynt studieløp (Smeby & Heggen, 2014). For yrkesfaglærerstudentene kan dette være erfaringer fra fagbrevutdanning som yrkesfagelev, samt erfaringer og kunnskaper tilegnet gjennom fagarbeid. Her fokuseres det på erfaringer fra yrkeslivet. Forholdet mellom tidligere erfaringer og læring i utdanningen beskrives som komplekst, med individuelle variasjoner avhengig av for eksempel betydningen av tidligere erfaringer (Smeby & Heggen, 2014).

Tidligere erfaringer som fagarbeidere og møtet med utdanningen – og de opplevelser som oppstår i dette møtet – forstås her som et møte mellom to tolkningsverdener (eller *figured worlds*). Tolkningsverdener bygger på menneskets evne til å forme og bli formet i kollektivt oppfattede "hva hvis" verdener. For eksempel, hva om det fantes en verden kalt *akademia* der bøker er så viktig at mennesker sitter time etter time, borte fra venner og familie, for å lese og skrive dem? (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998). Disse forenklete "hva hvis" verdenene defineres av Holland et al. (1998, s. 53) som "socially and culturally constructed realm of interpretation in which particular characters and actors are recognized, significance is assigned to certain acts, and particular outcomes are valued over others". Fagarbeid som tolkningsverden kan for eksempel bestå av håndverkere (aktører) som ser verdien av – og derfor handler ut fra – at et produkt skal være ferdig til en gitt tid. Som kontrast, utdanningen som tolkningsverden der elevenes læring gjennom å arbeide med et produkt er viktigere enn selve produktet og eventuelt om det er helt ferdig på tid. En tolkningsverden er altså et sett med sosialt og kulturelt konstruerte forestillinger og antakelser som aktørene forholder seg til som om de var virkelige. I denne artikkelen åpner tolkningsverden som perspektiv opp for å utforske yrkesfaglærerstudenters opplevelse av utdanning som overgang fra fagarbeid.

Vår selvforståelse kan bli formet og endret gjennom deltakelse i tolkningsverdener (Holland et al., 1998; Urrieta, 2007) og som tolkningsverden kan utdanningen danne rammen for, og være en igangsetter av, studentenes endringsprosesser og muligheter til å forestille seg selv, eller "*figure out*", hvem de vil være som yrkesfaglærere. Endringsprosesser som deltakelse i tolkningsverdener kan igangsette forstås gjennom Deweys (2004) erfaringsbegrep. Dewey (2004, s. 113) hevdet at erfaringer gjør noe med oss – vi opplever noe som vi handler på, vi gjør noe med det vi opplever, og så gjør dette noe med oss i retur; "When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences". Fordi erfaringer gjør noe med oss kan bearbeiding av erfaringer i utdanningen være slitsomme prosesser som griper inn i tidligere erfaringer – forstått som fagarbeiderens tolkningsverden.

## Metodisk tilnærming

Datamaterialet for artikkelen bygger på deltagende observasjon og seks fokusgruppeintervju med yrkesfaglærerstudenter i 2015 og 2016 ved en yrkesfaglærerutdanning i Norge. Dette er en avgrenset, kvalitativ studie som har undersøkt studenter på andre året av bachelorprogrammet. Studien peker på faktorer av betydning, men gir ikke oversikt over feltet.

Utvalget bestod av bachelorstudenter ved Restaurant- og Matfag, Kunst- og Håndverksfag, samt Teknologiske fag. De spesifikke programmene ble valgt for

å tilstrebe et utvalg med kjønnsbalanse, uten hensikt å sammenlikne på tvers av program eller kjønn.

De *deltagende observasjonene* fulgte studentenes undervisning som var organisert som samlingsbasert; Restaurant- og Matfag og Design- og Håndverksfag hadde ukesamlinger (4–5 etterfølgende dager) etterfulgt av en periode på noen uker med selvstudium eller praksis i skole eller bedrift, og studentene på Teknologiske fag møttes på fredager fordelt utover semesteret. De deltagende observasjonen fulgte i all hovedsak profesjonsfaget. De samme studentene ble fulgt over et år, 120 timer totalt. Det var mellom 23 og 28 studenter i hver av programmene.

Den primære hensikten med deltagende observasjon var å bli kjent med feltet (Hatch, 2002), og samme observasjonstilnærming ble anvendt for alle program. Observasjonene åpnet opp for å danne et bilde av undervisningen og studentene i undervisningen. Temaet "overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer" guidet fokuset for observasjonene sammen med åpne spørsmål som, "Hva skjer her?"; "Hvilke temaer – utfordringer og problemer – sirkulerer i klasseromsdiskusjonen?"; "Hva gjør yrkesfaglærerstudenter og faglærere i klasserommet?". Dette åpnet opp for å utforske hvordan undervisningen møter fagarbeidere i overgangen til læreryrket. Observasjonsdataene inkluderer også uformelle feltsamtaler med yrkesfaglærerstudenter og faglærere. De deltagende observasjonene og feltsamtalene tilførte innsikt i et komplekst felt og en viktig kontekstforståelse som også bidro til å sette studentenes beskrivelser (fra fokusgruppeintervjuene) inn i en større forståelsesramme. Observasjonsdataene tok form som detaljerte, håndskrevne feltnotater som beskrev diskusjoner i klasserommet, handlinger og kontekst. De transkriberte notatene utgjorde 105 sider totalt.

*Fokusgruppeintervjuene* ble gjennomført etter observasjonene. Intervjuguiden ble utledet gjennom tidlige analyser av observasjonene. Deltakere ble rekruttert gjennom faglærerne som henvendte seg til klassen og utvalget består dermed av de studentene som responderte på invitasjonen. Hensikten var å rekruttere yrkesfaglærerstudenter med ulik erfaring fra det å være lærere, for å søke å speile studentgruppen. Studentene ble informert både skriftlig og muntlig om anonymitet samt hensikten med fokusgruppeintervjuet. Totalt 28 yrkesfaglærerstudenter deltok, jevnt fordelt på seks grupper, to grupper fra hvert program. Studentene hadde fra 5 til 25 års erfaring fra fagarbeid og fra ingen til 13 års erfaring som lærere i skolen. Hvert intervju varte ca. en time og ble transkribert ordrett. Fokusgruppeintervjuene tok en interaktiv form hvor studentene diskuterte temaene seg imellom – var både enig og uenig, og utfylte hverandres utsagn – som ga tilgang til studentenes eget språk (Wilkinson, 1998). Navnene som er brukt i presentasjonen av funnene er fiktive.

*Første steg* av analysen var en tematisk analyse av observasjonene og intervjuene for å identifisere utsagn om opplevelser av utdanning som overgang fra fagarbeideryrket, såkalt biografisk koherens (Smeby & Heggen, 2014). Disse utsagnene bar preg av metaforer og kontraster, som hovedsakelig kom til uttrykk i

intervjuene. Dermed ble primært data fra fokusgruppeintervjuene anvendt i de videre stegene av analysen.

I *andre steg* av analysen ble studentenes bruk av metaforer og kontraster analysert. Metaforene ble analysert ved hjelp av tolkningsverden (*figured world*). En tolkningsverden er et sett med konstruerte forestillinger eller antakelser, som kan forstås som "regler" eller "retningslinjer" om verden, som deltakerne forholder seg til som om de var virkelige (Hatt, 2007). Utdanning som overgang blir her forstått som en tolkningsverden – en verden i seg selv som krever noe særegent. Tolkningsverdener signaliseres gjerne av metaforer (Gee, 2011) og metaforene ga et innblikk i hva studentene assosierer med utdanning som overgang, samt tilgang til å utforske hvordan denne tolkningsverdenen konstrueres og oppleves. Metaforer brukes også når det snakkes om noe emosjonelt utfordrende, eller som en måte å uttrykke noe som ellers er mer abstrakt (Cameron, 2011). Analysen av metaforene åpnet således opp for å utforske et emosjonelt aspekt ved utdanning som overgang. Metaforer skaper et stort tolkningsrom, noe som også kan utgjøre en begrensning for selve analysen.

I *tredje steg* ble biografisk koherens brukt til å utforske studentenes bruk av kontraster mellom tidligere erfaringer og erfaringer i utdanningen. Studentene kommer inn i utdanning med tidligere erfaringer fra å være fagarbeidere og biografisk koherens åpnet opp for å forstå hvordan studentene bruker tidligere erfaringer til å gi mening til det opplever i utdanningen. Analysen fortsatte inn i arbeidet med presentasjonen av funnene.

## Funn

Analysen gir et innblikk i hva som kjennetegner studentenes opplevelse av utdanningen som overgang. Utdanningen kan utforskes som en overgang *til* læreryrket, men det er samtidig en overgang *fra* fagarbeideryrket og analysen har lagt vekt på studentenes erfaringer fra å være fagarbeidere og hvordan de som fagarbeidere opplever overgangen til høyere utdanning og erfaringer fra å være student og lærere. Et av kjennetegnene ved studentenes beskrivelser er bruk av metaforer. Metaforene synliggjør et emosjonelt aspekt ved overgangen; fagarbeiderens møte med erfaringer i utdanningen kan forstås som noe strevsomt og emosjonelt utfordrende. Et annet kjennetegn er bruk av kontraster. Studentene gir mening til det de opplever i utdanningen gjennom å kontrastere det til deres tidligere erfaringer som fagarbeidere.

I overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer blir utdanningen et mellomstadium som skal ta studentene fra den ene posisjonen i samfunnet til den andre. Utdanningen utgjør dermed rammen for selve overgangen, en ramme hvor overgangsprosesser oppstår og blir igangsatt. Overgangen (i utdanningen) er en "verden" i seg selv som krever noe særegent av studentene. En av studentene beskriver møtet med utdanningen som "å legge fra seg" det han kan:

Dagfinn: ... men det er jo omtrent bare å ta av deg verktøybeltet og så bytte det ut med en PC og en kulepenn og så ja, det er det du legger fra deg, det er det du kan ...

Følelsen av å legge fra seg det en kan gir assosiasjoner til å gå inn i noe ukjent uten å ta med seg tryggheten som verktøybeltet, som er kjent, kan gi. Et "verktøybelte" og en "kulepenn" kan også forstås som kontraster som bringer med seg forskjellige måter å håndtere en arbeidsoppgave på – et verktøybelte kan assosieres med praktiske ferdigheter og kunnskaper og kulepennen med noe mer teoretisk. Verktøybeltet kan også symbolisere studentenes erfaringer fra å være fagarbeidere og slik sett vil utdanningen representere et brudd med tidligere erfaringer – de legger vekk erfaringene sine som fagarbeidere og bytter det ut med en motsetning, nemlig kulepennen. At utdanningen kan skape en opplevelse av et brudd med tidligere erfaringer kan også føre med seg utfordrende følelser. Per forklarer for eksempel opplevelsen av å stå i utdanningen som et "tåkehelvete":

Per: ... jeg angret veldig det første semesteret for det var et tåkehelvete uten like for min del, men så etter semesteret har gått da så begynner jeg å skjønne hvor de [faglærerne] ville første semesteret nå, men akkurat når vi begynte så syns jeg at det var helt vanvidd, men de har jo lagt en tanke bak dette her.

"Tåkehelvete" er en relativt sterk metafor som gir assosiasjoner til noe ubehagelig. Assosiasjonen til "tåke" henleder mot en opplevelse av å ikke "se klart" og kan indikere en følelse av manglende oversikt. At han i tillegg kjente på følelser som anger understreker opplevelsen av noe ubehagelig; noe en vil vekk fra. Bruken av "vanvidd" henleder mot noe som er uforståelig eller ubegripelig og som det er vanskelig å knytte mening til. Per forklarer at utover i semestrene i utdanningen begynte han å forstå mer av de prosessene han selv var en del av og dermed også at det lå en mening (en tanke) bak opplegget i utdanningen.

Noe av det Per trekker frem som særlig forvirrende i møtet med utdanningen er at, "det var ikke noe fasit, alt er riktig, men det var ikke riktig likevel, for det var en fasit". Dette gir assosiasjoner til noe forvirrende, noe som er vanskelig å gripe og en opplevelse av motsigelser. Dette kan forklare følelsen av å stå i et "tåkehelvete" – en fasit kan forstås som et holdepunkt, noe en med sikkerhet vet vil være riktig, et fravær av en slik fasit henleder mot følelser som usikkerhet og det å stå i noe ustabil og uforståelig. Dette kan også forstås som en kontrast til fagarbeid:

Helene: helt annen tankegang [...] asså den akademiske tenkninga, du har ikke noen konkrete svar, du har ikke to streker under svaret i forhold til at skal du sette opp et hus | ...], så er det noe konkret du skal gjøre ...

Nina: og så er det litt overgang i forhold til vi som håndverkere vi jobber med noe konkret, men her så svever alt oppi, og så skal du bare ta litt der og der.

Studentene forklarer at som fagarbeidere forholder de seg til noe konkret, mens det de forholder seg til i utdanningen kan forstås som en motsetning; noe som

svever og som ikke har noe konkret svar. Det å løse en arbeidsoppgave som student – hvor det ikke er noe konkret svar, ei heller to streker under svaret og de skal forholde seg til noe svevende – krever noe annet av dem enn å for eksempel sette opp et hus. Dette kan også forstås som en kontrast mellom det konkrete og det abstrakte – hvor det konkrete, som det å sette opp et hus, kanskje har klare rammer for hva som er opplagt feil og opplagt riktig for at huset faktisk skal stå oppreist. Å håndtere noe abstrakt krever en annen måte å forholde seg til arbeidsoppgaver på.

I tillegg til følelsen av et brudd med tidligere erfaringer samt å skulle håndtere og forholde seg til arbeidsoppgaver på andre måter tar utdanningen studentene også inn en annen måte å tenke rundt fagarbeid:

Per: det var det å begynne å tenke rett og slett, før så bare gjorde du en ting; ferdig. Nå er det liksom, eller da ble det, "ja, du har gjort en ting, men hvorfor gjorde du det?", og begynne å tenke på den måten ...

Hensikten med arbeidsoppgavene er med andre ord ikke lengre (kun) å gjøre den ferdig, det er ikke "godt nok" å fullføre den. Det kreves noe mer, noe utover å gjøre den ferdig. I utdanningen blir studentene bedt om å sette det de har gjort inn i en større forståelsesramme og "hvorfor" peker således bakover mot studentenes fagarbeiderkunnskap. Per forklarer at noe av overgangen for ham var å begynne "å tenke" sett i forhold til før, hvor han "bare gjorde". Det er tenkning involvert i handlingene til en fagarbeider og dermed kan en stille spørsmålstegn ved hva Per mener med opplevelsen av å "begynne å tenke". Én grunn kan være at tenkemåter oppleves for Per som en integrert del av det han gjør som fagarbeider og derfor tenker han ikke over at han tenker. Nina og Siw diskuterer noe av det samme. De snakker om erfaringer fra lærerpraksisen og peker på at en av forskjellene mellom den og fagarbeid er nettopp å skulle forklarer hvorfor, "at du hele tiden skal begrunne ting eller kunne forklare alle mulig typer løsninger" (Nina). Da jeg spør hvorfor dette er en forskjell til fagarbeid svarer Siw at som fagarbeider, "kan du gå på instinkt". Studentene utfordres altså til å sette fagarbeid inn i en teoretisk forståelsesramme og bli kjent med de antakelsene som ligger til grunn for fagarbeidet.

I alle fokusgruppeintervjuene diskuterer studentene hvilken betydning og verdi de opplever at utdanningen har for dem og noen syns det er vanskelig å forstå meningen. Dette gjelder særlig de studentene som har jobbet som lærere i noen år forut for utdanningen. For eksempel tillegger Wilhelm verdien han som lærer har for sine elever til fagarbeiderkunnskapene og det at han, "er en arbeidskar du, er ikke en lærer". Noe av verdien han tilskriver det å være en arbeidskar er at, "du har ikke lest deg til det; du har prøvd det" (Wilhelm). Dermed kan det stilles spørsmål rundt hvilken verdi han tillegger lærerkompetansen; å tillegge lærerkompetansen liten verdi kan kanskje være med på å skape en barriere for

utviklingen av hybrididentiteten som yrkesfaglærer. Noen av studentene beskriver også det å stå i utdanningen som noe påtvunget. Sitatene under er hentet fra to forskjellige fokusgruppeintervju:

Ingvild: jeg føler gjennom studiet blir det skapt en overgang, ellers så hadde det vært ganske så naturlig, men nå er det litt forvirrende, det blir liksom holdt mellom de to tingene akkurat nå [...] jeg har forestilt [meg] at jeg kunne bare gå fra det ene til det andre, men plutselig "nei du må være her nå, det er den overgangsfasen", det blir påtvunget.

Kristian: jeg tenker det at når en er ferdig om tre år og ser tilbake så tenker en at "det var kanskje verdt det", når en er ferdig med ting så er det kanskje lettere å se at det var verdt det – det er det samme som å ha vært hos tannlegen; det er et helvete når det står på, men etterpå så er det jo egentlig verdt det, hvis du har tannverk ...

I likhet med Pers opplevelse av et "tåkehelve", kommer det frem at det å stå i utdanning oppleves som påtvunget og strevsomt, som en slags kamp. Ingvild forklarer at utdanningen holder henne mellom fagarbeiderverdenen og lærerverdenen. Å bli holdt mellom noe henleder mot en følelse av å stå stille – en mellomposisjon der en verken kommer frem eller tilbake – som en slags stillstand. Denne stillstanden opplever Ingvild at hun blir holdt (fast) i og noe som blir påtvunget – overgangen er altså noe som blir skapt av, og foregår i, utdanningen og oppleves som det motsatte av naturlig. Altså noe som er konstruert. Tvang er motsetningen til frivillig og gir assosiasjoner til frarøvelse av frihet. Kristian assosierer det å stå i utdanning til tannverk. Han trekker frem at det kan godt være at han ser verdien av utdanningen når han er ferdig, men nå – når han er midt i løpet – oppleves det som å være hos tannlegen hvis du har tannverk. Tannverk er noe som gjør vondt. I likhet med Per i sitatet over bruker han beskrivelsen "helvete" for å forklare hvordan det oppleves eller føles å stå i utdanningen.

Flere av studentene beskriver sitt møte med utdanningen som forvirrende. Noe av det som skaper en forvirring er de ulike rollene studentene sjonglerer mellom i utdanningen. Sitatene under er hentet fra en sekvens i et av fokusgruppeintervjuene:

Elisabeth: det som [...] forvirrer meg [...] er det å være det personen som er mellom to stoler, for [...] i den utdannelsen her så [...] vet [jeg] liksom ikke hvem hatt jeg skal ha noen ganger, for jeg har studentrollen og [...] så lærerrollen litt, for det at vi skal tenke som en lærer og så skal vi opptre som en student og så er vi håndverkere, så det blir [...] vanskelig å vite helt hvordan man skal forholde seg.

Stine: ja, det samme føler egentlig jeg, men jeg har ikke klart å komme frem til det, men det som du sier nå er ja, ja, det er det, det er litt sånn hatter som skal på og av.

Ingvild: ja, det er litt som [navn på lærer] sier sånn hattegreie, og "ta på dere hatten".

Elisabeth: ja, men [...] hvilke forventinger har de til hvilken hatt vi har på? Fordi at de forventer at vi skal tenke og opptre og handle som lærere, men de...

Ingvild og Elisabeth: ... behandler oss som studenter.

[...]

Ingvild: føler tryggest som håndverker...

Stine: ja, det er der en har tryggheten sin.

Uttrykket "mellom to stoler" beskriver hvordan det oppleves å være yrkesfaglærerstudent. Det viser også tilbake til den mellomposisjonen som Ingvild beskriver at hun blir holdt fast i. Den metaforiske bruken av "stoler" peker mot de to posisjonene, fagarbeider og lærer, som studentene opplever å stå mellom. Denne mellomposisjonen er forvirrende å være i, og er kanskje karakteristisk for det å være i overgang. Metaforen "hatter" tar oss videre inn i hvordan de opplever vekslingen mellom de ulike rollene i utdanningen; student, lærer og håndverker/fagarbeider. Studentene gir inntrykk av at metaforen "hatter" er noe de har plukket opp i utdanningen. Ingvild refererer for eksempel til at faglærer bruker denne metaforen; studentene skal "ta på hatten". Dette kan være et uttrykk for hvordan utdanningen forsøker å skape et bevisst skille mellom de ulike posisjonene for studentene.

Naturlig nok representerer de tre posisjonene ulike tenke- og handlemåter, og Elisabeth uttrykker en usikkerhet rundt det å ikke vite hvilken av "hattene" utdanningen forventer at hun skal ha "på". Hvilke forventninger knyttes til lærerens måte å tenke på? Etter mange år som fagarbeider er det nærliggende å tenke seg at forventningene knyttet til "å tenke som *fagarbeider*" er innarbeidet, men i takt med overgangen til en ny posisjon introduseres andre forventninger og tidligere tenke- og handlemåter (tidligere erfaringer) blir utfordret.

Siw opplever at i utdanningen må hun evne å "fange 20 ballonger". Hun kontrasterer dette til arbeidet som fagarbeider; her jobbet hun som oftest ferdig et produkt før hun begynte på neste. Dermed hadde hun gjerne en eller kanskje to arbeidsoppgaver gående samtidig. På høyskolen, derimot, følte hun "at det lik-som var 20 ballonger da, som jeg skulle prøve å fange alle, ikke sant, men at jeg i virkeligheten egentlig kan håndtere en eller to ting ganske bra" (Siw). En kan se for seg hva slags følelse det å skulle fange 20 ballonger kan gi; en krevende, nesten umulig og håpløs oppgave. Sammenliknet med fagarbeid møter hun altså på forventninger om å håndtere og forholde seg til mange (svevende) ting på en gang. En viktig oppgave blir å lære seg å håndtere stresset og "det å kjenne på det stresset og på en måte innfinne seg i at":

Siw: du må faktisk vente [...] det er ikke vits i å sitte å stresse nå, men du må på en måte bare roe deg ned og så kommer den ballongen og fester seg om et halt år [...], altså sykt lang tid da.

Stress er (ofte) noe ubehagelig, noe som skaper et ubehag i kroppen. Dette ubehaget beskriver Siw at hun må kjenne på og stå i og samtidig forstå at det ikke hjelper henne å stresse fordi det som skaper stresset – å vente på at en ballong skal feste seg – vil skje en gang i fremtiden, men det er det sykt lang tid til. At noe "fester seg" kan henlede mot at en oppgave er fullført – noe som er forstått og mestret.



## Diskusjon

I denne artikkelen undersøkes det hva som kjennetegner (a) yrkesfaglærerstudenters opplevelse av YFL som overgang fra fagarbeideryrket, og (b) på hvilke måter studentene beskriver kontrastene mellom utdanningen og deres tidligere erfaringer som fagarbeidere. Studentenes bruk av metaforer og kontraster synliggjør et emosjonelt aspekt ved overgangen og at studentene gir mening til erfaringer i utdanningen gjennom å kontrastere det til deres tidligere erfaringer. Metaforer gir assosiasjoner, men er ikke tydelige beskrivelser av et fenomen, metaforbruken kan derfor indikere at studentene på andre året av bachelorprogrammet har en omtrentlig forståelse av overgangen de selv er en del av. Utdanning kan forstås som en utviklingsmekanisme – en arena der endringsprosesser blir igangsatt. Erfaringer i utdanningen tar studentene inn i følelser som ubehag, strev og håpløshet. Under diskuteres det emosjonelle aspektet ved overgang samt hvordan studentene gir mening til erfaringer i utdanningen i lys av deres tidligere erfaringer som fagarbeidere.

Utdanningen plasserer yrkesfaglærerstudentene i spenningsfeltet mellom to forskjellige tenke- og handlemåter og skal utdanne dem til å håndtere motsetningene. Studentene beskriver en opplevelse av å bli holdt mellom to "verdener" og at dette er noe påtvunget og konstruert. Dette kan gi en opplevelse av å ikke ha kontroll – det er noen andre (her: utdanningen) som styrer utviklingen. Samtidig kan det å "holde" studentene i en slik mellomposisjon være et viktig poeng i overgangen – å stå mellom noe kan sette studentene i stand til å se bakover mot fagarbeid og fremover mot lærerarbeid og slik sett gi perspektiv til å sammenlikne tidligere erfaringer med nye. Likevel kan følelsen av å bli "holdt" gi en opplevelse av å stå fast i en tilstand av spenning og konflikt. En kan tenke seg at tannverk og tåkehelvete er noe en vil komme seg ut av. Samtidig skal yrkesfaglærere utdannes til å nettopp stå i spenningsfeltet mellom fagarbeid og lærerarbeid og gjennom utdanningen utvikle kompetanse til å blant annet knytte sammen to motsetningsfylte arenaer (Fejes & Köpsén, 2014; Tapini & Salonen, 2019). Fordi YFL er rotfestet i både håndverks- og utdanningstradisjonen står utdanningen i en særegen posisjon til å eksponere motsetningene mellom de to "verdenene" slik at de kan bli håndtert.

Studentene setter ord på hvordan de opplever utdanning som overgang ved hjelp av metaforer som for eksempel "tåkehelvete", "vanvidd", "tannverk" og "holdt i en mellomposisjon". Dette synliggjør et emosjonelt aspekt ved utdanning som overgang og gir assosiasjoner til noe strevsomt, følelsesmessig utfordrende og ubehagelig – som om det er en slags kamp de må holde ut. Metaforene gir også et innblikk i hvordan det oppleves å være en sårbar aktør. Duch` (2016) studie viser at studentene brukte "krise" for å forklare hvordan de opplevde endringer i utdanningen. "Krise" kan forstås som en unntakstilstand hvor grunnleggende element i ens livsverden blir rokket ved. Følelser – som ubehag, strev og

krise – som utdanningen igangsetter kan forstås i lys av Deweys erfaringsbegrep (2004) og tolkningsverden. Erfaringer gjør noe med oss (Dewey, 2004) – vi opplever noe som vi handler på, vi gjør noe med det vi opplever, og så gjør dette noe med oss i retur – og kan således igangsette endringsprosesser. Fordi erfaringer gjør noe med oss kan nye erfaringer gripe inn i grunnleggende måter å forholde oss til verden og/ eller for eksempel arbeidsoppgaver på – altså, fagarbeiderens tolkningsverden. Det komplekse forholdet mellom tidligere erfaringer og utdanning (Smeby & Heggen, 2014) kan dermed forstås som et møte mellom to forskjellige tolkningsverdener. Hvis tidligere erfaringer representerer én måte å forholde seg til verden på – ett sett med "regler" eller "retningslinjer" som fagarbeideren tar utgangspunkt i for å forstå seg selv og verden (Hatt, 2007) – og utdanningen representerer en annen, vil bearbeiding av erfaringer slik sett være slit-somme prosesser.

En tydeliggjøring av kontrastene kan være et av premissene for å skape koblinger mellom to motsetningsfylte arenaer. Studentene gir mening til erfaringer i utdanningen ved å kontrastere dem med tidligere erfaringer – å skulle "tenke akademisk" forstås for eksempel gjennom å kontrastere det til å sette opp et hus; å sette opp et hus har to streker under svaret, det er noe konkret som har en fasit, i utdanningen derimot møter de noe som svever, noe som ikke er helt mulig å gripe og som oppleves som selvmotsigende. Og videre er hensikten med arbeidsoppgaven fullført når huset står, i utdanningen er ikke dette (lengre) nok; de må vite hvorfor huset er satt opp på denne bestemte måten. Dette kan oppleves som et brudd med tidligere tenkemåter som kanskje var mer preget av å arbeide instinktivt. Samtidig peker "hvorfor" mot evnen til å reflektere over hvordan teoretisk kunnskap understøtter fagarbeid og gir således studentene tilgang til spesialkunnskapen som ligger til grunn for praksis (Alvunger & Johansson, 2018; Wheelehan, 2015). "Hvorfor" blir dermed en videreutvikling av fagarbeiderkunnskapen og kan være med på å skape sammenheng mellom innholdet i utdanningen og studentenes tidligere erfaringer. Dette blir kanskje tydeligere for studentene utover i utdanningsløpet, samtidig kan de ha behov for hjelp til å sette det inn i en slik forståelsesramme slik at de ser verdien av å videreutvikle fagarbeiderkompetansen.

## Konklusjon

I denne artikkelen ble kjennetegn ved yrkesfaglærestudenters opplevelse av YFL som overgang fra fagarbeideryrket og kontrastene mellom utdanningen og deres tidligere erfaringer som fagarbeidere utforsket. Studentene kommer inn i utdanning med tidligere erfaringer fra å være fagarbeidere og analysen viser at studentene bruker metaforer og kontraster for å gi mening til noen av sine opplevelser av utdanning som overgang.

Metaforene synliggjør et emosjonelt aspekt ved utdanning som overgang som studentene må håndtere. Bearbeiding nye erfaringer kan være slitsomme prosesser. Å løfte frem for å håndtere slike følelser i utdanningen kan ruste studentene til å stå i spenningsfeltet mellom fagarbeid/ arbeidsliv og skole/ utdanning som yrkesfaglærere.

Utdanningen står i en særegen posisjon til å hjelpe studentene med å håndtere motsetningene mellom arbeidsliv og utdanning. Kontraster er heller ikke nødvendigvis begrensende, forskjeller kan være en viktig drivkraft for læring (Duch & Andreasen, 2017). Tidligere studier viser at studentene tillegger sine erfaringer og kunnskaper som fagarbeidere stor verdi (Sarastuen, 2019; Nylund & Gudmundson, 2017). Å oppleve at det de går inn i, altså utdanningen, er en kontrast til et yrkesliv og fagarbeid de tillegger stor verdi, kan samtidig skape utfordrende følelser. Likeledes som kontraster og motsetninger kan være en drivkraft for læring kan de derfor også skape barrierer. Å synliggjøre og utforske opplevde kontraster og motsetninger kan således være viktig slik at de ikke blir til et hinder for videreutviklingen av fagarbeiderkompetansen og utviklingen av lærerkompetansen.

### Om forfatteren

**Nora Kolkin Sarastuen** har en master i pedagogikk og tar doktorgrad i profesjonsstudier ved OsloMet – Storbyuniversitetet, Senter for profesjonsstudier. Dette er tredje artikkel i doktorgradsprosjektet med tittelen "Hva kjennetegner overgangen fra å være en fagarbeider til å bli en yrkesfaglærer? Utdanning som endringsarena og overgang fra et yrke til et annet".

## Referenser

- Alvunger, D. & Johansson, V.G. (2018). Exploring recontextualization of didactic ability and vocational teacher students' professional learning through video analysis. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 36–56.
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: The didactics of practice. *Éducation et didactique*, 5.2, 125–146.
- Brandt, S.S. & Hatlevik, I.K.R. (2003). *Skreddersydd yrkesfaglærerutdanning? En undersøkelse av den treårige yrkesfaglærerutdanningen*. NIFU skriftserie nr. 38/2003. Oslo: NIFU.
- Cameron, L. (2011). Metaphor in spoken discourse. I: J.P. Gee & M. Handford (Red.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (s. 342–355) London: Routledge.
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: Boundary crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 209–421.
- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471–498.
- Davids, A.I.R., Van den Bossche, P., Gijbels, D. & Garrido, M.F. (2016). The impact of individual, educational, and workplace factors on the transfer of school-based learning into the workplace. *Vocations and Learning*, 10(3), 275–306.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (2004 ed.). New York: Kessinger Publishing Co.
- Duch, H. (2016). Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 14–31.
- Duch, H. & Andreassen, K.E. (2017). VET Again: Now as a VET Teacher. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(3), 289–305.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I: H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 201–222). London: Routledge.
- Esmond, B. & Wood, H. (2017). More morphostasis than morphogenesis? The 'dual professionalism' of English further education workshop tutors. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2), 229–245.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 2652–283.
- Farnsworth, V. & Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related

- educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505.
- Gee, J.P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3<sup>rd</sup> ed). New York: Routledge.
- Green, A. (2015). Teacher induction, identity, and pedagogy: Hearing the voices of mature early career teachers from industry background. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 49–60.
- Hatch, A.J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State university of New York press.
- Hatlevik, I.K.R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger: Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: S. Mausethagen, & J-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatt, B. (2007). Street smarts vs. book smarts: The figured world of smartness in the lives of marginalized, urban youth. *The Urban Review*, 39(2), 145–166.
- Heggen, K. & Raaen, F.D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3–13.
- Heggen, K. & Smeby, J-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4–14.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(4), 194–211.
- Loeb, I.H. & Gustavsson, S. (2018). Editorial: Challenges and development in and of vocational teacher education. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), iii–x.
- Nylund, M. & Gudmundson, B. (2017). Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikasjon för vad de värderar som viktig kunskap på Bygg- och anläggningsprogrammet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 64–87.
- Page, D. (2013). Recruitment and transition of construction lecturers in further education: The perspective of middle managers. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 819–836.
- Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.
- Rokkones, K.L., Landro, J. & Utvær, B.K. (2018). Bachelorutdanning for yrkesfaglærere, i et historisk og utviklingsorientert perspektiv. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 141–159.
- Sarastuen, N.K. (2019). From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education and Training*. DOI: 10.1080/13636820.2019.1607533

- Smeby, J-C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91.
- St.meld. 48 (1996-1997). *Om Lærarutdanning*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.
- Tapani, A. & Salonen, A.O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243-260.
- Urrieta, L.Jr. (2007). Identity production in figured worlds: How some Mexican Americans become chicana/o activist educators. *The Urban Review*, 39(2), 107-116.
- Viskovic, A. & Robson, J. (2001). Community and identity: Experiences and dilemmas of vocational teachers in post-school contexts. *Journal of In-Service Education*, 27(2), 221-236.
- Wenström, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2018). "The Force that keeps you going": Enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers' work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 244-263.
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-203.

# Ph.d.-graden i profesjonsstudier

Avhandlinger som kandidat har godkjent for salg kan kjøpes gjennom OsloMets nettsider:  
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien>

- Talieh Sadeghi (2020) *The occupational context of activation work: the relative role of educational and workplace qualification and socialisation*
- Peter Forde Hougaard (2020) *Tid, rom og kirurgers autonomi. – En etnografisk studie av sykehuskirurgers arbeidsorganisering, arbeidspraksis og profesjonelle autonomi*
- Andreea I. Alecu (2020) *Linking social capital and interpersonal trust: Do birds of a feather flock together?*
- Runa Brandal Myklebust (2020) *Natural nurses, skilful sailors. Gender non-traditional choices of education in Norway*
- Erik Thorstensen (2020) *Responsible Assessments. Frameworks for a Value-Based Governance of Assistive Technologies*
- Karl Ingar Kittelsen Røberg (2019) *Returns to higher education in Norway*
- Aleksander Årnes Madsen (2019) *Interrupted careers. A study of social divisions in long-term sickness absence and work attrition*
- Tanja Askvik (2019) *Utdanning er utdanning? Underrepresenterte grupper i høyere utdanning og valg knytta til fagfelt*
- Erik Børve Rasmussen (2019) *Knowledge and ambiguity. How GPs manage tensions between systemic biomedical ideals and medically unexplained symptoms*
- Thea Bertnes Strømme (2019) *Educational decision-making. The Significance of Class and Context*
- Tatjana Zlatanovic (2018) *Nurse Teachers at the Interface of Emerging Challenges*
- Tanja H. Nordberg (2018) *Lederen som forvalter av familiepolitikken – mellom kjønnede normer og virksomhetenes målsettinger*
- Jim-Olav Fors (2018) *Students' commitment to social work: An investigation of contributors to, and consequences of, professional commitment*
- Torbjørn Gundersen (2018) *Values and the Role of Scientists in Policymaking*
- Eirik Christopher Gundersen (2018) *What We Owe to Our Children. Relationships and Obligations in Public Care*
- Lars E.F. Johannessen (2018) *Between standardisation and discretion. The priority setting of triage nurses*
- Heidi Moen Gjersøe (2017) *"Komplekse vurderinger i førstelinjen - en studie av arbeidsevnevurdering som aktiveringspolitisk virkemiddel"*
- Elisabeth Brodtkorb (2017) *Individualisering av tjenester i et aktiviseringsprogram. En studie av veilederfelleskapet i kvalifiseringsprogrammet.*
- Lise-Merete Alpers (2017) *Helsepersonells kompetansebehov i møte med etniske minoritetspasienter.*
- Kjersti Nesje (2017) *Opplevelsen av å passe til yrket. En studie av norske sykepleieres profesjonstilknytning.*
- Mari Lande With (2016): *Rekruttering til og avgang fra læreryrket 1975-2010*
- Andreas Eriksen (2016): *Taking Roles Seriously. On Professional Duty and Virtue*

- Silje Maria Tellmann (2016): *Experts in public policymaking: influential, yet constrained*
- Inger Oterholm (2015): *Organisasjonens betydning for sosialarbeideres vurderinger*
- Hanne Hagland (2015): *Å krysse fremfor å beskytte grenser. Om ergoterapeut-, fysioterapeut-, lege- og sykepleierstudenters deltakelse og læring i tverrprofesjonell praksis*
- Tatanya Ducran Valland (2015): *Lojalitet og profesjonell standard. En studie av mellomledere i politiet.*
- Tone Dahl-Michelsen (2015): *Gender in physiotherapy education. A study of gender performance among physiotherapy students and changes in the significance of gender*
- Magne Lindholm (2015): *Journalistikkens autoritet. Yrkesideologi og autoritetsmarkering i norsk journalistikk 1954-2014*
- Ida Katrine Riksaasen Hatlevik (2014): *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeider-utdanningene.*
- Mette Løvgren (2014): *Professional Boundaries. The Case of Childcare Workers in Norway*
- Gerd Sylvi Steinnes (2014): *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane.*
- Sølvi Mausethagen (2013): *Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability.*
- Marita Nordhaug (2013): *Which Patient's Keeper? Partiality and justice in nursing care*
- Ida Drange (2013): *A study of Labour Market Careers for Professionals of Ethnic Minority Origin*
- Joakim Caspersen (2013): *Professionalism among novice teachers. How they think, act and perceive knowledge.*
- Asgeir Falch-Eriksen (2012): *The Promise of Trust - An inquiry into the legal design of coercive decision-making in Norway.*
- Anita Røysum (2012): *Sosialt arbeid i nye kontekster. Om sosialarbeideres erfaringer med NAV-reformen.*
- Jonas Debasay (2012): *Omsorgens grenser. En studie av hjemmesykepleieres rammebetingelser i pleie av og omsorg for etniske minoritetspasienter.*
- Pål Nygaard (2012): *Profesjonalisering mellom Bildung og Engineering. En studie av de norske ingeniørens profesjonshistorie 1930-1970.*
- Hilde Karlsen (2012): *Not so unconventional after all: A quantitative study of men in care-oriented study programmes and professional occupations in Norway.*
- Louis Royce Botha (2011): *Incorporating indigenous knowledges into knowledge making: experiences from a South African context.*
- Jorunn Vindegg (2011): *Å forstå en familie: Fortellinger som kunnskapskilde i sosialarbeideres profesjonelle yrkesutøvelse.*
- André Vågan (2009): *Physicians in the making.*
- Bodil Tveit (2008): *Ny ungdom i gammelt yrke - en studie av sykepleierstudenters motivasjon og fagidentitet i møte med en tradisjonstung utdanning.*