



Yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse: En kvalitativ undersøkelse med Norge og Japan som kontekster

(Professional competences of vocational teachers:
A qualitative survey with Norway and Japan as contexts)

Bjørn Magne Aakre

Universitetet i Sørøst-Norge (bjorn.aakre@usn.no)

Abstract

The purpose of this article is to explore the characteristics of vocational teachers' professional competences. Norway and Japan were chosen as contexts in the hope of finding possible contrasts and new perspectives. Grounded theory (GT) was used to generate concepts and theory from data collected through observations, interviews, and written sources. The results were summarized in two main categories: professional development and professional competences. The survey concludes that professional competences of vocational teachers are shaped by national culture, content of education, professional career and globalization. Furthermore, it was found that vocational teachers in Norway and Japan have different educational and vocational backgrounds, and their professional practices differ in autonomy and career development. Significant difference on vocational students' completion rate in Norway and Japan was found. However, it is difficult to say how these differences are related to the competences of teachers. Professional ethics became a particularly interesting field to study, but also difficult considering the cultural differences. It is recommended to do further studies on this theme.

Keywords: vocational teacher, professionalism, competences, Norway, Japan



Innledning

Læreres profesjonelle kompetanse har stått sentralt i ordskiftet om læreryrket nasjonalt og internasjonalt (Dale, 1999; Hargraves & Fullan, 2012; Maxwell, 2017; Shulman, 2004). Noen reiser også tvil om læreryrket er en profesjon. De hevder det er en semiprofesjon med mindre grad av autonomi og kompetanse enn profesjoner som lege eller advokat, for å nevne noen (Etzioni, 1969; Steinsholt, 2009). Andre reiser spørsmål om yrkesfaglærernes status kan være et problem (Grollmann, 2008). I Norge ble temaet særlig aktuelt etter evaluering av allmennlærerutdanningen i 2006, og medfølgende anbefalinger om å utvikle en mer profesjonell lærer (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det ledet fram til en mer spesialisert grunnskolelærerutdanning med krav om mastergrad fra 2017. Profesjonsbegrepet fant også veien inn i nye planer for yrkesfaglærere. I norsk forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning finner vi nå et knippe relaterte begreper: profesjonsrettet, profesjonsfelt, profesjonelt fellesskap, profesjonsutøvelse, profesjonsutvikling, profesjonsetisk kompetanse og profesjonsfag (Kunnskapsdepartementet 2013, 2016).

Men hva er profesjonalitet i en yrkesfaglig kontekst? I nyere norsk forskning om yrkesfaglærere er yrkesretting et sentralt tema. Profesjonalitet blir blant annet forklart slik: "profesjonsretting handler om å legge til rette for at utdanningsinnholdet og arbeidsmåtene som helhet er basert på kjerneoppgaver i yrket og yrkesutøvelsen" (Sylte & Jahanlu, 2017, s. 5). Grollmann (2008) er innom samme temaet i sin undersøkelse der også Norge og Japan nevnes i analysen. I en engelsk undersøkelse blant yrkesfaglærere fremheves tre mer generelle kategorier: "fagkunnskap, autonomi og ansvar" (Robson, Bailey & Larkin, 2004, s. 184, min oversettelse). Tilsvarende kategorier kan en finne i norsk forskning om profesjonalitet i læreryrket (Handal, 1989). I Japan legges det vekt på utdanningens lengde og at den må ha både bredde og faglige spesialisering (Okano, 1999, s. 145). Den japanske opplæringsloven pålegger også lærerne "forskning og kontinuerlig forbedring" (MEXT, 2006). Videre er det forskere som fremhever at profesjonell kompetanse må vurderes på ulike nivåer. Dale taler om tre nivåer: gjennomføring av undervisning (K1), konstruksjon av undervisningsprogrammer (K2) og kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori (K3) (Dale, 1999).

I Norden har finske og norske forskere studert yrkesfaglæreres metakognitive kompetanse, noe som antas å være viktig for refleksjon over egen praksis og utvikling av profesjonell kompetanse (Kallio, Virta, Kallio, Virta, Hjärdemaal & Sandven, 2017). I Sverige foreligger empiriske undersøkelser blant yrkesfaglærere om læreres læring basert på teorier om situert læring (Köpsén & Andersson, 2018). I Danmark er det gjort lignende forskning (Elkjær & Mossfeldt Nickelsen, 2016). Von Schantz Lundgren, Lundgren og Svensson (2013) har i en svensk undersøkelse forsket på "Learning study i gymnasial yrkesutbildning". Ideen kommer opprinnelig fra Japan der den heter "kenkyou jugyou" som betyr å utforske

et fag og utvikle hvordan faget kan undervises på en best mulig måte (Arani, Keisuke & Lassegard, 2010). Det siste taler for å belyse hva japanske yrkesfaglærere tenker om profesjonalitet, selv om profesjonsbegrepet kan oppfattes ulikt på tvers av kulturgrenser. En undersøkelse i Japan om legeyrket problematiserer det (Nishigori, Harrison, Busari & Dornan, 2014). De valgte å studere den japanske legeetikken i lys av bushido som antas å prege profesjonell tenkemåte i Japan (Nitobe, 2002). Mot denne bakgrunn ble følgende problemstilling formulert:

- Hvordan uttrykker yrkesfaglærere i Norge og Japan sin profesjonelle kompetanse og hvordan utvikler de denne kompetansen i praksis?

Det foreligger kvantitative undersøkelser om profesjonalitet i læreryrket basert på Shulmans "pedagogical content knowledge" (Rownan m.fl., 2001; Shulman, 2004). Men de er generelle og ofte avgrenset til skolefag. Derfor ble det valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse som gir en mer åpen tilnærming og større mulighet til å følge opp perspektiver underveis.

Metode

Undersøkelsen er basert på en kombinasjon av intervjuer med yrkesfaglærere, besøk i skoler, deltakende observasjoner i klasser, skriftlige kilder og statistikk. Det ble også brukt bilder og videopptak tatt i skolene. I utvalget er det også med to informanter i lederstilling med tidligere erfaring som yrkesfaglærer. Totalt 12 informanter og 6 skoler som angitt nedenfor:

- 6 yrkesfaglærere i Japan, (Chubu og Kinki)
- 6 yrkesfaglærere i Norge, (Sørøst- og Nord-Norge)
- 6 skoler med yrkesfag, 3 i Japan og 3 i Norge
- Skriftlige kilder samt bilder og video fra besøk i skoler

Valg av metode er inspirert av Grounded Theory (GT). Det er en systematisk, men fleksibel forskningsmetode der en i tillegg til å beskrive fenomener også forsøker å bygge teori og mulig forklaring gjennom konstant sammenligning, fortetting og strukturering av utsagn og begreper (Charmaz, 2014, s. 16; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990, s. 23). Fleksibiliteten går blant annet på hvilke typer data som benyttes. Det fikk betydning i denne undersøkelsen der en kombinerte egenproduserte og eksisterende data (Corbin & Strauss, 2015, s. 42; Charmaz, 2014, s. 330). Det ble også benyttet kvantitative data om blant annet lærerutdanningens omfang og innhold, skoleårets lengde, lønn og ferier, antall elever i klassen.

Datainnsamlingen skjedde i tre faser og pågikk i tiden fra 2012 til 2017. Da mente en å ha kommet til et metningspunkt med overordnede kategorier. Den første datainnsamlingen hadde kvalitet i skolen som tema og var ikke avgrenset til lærerrollen. I fase to ble temaet avgrenset til profesjonalitet i læreryrket med påfølgende undersøkelser i de samme skolene. I fase tre valgte en å avgrense ytterligere til bare yrkesfaglærere. Det yrkesfaglige feltet er stort med mange spesialiseringer. En valgte derfor å bruke grunnutdanningene som utvalgs-kriterium, men med lærere som dekker tre årstrinn.

Tekster fra observasjoner, intervjuer og dokumenter ble kodet og fortettet i tre steg: åpen koding, selektiv koding og teoretisk koding (Corbin m.fl., 2015). I etterarbeid og fremstilling er det et element av hermeneutisk tolking i lys av kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190).

Språkbarrierer er en utfordring i komparativ forskning. Norsk og japansk er ikke bare forskjellig i ord og uttale, men også i struktur. Uttrykk og meningsbærende enheter kommer i forskjellig rekkefølge. I en fremstilling på norsk må en derfor tilpasse sitater slik at de gir mening uten å bli kilde til feiltolkning. Validiteten ble styrket ved å velge ulike perspektiver og datatyper, men en kan ikke generalisere resultatet til for eksempel nasjonalt nivå. Det ble lagt vekt på forskningsetiske hensyn i bruk av kilder og ved å sikre informantenes anonymitet.

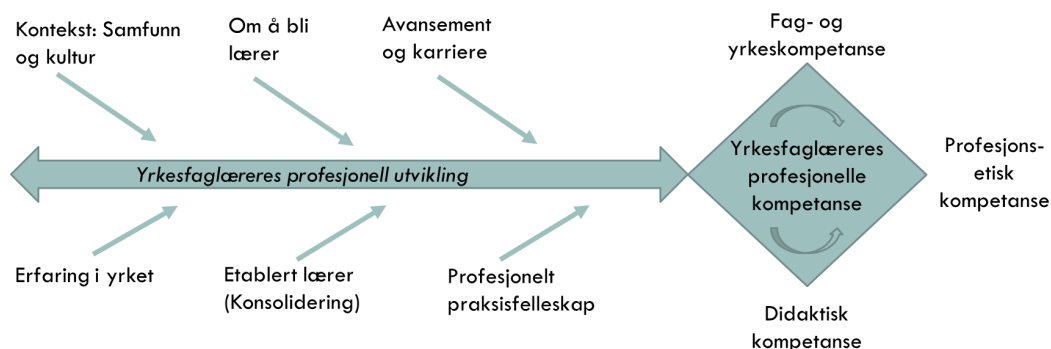
Resultater og drøfting

Data fra observasjoner, intervjuer, dokumenter og notater ble først analysert ved åpen koding. Det gav i alt 326 koder i form av begreper og uttrykk som antydnet i tabell 1. Resultatet fra den åpne kodingen ble fortettet ned til 9 koder. Kontekst er en overordnet kategori som ofte er med i slike undersøkelser (Corbin m.fl., 1990, s. 163). I siste runde med teoretisk koding kom en fram til 2 hovedkategorier: yrkesfaglæreres profesjonelle utvikling og yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse. Tabell 1 forsøker å illustrere denne prosessen. I analysen lenger bak kommer kategoriene til uttrykk i form av konkrete utsagn og sitater fra informantene.

Tabell 1. Resultat av koding med eksempler.

Koding	Ant.	Kategorier og koder (utvalg)
Teoretisk	2	yrkesfaglæreres profesjonelle utvikling yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse
Selektiv	9	kontekst ... erfaring i yrket ... å bli yrkesfaglærer ... etablert yrkesfaglærer ... karriere og avansement ... profesjonelt praksisfellesskap ... fag- og yrkeskompetanse ... didaktisk kompetanse ... profesjonsetisk kompetanse
Åpen	326	kultur ... fagbrev ... yrkesstolthet ... shirabe (undersøke) ... erfaring ... kenkyou (forske) ... ta ansvar ... bushido ... sertifikat ... samarbeid ... fellesskap ... suteki ... omsorg ... yrkesmoral ... fravær ... arbeid i team ... kaizen (forbedre) ... gemba (arbeidsplass) ... kommunikasjon er viktig ... ta tid til å snakke med ... lytte ...

Kodene ble til slutt sammenfattet i en teoretisk modell i form av et Ishikawadiagram vist figur 1 (Ishikawa, 1979). I modellen er yrkesfaglæreres profesjonelle utvikling forklart som en prosess som starter med et ønske om å bli lærer. Læreres profesjonelle praksis er den kunnskapsbasen lærere til enhver tid bygger sin praksis på. Denne kompetansen endres gradvis som en konsekvens av den profesjonelle utviklingen den enkelte lærer gjennomgår. Pilen i begge retninger antyder at det skjer en refleksjon i fortid, nåtid og framtid. For noen skjer det store endringer, for andre mindre endringer underveis.



Figur 1. Yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse forklart med Ishikawa-diagram (Ishikawa, 1979).

Yrkesfaglæreres profesjonelle utvikling

Yrkesfaglæreres profesjonelle utvikling er forklart som en prosess som starter med et ønske eller valg om å bli lærer. For yrkesfaglærere i Norge kan det skje ganske sent i karrieren, ofte etter noen år som yrkesaktiv. I Japan er det mer vanlig at den starter med en 4-årig utdanning på universitet. Den formes også av omgivelser og rammevilkår.

Yrkesfaglæreres omgivelser (kontekst)

Etter den første innsamlingen av data i skoler, ble det notert kontekstuelle forskjeller i kultur og skolestruktur som en må ta i betraktning (Charmaz, 2014, s. 330; Strauss m.fl., 1990, s. 101).

Jeg begynte som lærer på 1980-tallet. Føler vi hadde mer tillit og støtte fra samfunnet da. Bråk og litt knuffing kunne det være, men elevene kom på skolen. I dag er fraværet stort (Tore). (Kommentar: Før nye fraværsregler ble innført i 2017).

Vi tjener bra, men samfunnet og foreldrene krever mye av oss. Vi er på skolen 10-12 timer hver dag, mye "black work". Feriene er korte, bare et par uker. Lærernes fagforeninger er sterkt svekket i senere år (Hiroki).

De norske skolene var kombinerte skoler med flere programmer for både yrkesfag og studieforberedende fag. De japanske skolene var mer spesialiserte med bare yrkesfag i ett eller noen få programmer.

I Japan er det færre elever som går yrkesfag enn i Norge og opplæringen skjer i skoler uten overgang til et lærlingssystem. Det er også noen flere private skoler i Japan og noen av de store bedriftene, som for eksempel Toyota, har egne skoler. Tabell 1 viser noen relevante nøkkeldata. En interessant faktor er gjennomføringsgrad. I Japan fullfører 96% av elevene utdanningen, mens lav gjennomføringsgrad er et problem i Norge. En mulig faktor kan være yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse, men vanskelig å dokumentere. Ulike vurderingskriterier kan være en annen mulige forklaring. I Japan tillegges holdninger stor vekt i fastsetting av karakter i fag, noe som formelt ikke skal gjøres i Norge.

Tabell 2. Nøkkeldata om elever og lærlinger og deres valg av program og skoleslag.

	Elever i yrkesfag	Private skoler	Lærlingssystem	Gjennomføringsgrad
Norge	50%	8,2% ¹	Ja	60%
Japan	24% ²	18%	Nei	96%

¹ Læretiden i Norge skjer i private eller offentlige bedrifter.

² I tillegg går om lag 2% av elevene i Japan fra 9-årig ungdomsskole over i en 5-årig teknisk høyskole.

Det er også likhetspunkter, blant annet innholdet i undervisningen. Forfatteren har selv undervist i elektrofag i Norge og kunne observere de samme teknikkene, de samme instrumentene og de samme arbeidsmåtene i Japan. Men klimaet i klassene virket mer rolig og harmonisk, også i programmer der en i Norge kan oppleve mer uro. Det kan ha sammenheng med at aldersgrensen i Japan er 18 år og at ungdomstiden er mer regulert av lover, regler og tradisjoner som læreren kan støtte seg til. Noe av dette lot seg lett observere ved besøk i skoler og klasserom:

”Midori” skole med omlag 1000 elever er valgt som eksempel fra Japan. Lærer Yuki ventet i skolegården for å ta imot besøket på skolen der det går bare jenter. De var kledd i ”stilige” uniformer med skjørt og jakke i mørkt stoff og skolens logo på brystet. Skolen hadde treningstøy i tilsvarende form og farge og med skolens logo. Disse klærne brukes ofte også på fritiden og i helger, noe som gjør elevene lett synlige i lokalmiljøet. I tillegg hadde de regler for hårfrisyre, hårfarge, neglelakk og ting som ikke er tillatt. Mobiltelefon er ikke tillatt på skolen og bruk av internett er begrenset til faglige oppgaver. Elevene hilste og neiet da vi gikk inn på skolen. Der ble skoene byttet mot tøfler som lå klare i et lite skap.

Lærerne hadde hver sin arbeidsplass i et felles arbeidsrom, noe som er vanlig i Japan. Skolen var spesialisert på økonomiske fag (Commercial High School) og lærerne underviste i både yrkesfag og fellesfag. Det siste er ikke like vanlig innenfor andre programområder der det ofte benyttes assistenter til å undervise i for eksempel sveising eller praktisk stell av eldre.

Den ene klassen hadde praktiske øvelser i et kontorlandskap med moderne kontormaskiner autentisk bygget opp som i en stor bedrift. Elevene arbeidet med både individuelle oppgaver og oppgaver som skulle koordineres og løses i fellesskap, blant annet transaksjoner med andre land. De programmerte også i COBOL, noe som neppe er vanlig i Norge. Læreren gikk rundt og veiledet i de ulike oppgavene. Den andre klassen hadde matematikk i en gruppe på ca. 40 elever med en mannlig lærer. Temaet var tallsystemer med vekt på ulike former for binære tall. Lærerne begrunnet oppgaven med at den gir god øvelse i tallforståelse, regning og hurtighet.

De to andre skolene i Japan var ”NoRin” som har naturbruk og ”Kuro” som har elektro- og mekaniske fag. Kort sagt mer spesialiserte enn i Norge. Den førstnevnte skolen hadde om lag like mange gutter og jenter, den andre flest gutter og de fleste lærerne var menn. Tilsvarende kjønnsforskjeller ble observert i de norske skolene.

”Laagen” skole med om lag 1300 elever er valgt som eksempel fra Norge. Den er en kombinert skole med både studieforbereidende fag og yrkesfag der hovedmodellen er to år i skole og to år i bedrift for å få fagbrev. Lærer Kjell tok imot for besøk i kantina kl. 0900 som avtalt. Elevene, de fleste gutter, var på vei til undervisning da vi satte oss ned for å gjøre intervjuet som varte en drøy time. Resten av dagen gikk med til å følge undervisningen. Den ene klassen var vg2 industri-teknologi (2. årstrinn) som bygger på første årstrinn vg1 teknikk og industriell produksjon (TIP). I verkstedet arbeidet de med å løse en pneumatisk styring der de skulle analysere oppgaven, lage funksjonsskjema, koble opp og prøve ut. I en senere time foregikk undervisningen i et lite klasserom ved siden av. Temaet var ulike typer kulelager, dimensjoner og valg av kulelager for spesielle formål. De brukte blant annet bilhengere som eksempel. Undervisningen ble gjennomført som dialog fra tavla og elevene brukte pc for å slå opp i databøker for å velge egnet dimensjon og kvalitet.

De to andre skolene i Norge var også kombinerte skoler med blant annet avdeling for helse- og oppvekstfag. På helse- og oppvekstfag var de fleste elevene jenter og de fleste lærerne kvinner.

Ingen av lærerne i de utvalgte skolene hadde opplevd alvorlige disiplinære problemer med elevene, men ga uttrykk for at de ofte opplever krysspress og motstridende interesser som de må løse. Fra andre kilder tyder det på at vold mot lærere i Norge er et økende problem (Ghosh og Korsmo, 2017). Noen lærere i Japan nevnte skolevegring og mobbing, spesielt digital mobbing, som problemområder de må håndtere. De nevnte også "monsterparents" som en spesiell utfordring. Det er foreldre som ikke følger opp barna sine godt nok og som gjør arbeidet for lærerne vanskelig. Lærere som mobber elever ble nevnt som et mulig problem, men uten å referere til konkrete eksempler. Det ble ikke rapportert om problemer med rusmidler eller kriminalitet blant elever i Japan. Det ble heller ikke observert ruset ungdom noen steder. De norske lærerne kjente til at rusmidler er et problem i ungdomsmiljøene og at det hadde vært episoder på skolen der politiet ble koblet inn. Videre kom det fram at yrkesfaglærere i både Norge og Japan opplever utfordringer og vanskeligheter på hver sin måte:

Det store arbeidspresset japanske lærere rapporterer har sammenheng med flere forhold. For det første er klassene store, ofte 40 elever eller mer, og de utfører oppgaver som i Norge er fordelt på kontorpersonale, rådgivere, spesialpedagoger og andre. Bare spesialskoler har spesialpedagog. Hjelp til elever som skal ta opptaksprøver til høyere utdanning er en annen krevende oppgave, men på yrkesfag er det sjelden mer enn 10% av elevene. Videre er skolene i Japan arena for fritidsaktivitet som lærerne organiserer, både etter skoletid og i ferier. I en skole ble det notert i alt 30 ulike aktiviteter i regi av skolen og som lærerne hadde ansvar for. Blant aktivitetene var svømming, håndball, korps, Røde Kors, kor og andre aktiviteter som i Norge tas hånd om av idrettslag, kulturskole og frivillige organisasjoner. Japanske lærere står også svakt med hensyn til organisering i fagforening. Aktiv motstand fra myndighetene har gjort at bare om lag 25% av lærerne i Japan nå er medlem av en fagforening.

I Japan finner en i tillegg yrkesopplæring som elever kan ta etter studiespesialisierende fag. I undersøkelsen fant en for eksempel frisørfag både på ordinær videregående skole for aldersgruppen 15–18 år, på spesielle fagskoler (senmon) og 2-årige høyskoler. Alle ble frisører, men de siste med en noe utvidet fagkrets. Den ene skolen hadde betegnelsen "Creative College". Noe tilsvarende fant en i helsefag, men der er det sertifiseringer. For å bli assisterende sykepleier kan en ta enten 3-årig program på videregående, eller en 2-årig fagskole, begge i kombinasjon med praksis. For å bli yrkesfaglærer i helsefag må en ha 4 år på universitet i for eksempel sykepleie (kangoshi) eller tilsvarende.

Om å bli yrkesfaglærer

Informantene la vekt på lærerutdanninga som et kjennetegn på profesjonalitet i yrket. De japanske informantene fremhevet i tillegg utdanningens lengde og sertifisering som spesielle krav. Men veien til å bli yrkesfaglærer viste seg å være forskjellig i Norge og Japan:

Jeg var 22 år da jeg begynte som lærer i yrkesfag. På videregående gikk jeg en skole for industrifag (Industrial High School). Etter det gikk jeg 4 år på teknisk høyskole der jeg også tok lærereksamen. Etter det tok jeg sertifikat (Takayuki).

Som ung tok jeg fagbrev og reiste mye på service, oljeanlegg i Libya. Det ble risikabelt, jeg stiftet familie og ønsket å gjøre noe annet. Inspektør x spurte om jeg ville bli lærer, de trengte folk med erfaring. Jeg begynte som lærer uten pedagogisk utdanning, men tok det etter 3 år. Jeg tok også 2-årig teknisk fagskole (Ole).

Jeg gikk en linje for design på videregående og studerte design i 4 år på universitet, men tok ikke lærereksamen. Derfor er jeg assistentlærer. Jeg jobber tett med andre lærere. Vi har felles arbeidsrom. Jeg hører på de andre og spør ofte, det går fint. Nå tar jeg lærereksamen. Etter det må jeg ta sertifikat som lærer (Yuria, assistentlære).

De norske informantene hadde valgt å bli yrkesfaglærer etter at de hadde fylt 30 år eller mer og la vekt på at de hadde en yrkeskarriere før de ble lærer. Fem hadde blitt lærere via ordningen med 1-årig praktisk pedagogisk utdanning (PPU) som er basert på en allerede godkjent fagutdanning. En hadde valgt 3-årig integrert yrkesfaglærerutdanning basert på fagbrev og praksis. Fire hadde fagbrev, en var sykepleier og en var ingeniør.

De japanske informantene, unntatt en, hadde valgt å ta lærerutdanning som ledd i en 4-årig utdanning på universitet, alle før de var 30 år gamle. En arbeidet som assistentlærer, men var i ferd med å ta pedagogiske fag for å bli lærer. I tillegg må lærere i Japan sertifiseres gjennom en spesiell eksamen i regi av regional skoleeier (prefecture). Sertifikatet er gyldig i 10 år og må fornyes.

Flere av informantene beskrev overgangen til læreryrket som vanskelig, og mer vanskelig enn de hadde forestilt seg på forhånd. En ting er å kunne et fag, men vanskeligere å lede en klasse og å hjelpe elevene til å lære det samme som en selv har lært en gang.

I Norge prøver en å lette overgangen til læreryrket med minimum 12 uker praksis i yrkesfaglærerutdanningen. I tillegg ble det i 2009 innført en ordning med veiledning av nyutdannede lærere, men ingen av informantene hadde hatt slik veiledning (Veiledning for nyutdannede lærere, 2016). I tillegg er det slik i Norge at noen yrkesfaglærere går direkte inn i rollen som lærer uten pedagogisk utdanning, men med krav om å ta slik utdanning innen en viss tid. I Japan synes overgangen til læreryrket vanskeligere i den forstand at de har bare 2-4 uker praksis i utdanningen. Ingen av informantene kjente til noen nasjonal ordning for veiledning av nye lærere. På den annen side går de inn i et tett og støttende praksisfelleskap. Det er heller ikke uvanlig at nyutdannede lærere tar private kurs der de lærer kleskode, omgangsformer og det å te seg i yrkeslivet.

Yrkesfaglærere i Japan må kunne undervise i fag uten noe som tilsvarer et fag- eller svennebrev i Norge. Fag- eller svennebrev er en dokumentasjon på gjennomført utdanning og bestått fagprøve på videregående nivå. De fleste håndverksfagene har beholdt den opprinnelige betegnelsen svennebrev, mens industrifagene bruker betegnelsen fagbrev.

Profesjonell lærer – konsolidering

Konsolidering kan stå som et felles uttrykk for den fasen der lærerne blir trygge i rollen og finner sin egen stil.

Etter hvert som jeg fikk erfaring ble jeg mer trygg i lærerrollen. Nå underviser jeg mindre fra tavla, mindre "power point", lager egne oppgaver og hjelper eleven i gang med å arbeide sjøl. Dukker det opp noe de lurer på tar vi det på tavla (Ole).

Jeg forsker (kenkyou) på læremidler. Jeg skriver blogg og deler eksempler med andre lærere. På yrkesfag er det viktig å gjøre undervisningen konkret, opplegg som gir elevene gode erfaringer (keiken) (Takayuki).

Denne prosessen tar tid. Noen informanter antyder fem-seks år. Da har de rukket å utvikle en mer tydelig identitet som lærer. De dreier fokus fra seg selv og sin egen undervisning til mer fokus på elevenes læring, faglig og sosialt. I tillegg til den faglige kunnskapen de la mest vekt på de første årene, utvikler de også en større bevissthet om holdninger og verdier og hvordan de skal integrere ulike kunnskapsområder i møte med elevene.

Sammen med en av de japanske informantene (Kensaku) sammenfattet vi kjennetegn på den profesjonelle lærer i fire punkter slik: For det første handler det om gode holdninger og omsorg for elevene, faglig og sosialt. Han la videre vekt på personlige egenskaper som tålmodighet, å være rolig og å ha mental styrke. Men også forventninger om flid og innsats fra elevenes side, og en gjensidig forståelse av å lykkes ved gjøre å hverandre gode. For det andre handler det om å kunne faget, være trygg i faget, kunne tilpasse faget i ulike sammenhenger, vite hvordan faget kommer til uttrykk i et yrke og de spesielle krav som gjelder der. For det tredje handler det om sosiale ferdigheter, å kunne kommunisere, være genuint interessert i elevene, være en aktiv lytter og ta initiativ når det trengs. For det fjerde handler det om å alltid se etter forbedringer, jobbe tålmodig og systematisk for å bli bedre. De japanske informantene refererte ofte til regelen "plan - do - check - action". Denne brukes også systematisk i japanske bedrifter og kjent internasjonalt som Deming's hjul (Ishikawa, 1979). De brukte også begreper som "shiraberu" (undersøke), "kenkyou" (forske) og "jugyou kenkyou" (lesson study) som innarbeidede måter å bli bedre på. Flere av disse momentene finner vi igjen i forskningslitteraturen, men formulert på andre måter. På den annen side er kategorien autonomi noe fraværende i utsagnene (Hargraves & Fullan, 2012; Robson m.fl., 2004; Steinsholt, 2009).

To norske informanter i helse og oppvekstfag brukte begrepene etikk og yrkesetikk. En lærer med bakgrunn som sykepleier refererte til lærernes profesjonsetiske plattform og om betydningen av etisk refleksjon innenfor sitt fag. De japanske lærerne tenkte og argumenterte mer ut fra begrepet moral (tokuiku) og hva som er rett handling i ulike situasjoner. De kjente begrepet etikk (rinri), men oppfattet det mer synonymt med moral.

Videre la informantene vekt på at etablerte yrkesfaglærere gradvis engasjerer seg mer i faglig utviklingsarbeid. De lager arbeidsoppgaver, bygger modeller, skriver lærebøker og prøver ut nytt materiell. I Norge velger noen lærere å engasjere seg i faglig- eller politisk arbeid, men det er problematisk i Japan der lærere skal være politisk "nøytrale". Denne begrensningen er nedfelt i den japanske opplæringsloven som tolkes strengt (MEXT, 2006). På den annen side var alle informantene opptatt av problemet å skaffe utstyr og fornye laboratorier og verksteder.

Som ledd i sin profesjonelle utvikling er det mange yrkesfaglærere i Norge som tar ulike former for etterutdanning, faglig, pedagogisk eller begge deler. Ofte på eget initiativ. I Japan er formell etterutdanning mindre vanlig siden de allerede har en utdanning fra universitet, og det er svært dyrt. Et år på universitet kan koste 150.000 kroner. På den annen side er lærere i Japan forpliktet til å drive systematisk forbedringsarbeid i jobben, noen ganger i form av forskning.

Avansement og karriere

En fant at avansement og karriere for yrkesfaglærere er forskjellig i Norge og Japan:

Jeg ble forflyttet til denne skolen for ett år siden. Det er en del av systemet her å forflytte lærere for å spre kunnskap og å gi lærere og ledere mer erfaring (Yuki).

I noen år arbeidet jeg som rådgiver og avdelingsleder, men jeg synes det ble for mye papirarbeid og administrasjon. Jeg hospiterte også ute i næringslivet et par år (Kjell).

I Japan har lærerkollegiet en flat struktur i den forstand at det er få eller ingen spesialstillinger. Men lønna kan variere mye, spesielt mellom yngre og eldre. Lederstillinger i Japan, ofte bare rektor, blir normalt ikke lyst ut slik at interesserte kan søke. Rekrutteringen skjer internt gjennom et system med beordring. I Norge blir lærerstillinger, lederstillinger og stilling som rådgiver eller spesialpedagog formelt lyst ut. Deretter følger en formell vurdering der utdanning og erfaring tillegges stor vekt. I kommisjonen er fagforeningen med, og erfaring fra fagforening eller politisk arbeid kan telle positivt. I Japan kan faglig eller politisk arbeid være problematisk. I stedet har Japan et formelt system basert på "mesterlære", et uttrykk en professor benyttet. Det innebærer at hver lærer blir vurdert hvert år med hensyn til faglig dyktighet, egnethet som lærer og som mulig leder. Der vil det også inngå i hvilken grad den enkelte tar ansvar overfor kolleger, og i

hvilken grad han eller hun bidrar med forbedringer på egen og andres skoler. Etterutdanning som vedkommende tar selv kan også telle med. Potensielle ledere blir så forflyttet i et system til andre skoler, både for å spre erfaring og for å gi potensielle ledere mer erfaring.

I Norge er avansement oftere et individuelt ansvar der den enkelte kvalifiserer seg gjennom erfaring og etterutdanning. Men i 2009 ble en statlig finansiert lederutdanning innført, og som mange skoleledere nå må ta hvis de er eller vil bli skoleleder. Rektorutdanningen ved utvalgte universiteter er et eksempel på det (Rektorutdanningen, 2017). En av informantene i Japan forklarte at han nå var valgt ut til en ny ordning som ligner den norske modellen med formell opplæring i regi av et universitet, men kombinert med forflytning.

Yrkesfaglæreres profesjonelle praksisfellesskap

Fem av de norske informantene hadde eget kontor, men to av dem hadde også funksjon som avdelingsleder. En hadde kontor sammen med 4–5 andre lærere. De japanske informantene hadde alle felles kontor med hver sin kontorpult. Bare rektor hadde eget kontor så langt en kunne observere.

Da jeg var sykepleier kunne jeg tilkalle en kollega når jeg var usikker på noe. Da jeg ble lærer på helsefag ble jeg mer alene. Men i dag arbeider vi mer i team. Som avdelingsleder legger jeg stor vekt på det. Vi har prosjekter vi løser sammen, for eksempel yrkesretting av fellesfag (Unni).

Vi samler eleven om felles oppgaver, bygger fellesskap, det er viktig også i yrket. Den store klokka utenfor skolen vår har vi laget. Den har et kabukiteater inspirert av karakuri, "roboter" fra Edo-tiden. Yrkesstolthet har røtter i historie og kultur (Kenji).

Japanske lærere tilbringer 10 timer eller mer i kontorfellesskap som derfor blir både et faglig og sosialt fellesskap der erfaring deles. De planlegger og deltar i hverandres undervisning for å observere og gi tilbakemelding. Det kan ligne er form for kollegaveiledning, men er mer forpliktende, strukturert og systematisk enn i Norge. Japanske lærere er forpliktet til å drive denne typen systematisk forbedringsarbeid. "Open class" ble også nevnt som en ny praksis der lærere fra andre skoler blir invitert for å dele erfaringer.

Læring gjennom ulike former for praksisfellesskap fremheves ofte i litteratur om profesjonalitet i læreryrket (Arani m.fl., 2010; Köpsén & Andersson, 2018). Yrkesfagene har fra langt tilbake hatt en sterk forankring i ulike former for faglig fellesskap. Først i laugene og senere innenfor fag tilpasset nye industrier og yrker (Aakre, 2005). I senere tiår har vi fått en fornyet interesse for utvikling av kunnskap i praksis og hvordan taus kunnskap kan formaliseres, gjøres eksplisitt og deles med andre (Nonaka & Takeuchi, 1995). Et faglig fellesskap kan derfor være en rik kilde til læring og fornying blant dagens yrkesfaglærere. Men det varierer i hvilken grad slike fellesskap utvikles og blir en kraft til faglig utvikling. Noen ganger begrenses det til symbolske møter ved skoleårets begynnelse og slutt slik

en informant uttrykte det. Disse oppleves lite relevant for den enkelte lærer. Mange foretrekker i stedet å "lese seg opp" på egenhånd. På den annen side forekommer det også at lærerne selv yter motstand og står i veien for forbedringer.

Yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse

Funnene i undersøkelsen taler for at yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse kan forklares ut fra tre hovedkategorier: profesjonsetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og fag- og yrkeskompetanse. Samlet tilsvarende de en helhetlig kompetanse som i noe litteratur har betegnelsen "extended professionalism" i motsetning til en smalere "restricted professionalism" (Robson m.fl., 2004).

Profesjonsetisk kompetanse

"Gode holdninger" kan tjene som uttrykk for de kvaliteter informantene mente yrkesfaglærere må ha i tillegg til faglig kompetanse. De la særlig vekt på gode holdninger i møte med elever, kolleger, overordnede, foreldre og selve faget. Noen nevnte også et ansvar for å tjene samfunnet, men de refererte i liten grad til teori og formelle begreper om etikk og refleksjon. Nyere forskning styrker en antakelse om at lærere generelt har lavere kompetanse og mindre bevissthet om etikk og etisk refleksjon enn for eksempel leger (Maxwell, 2017).

Jeg opplever mange etiske dilemmaer i møte med elever, kolleger, foreldre og skoleeier. Det går mye tid til "forhandlinger". Noen ganger tar elevene valg i strid med det vi formidler på skolen. Noen ganger får vi kjennskap til forhold som er ulovlige eller til skade for andre. Taushetsplikt er vanskelig (Unni).

Jeg er lærer og spesialpedagog og jobber på en spesialskole. Noe av det vi gjør er kanskje tvang, elever som må løpe rundt og rundt i skolegården. Vi tror det virker disiplinerende, men jeg er usikker. Noen ganger tenker jeg det er feil (Kaori).

To av de norske informantene som underviser i helse- og oppvekstfag brukte begrepet yrkesetikk og nevnte pliktetikk og konsekvensetikk som grunnlag for etisk refleksjon. En av dem refererte også til læreres profesjonsetiske plattform og at den norske skolens formål bygger på kristne og humanistiske verdier. Hun nevnte også legeetikken med røtter i antikken og at den har dannet modell for profesjonsforståelse i andre yrker.

Det forble noe uklart hva som er japanske læreres verdigrunnlag og om de har en egen profesjonsetisk plattform. Vi har lite forskning å støtte oss til, men legeetikken kan gi et mulig sammenligningsgrunnlag. Begrunnet i kulturelle forskjeller har en gruppe forskere problematisert teamet i en nyere studie av legeyrket i Japan (Nishigori m.fl., 2014). De undersøkte japanske legers profesjonsforståelse ut fra bushido som er en gammel etisk kodeks og tenkemåte (Nitobe, 2002). Den taler om rettskaffenhet (gi), høflighet (rei) ærlighet (sei) velvilje (jin), lojalitet (chu-gi) og ære (maiyo). Ingen av de japanske informantene nevnte bushido eksplisitt som et etisk system for lærere. Men kanskje ligger den der ubevisst som en tradisjon? Det foreligger også forskning som antyder en slik forbindelse, blant

annet en norsk masteravhandling (Benesch, 2011; Nieves, 2014). Filosofen Martin Heidegger søkte også å belyse temaet (May, 1989).

De japanske informantene refererte til tokuiku (徳育) som kan oversettes med moral eller moralsk oppseding. Det er både et eget fag og et tverrfaglig tema som lærerne på alle nivåer må legge vekt på i sin undervisning. Det kommer blant annet til uttrykk i fastsetting av karakter i fag, der flid, innsats, samarbeid og "gode" holdninger ofte teller 40% og de faglige prestasjonene 60%. Innholdet er nylig "forsterket" og heter dōtoku kyōiku (道徳教育) (MEXT, 2018). To informanter antydte at det er et kontroversielt tema. Det har sammenheng med tiden før 1945 da den japanske skolen var et instrument for autoritære holdninger, patriotisme og militær trening. Regjeringen Shinso Abe, som anses for å være nokså høyreorientert, blir av mange lærere mistenkt for å ville gjenskape slike holdninger gjennom det nye faget. Innholdet er svært omfattende og detaljert for hvert årstrinn. Men for en utenforstående som prøver å oversette innholdet er det vanskelig å se tydelige autoritære trekk. Noen forskere mener også at det ikke er grunnlag for en slik frykt (Anzai, 2015). Kanskje er det den politiske retorikken i tiden som skremmer mange.

I norsk lærerutdanning er yrkesetisk kompetanse nå blitt et eget temaområde (Kunnskapsdepartementet, 2013). I Japans lærerutdanning har de noe tilsvarende, men ikke begrepet etikk. Emneområdet kan oversettes til lærerens plikter og oppgaver (教員の職務について) (MEXT, 2017). Men det er vanskelig å finne formuleringer om etisk refleksjon.

Kort sagt: japanske yrkesfaglæreres profesjonsetiske kompetanse synes mer begrunnet i moralske prinsipper om rett og galt, om lojalitet og å følge regler gitt av samfunnet, skolen, eldre og overordnede. Den japanske kulturen har mange former i språk og omgangsformer som regulerer forholdet mellom eldre og yngre, mellom overordnet og underordnet og mellom mester og svenn. Disse blir etablert fra tidlig barndom og i barnehage. I yrkesfagene kan det handle om flid, nøyaktighet og arbeidsomhet. I japansk arbeidsliv veier "nasjonens interesser" tungt og de fleste arbeidere har høy grad av lojalitet til bedriften og landet. Dette er verdier som en finner igjen i bushido (Nitobe, 2002).

Både Norge og Japan har sluttet seg til internasjonale avtaler som Barnekonvensjonen, og Japan spiller en aktiv og positiv rolle i internasjonal politikk som medlem av FN's sikkerhetsråd. En kan derfor tale om autonomi sett fra elevens og foreldrenes perspektiv, selv om det foreligger kilder som tyder på at bruk av ulike former for uetisk opptreden forekommer. Mobbing fra lærere forekommer og ble observert, men det er vanskelig å sammenligne omfanget i de to landene. Lærere i Japan har et ansvar som strekker seg lenger enn til å undervise og ut over det vi regner som ordinær arbeidstid i Norge. Deres faglige rettigheter synes begrenset sett i lys av ILO-konvensjonen. Lærerne skal være politisk nøytrale, noe som begrenser muligheten til å utøve kritikk. Forholdet til artikkel nr. 169 om urfolk er også uklar i den forstand at urfolk som ainu ikke har spesielle

rettigheter som lærere må ta hensyn til (Aakre, 2009). Koreanske skoler med tilknytning til Nord-Korea har også opplevd vanskeligheter i senere år. Mange av disse elevene er ikke japanske statsborgere fordi familiene opprinnelig ble tvangsflyttet til Japan under Japans okkupasjon av Korea.

Didaktisk kompetanse

Mange av resonnementene informantene gjorde var av didaktisk karakter og alle hadde et bevisst forhold til begrepet didaktikk. Flere fremhevet også didaktisk kompetanse som selve kjennetegnet på læreryrket som profesjon.

Vi må kjenne skolens formål, lover og læreplaner. Da jeg ble lærer erfarte jeg at jeg ikke bare kan følge læreplanen eller læreboka og "strø" innholdet jevnt over året. Jeg må velge ut ... konkretisere ... forenkle ... arbeide grundig med noe fremfor litt om alt (Kari).

Kommunikasjon og erfaring er nøkkelord for meg. En god lærer må observere, ta tid til å lytte, se hva som fungerer og ikke fungerer i undervisningen (Takayuki).

Didaktikk har en lang og sterk tradisjon i både Norge og Japan. Fra Japan ble tyskinspirert didaktikk også spredt til Kina (Deng, 2012; Grollmann, 2008). Flere forskere poengterer at didaktisk kompetanse ikke bare er "teknikk" i å undervise, men at den må være forskningsbasert, bygge på teori og være i inngrep med utvikling av didaktisk teori (Dale, 1999; Shulman, 2004). Noen av de norske informantene brukte formen yrkesdidaktikk, men uten å være spesielt presis på hva som er forskjellen. En slik nyansering er mindre vanlig i Japan. Det kan ha sammenheng med at elevene vanligvis ikke har praksis utenfor skolen. På den annen side rommer utsagnene temaer fra både generell didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk. De japanske yrkesfaglærerne var blant annet opptatt av fagets historie og noen var engasjert i historisk preget forskning innenfor sitt yrkesfag. Informantene delte også en oppfatning om at yrkesopplæring har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag, at den skal kvalifisere for deltakelse i både samfunn og yrkesliv. Det er særlig tydelig blant de japanske yrkesfaglærerne som må fylle mange roller i en og samme person: lærer, sosiallærer, spesialpedagog, yrkesveileder, fritidsleder og mentor for opptak til høyere utdanning. To informanter i Japan kjente til kritisk konstruktiv didaktikk, men de virket unnvikende i spørsmålet om didaktikken må ha en kritisk rolle i politisk mening. Dette dilemmaet er mer utførlig belyst under temaet profesjonsetisk kompetanse. På den annen side understreket de prinsippet om eksemplarisk undervisning, noe som kom til uttrykk i både yrkesfaglærerutdanningen og i den enkelte lærers engasjement for å gjøre undervisningen konkret, interessant og relevant.

Fag- og yrkeskompetanse

Informantene la vekt på at yrkesfaglærere må ha god kunnskap i de fagene og det yrket de skal utdanne. Men det var nyanser i hva denne kompetansen består i:

En lærer i yrkesfag må ha relevant og oppdatert kunnskap i faget og yrket. Helst bør han hospitere i næringslivet med jevne mellomrom, men det skjer sjelden (Kjell).

Toyota har egen skole med samme utstyr som de selv bruker, det har ikke vi. Dreiebenkene våre er de samme jeg selv brukte på skolen. Vi prøver å være gode på andre områder, gode holdninger, gjør ting sammen. Alle elevene får jobb her i området (Hiroki).

Med fagkompetanse menes her de fagene, teoretiske og praktiske, som inngår i et yrkesfag, mens yrkeskompetanse handler om hvordan yrket kommer til uttrykk i en virksomhet eller bedrift. Viktigheten av faglig kompetanse fremheves av flere forskere (Robson m.fl., 2004; (Schulman, 2004). Yrkesfaglærere i Norge brukte begrepet "yrket i praksis" med referanse til sin egen læretid og erfaringer de hadde fra yrker før de ble lærere, noe Grollmann (2008) peker på i sin undersøkelse. Yrkesfaglærere i Japan er mer formet av den utdanningen de tok på et universitet som for eksempel ingeniør, sykepleier, designer eller et næringsmiddel-fag for å nevne noen. Videre var de opptatt av hvordan denne kompetansen kan kombineres med det assistentlærere har av spesialutdanning. De var heller ikke like opptatt av å skille mellom teori og praksis, eller at undervisningen i et yrkesfag nødvendigvis må være "praktisk" slik de norske informantene la vekt på. De var mer opptatt av konkretisering av både teori og praksis. En av de japanske informantene viste konkrete eksempler på hvordan en utvikler både tallforståelse, fysiske begreper og ulike teknikker i mekaniske fag.

Drøfting og konklusjon

Hensikten med denne artikkelen var å utforske yrkesfaglæreres profesjonelle kompetanse med Norge og Japan som kontekster. I komparativ forskning må en ta hensyn til kulturelle forskjeller. Målet var derfor å bidra til kunnskap om yrkesopplæring i de to landene og få fram eksempler og kontraster som kan inspirere til refleksjon og forbedring av praksis. Men det er sjelden hensiktsmessig å direkte kopiere ideer fra den ene kulturen til den andre.

Alle informantene oppfattet seg selv som profesjonelle utøvere av læreryrket. Men har de den frihet og autonomi som kjennetegner en profesjon (Robson m.fl., 2004; Steinsholt, 2009)? Flere gav uttrykk for at mye er bestemt av forskrifter, læreplaner og lærebøker og at de i økende grad føler seg kontrollert av rapporteringer og styring fra andre. En eldre yrkesfaglærer i Norge gav uttrykk for at han følte større grad av tillit og respekt fra samfunnet og elevene for noen tiår tilbake.

I Japan gav yrkesfaglærere uttrykk for at forventningene har økt og at de må ta seg av flere oppgaver enn før, også i ferier og fritid. Sett i lys av autonomi som et kriterium, kan en derfor problematisere om yrkesfaglærer er en profesjon eller en semiprofesjon.

Formell utdanning og utdanningens lengde og nivå er kriterier for profesjonell kompetanse. Etzioni (1969) bruker fem år som et kriterium. Grollmann (2008) problematiserer også yrkesfaglærernes status og at den kan ha noe med utdanning å gjøre. Noen yrkesfaglærere i Norge og Japan har mastergrad, men det er relativt få. I Japan har yrkesfaglærere minst 4 år på universitet, samt sertifisering. Hvis en tar med kravet om kontinuerlig forbedring og forskning, kan en si at de oppfyller slike kriterier for profesjonalitet. I Norge har de fleste yrkesfaglærere fra 2–3 år høyere utdanning. Men i tillegg har de krav om fagbrev og praksis, noe som ikke er et krav i Japan. På den annen side har yrkesfaglærere i Japan en bredere og mer teoretisk utdanning, ofte med 6 måneder praksis i faget etter eksamen. I tillegg har de assistentlærere uten sertifikat som lærer. De har yrkesutdanning og yrkeserfaring på videregående nivå, for eksempel maskinarbeider eller helsefagarbeider. Noen av dem kan ha videreutdanning fra en 2-årig fagskole (senmon) og bistår sertifiserte lærere med praktiske øvelser i undervisningen. Grollmann (2008) synes ikke å skille tydelig mellom disse to kategoriene.

I figur 1 ble profesjonalitet i læreryrket forklart som et flerdimensjonalt begrep. Men disse kategoriene må også forstås på ulike kompetansenivåer, i innledningen omtalt som K1, K2 og K3 (Dale 1999). Informantene i denne undersøkelsen la ofte vekt på å beskrive handlinger, ting de gjør i undervisningen, tekniske ferdigheter, hva de kan i faget sitt og hvordan en god lærer bør oppføre seg. Kort sagt instrumentelle ferdigheter og holdninger relatert til gjennomføring av undervisning (K1). Disse kommer også til uttrykk i form av forventninger til elevenes handlinger med hensyn til hva de skal lære, hvilke ferdigheter de må ha for å utøve et yrke og hvordan de skal oppføre seg på skolen og i yrkeslivet. Men eksemplene viser forskjeller med hensyn til omgangsformer, kleskode, framferd, respekt, lydighet og lojalitet. I Japan har skolene og lærerne mer spesifikke regler og instruksjoner som skal bidra til å regulere slike omgangsformer. Moral i betydningen konkrete handlingsregler og prinsipper for rett og galt spiller derfor en sentral rolle i alle fag og tillegges vekt i fastsetting av karakter i faget. Noen vil kanskje tenke at slike former er uttrykk for ulike grader av kontroll, autoritet og demokrati. I Norge er slike regler oftere gjenstand for forhandlinger. Forholdet mellom rett og galt er mer utydelig og vanskeligere for lærerne å håndtere. Norge som et flerkulturelt samfunn har forsterket disse utfordringene. Japan på sin side kan fortsatt oppfattes som et mer konservativt og monokulturelt samfunn, noe som kan være et problem for sosiale og etniske minoriteter som buraku og ainu (Aakre, 2009).

Informantene gav både detaljerte forklaringer og eksempler på planlegging og forberedelse av undervisning med støtte i etablert faglig og didaktisk teori, eller

konstruksjon av undervisningsprogrammer (K2). Didaktikk fremheves som et sentralt fagområde i både lærerutdanningen og i utøvelsen av læreryrket, men selve begrepet er mindre brukt i angloamerikansk forskning (Deng, 2012; Schulman, 2004). Flere fortalte hvordan de som nyansatt lærer fikk i oppdrag å bygge opp nye studier basert på gjeldende planer, skaffe utstyr, lage oppgaver og i mange tilfeller nye læremidler fordi bøker ikke var tilgjengelig. De japanske lærerne understreket både teoretisk og praktisk kunnskap som vesentlig i undervisningen. De norske lærerne la mer vekt på at undervisningen må være praktisk og ikke for teoretisk. Forskjellen kan ha noe med deres utdanningsbakgrunn å gjøre og at yrkesfaglærere i Norge er mer opptatt av å yrkesrettet undervisningen. Noe av forklaringen kan også skyldes en allmenn oppfatning i Norge om at yrkesfag er noe praktisk og at deler av opplæringen skjer i bedrift.

Japanske lærere har i større grad et profesjonelt felleskap å støtte seg til. Nye lærere går gradene i et "lærlingesystem" der de får mer og mer ansvar med årene. Det gjør også at de i mindre grad opplever ensomhet slik noen av de norske informantene gav uttrykk for, spesielt de første årene som lærer.

"Lesson study" er satt i system på de fleste skolene i Japan og bygger på instruks for lærere nedfelt i opplæringsloven (Arani m.fl., 2010; MEXT, 2006). På den måten jobber yrkesfaglærere sammen om å utvikle undervisningen og hverandre. De deler sine erfaringer både internt på skolen og mellom skoler. På den måten blir erfaringsbasert kunnskap gjort eksplisitt og tilgjengelig for andre gjennom kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori (K3). Erfaringer blir også delt gjennom hospitering eller forflytning til andre skoler. I norsk forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen ligger et krav om endrings- og utviklingskompetanse. Men ingen av de norske informantene gav uttrykk for at de i samme grad drev aktiv forskning. Det skjer mer tilfeldig i prosjekter, ved oppstart av nye programmer og innføring av ny teknologi. Ofte i form av kurs som lærere går på. Det taler for at forskning er noe mindre vanlig blant yrkesfaglærere i Norge enn i Japan. Dette kan også ha noe med utdanningsbakgrunn å gjøre.

Etikk kan forstås som teori om hvordan vi tolker, vurderer og begrunner moralske handlinger. Slik kommer etikken til uttrykk også på nivå tre (K3) (Dale, 1999). Men mye taler for at lærere generelt har noe lavere kompetanse og mindre bevissthet om etisk refleksjon enn for eksempel leger (Maxwell, 2017). I skolen er det ofte tale om dilemmaer, både faglige og sosiale, uten entydige svar. Lærere må derfor ha kunnskap om både etisk teori, kunne reflektere over ulike sider ved etiske dilemmaer, kunne gi hensiktsmessige råd og i mange tilfeller ta beslutninger for å kunne handle etisk. Etikk og etisk refleksjon var temaer som primært informanter i helse- og oppvekstfag i Norge hadde et bevisst forhold til. Som antydning under K1 er etisk refleksjon blant japanske yrkesfaglærere sjelden et tema. Funnene taler for at de handler mer ut fra et sett av moralske regler om rett og galt, stygt og pent innenfor en gitt kulturell kontekst med sterk historisk forankring.

Det profesjonsetiske feltet og dets forankring i historie og kultur ble derfor mest interessant, men også vanskeligst å tolke i denne undersøkelsen. Her ligger trolig nøkkelen til en dypere forståelse av forskjeller i både læreryrket, yrkesutdanningen og arbeidslivet i de to landene. Fra et norsk perspektiv kan den japanske skolen oppleves mer regelstyrt enn den norske, og at læreryrket er tuftet på en form for pliktetikk. Det bør kunne inspirere andre forskere, og vil bli fulgt opp i videre studier av utdanning og arbeidsliv i Norge og Japan.

Om forfatteren

Bjørn Magne Aakre er professor emeritus i pedagogikk og har ledet masterstudier i pedagogikk ved Universitet i Sørøst-Norge og Nord universitet. Han har erfaring fra næringsliv, videregående opplæring og ulike lærerutdanninger. Lærerutdanning, videregående opplæring og yrkesfag har stått sentralt i hans forskning. Arbeidene omfatter også komparativ forskning med utdanning og arbeidsliv i Japan som et av interesseområdene.

Referanser

- Aakre, B.M. (2005). *Formgivning og design i et didaktisk perspektiv*. Trondheim: NTNU.
- Aakre, B.M. (2009). *Ainu, a culture of silence*. Nagoya: Nagoya university.
- Arani, M.R.S, Keisuke, F. & Lassegard, J.P. (2010). "Lesson study" as professional culture in Japanese schools: An historical perspective on elementary classroom practices. *Japan Review*, 22, 171–200.
- Benesch, O. (2011). *Bushido: The creation of martial ethics in late Meiji Japan*. Vancouver: University of British Columbia.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: SAGE.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- Dale, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Deng, Z. (2012). *Constructing Chinese didactics: (Re)discovering the German didactics tradition*. London: Routledge.
- Elkjær, B. & Mossfeldt Nickelsen, N.C. (2016). Intervention as workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 28(5), 266–279.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Ghosh, A. & Korsmo, E.K. (2017). *Økning i rapportering om vold mot lærere*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick & London: Aldine.
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–547.
- Handal, G. (1989). Lærerne og den andre profesjonaliteten. I: Ø. Jordell & P.O. Aamodt (Red.), *Læreren fra kall til lønnskamp* (s. 212–230). Oslo: Tano.
- Hargraves, A. & Fullan M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Ishikawa, K. (1979). *Guide to quality control*. Tokyo: Asian Productivity.
- Kallio, H., Virta, K, Kallio, M., Virta, A., Hjärdemaal, F.R. & Sandven, J. (2017). The utility of the metacognitive awareness inventory for teachers among in-service teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 78–91.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. St. Meld. Nr 11 (2008–2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7 og 5–10*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Köpsén, S. & Andersson, P. (2018). Boundary processes in connection with students' workplace learning: Potentials for VET teachers' continuing professional development. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 58–75.
- Maxwell, B. (2017). Codes of professional conduct and ethics education for future teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, 24(4), 323–347.
- MEXT. (2006). Lov om opplæring i Japan (教育基本法). Hentet den 06.09.2018 fra http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/06042712/003.htm
- MEXT. (2017). Lærerens oppgaver og plikter (教員の職務について). Hentet den 10.08.2018 fra http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/031/siryu/06111414/003.htm
- MEXT. (2018). Moralsk oppseding (道徳教育). Hentet den 10.08.2018 fra http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm
- Nieves, F. (2014). *The modern Samurai*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Nordin, A. (2016). Teacher professionalism beyond numbers: A communicative orientation. *Policy Futures in Education*, 14(6), 830–845.
- Nishigori, H., Harrison, R., Busari, J. & Dornan, T. (2014). Bushido and medical professionalism in Japan. *Academic Medicine*, 89(4), 560–563.
- Nitobe I. (2002). *Bushido: The soul of Japan*. Tokyo: Kodansha International.
- Nonaka, I. & Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- May, R. (1989). *Heidegger's hidden sources*. London: Routledge.
- Okano, K. & Tsuchiya, M. (2003). *Education in contemporary Japan*. New York: Cambridge University press.
- Rektorutdanningen. (2017). Hentet den 08.11.2017 fra <https://www.ntnu.no/videre/rektorutdanningen>
- Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2009). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.
- Rownan, B., Shilling S.G., Ball, D.L. & Miller, R. (2001). *Measuring teachers' pedagogical content knowledge in surveys: An exploratory study*. Philadelphia: CPRP.
- Shulman, L.S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I L.S. Shulman, *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (s. 511–526). San Francisco: Jossey-Bass.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre Skole*, Nr. 1 2009, 54–62. Utdanningsforbundet. Oslo
- Sylte, A.L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag: Dagens undervisning og opplevelse av relevans. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: SAGE.

Utdanningsforbundet. (2009). *En offensiv og ansvarlig profesjon*. Oslo: Utdanningsforbundet.

Utdanningsforbundet. (2012). *Lærarprofesjonen si etiske plattform*. Oslo: Utdanningsforbundet.

von Schantz Lundgren, I., Lundgren, M. & Svensson V. (2013). Learning study i gymnasial yrkesutbildning: En fallstudie från ett hantverksprogram. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(1).