



Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning

Spenninger og muligheter

Ola Buan Øien, Sissil Lea Heggernes og
Anne Mette Færøyvik Karlsen (red.)

Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning

Ola Buan Øien, Sissil Lea Heggernes og
Anne Mette Færøyvik Karlsen (red.)

Flerstemmige perspektiver i norsk utdannings- forskning

Spenninger og muligheter

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2023 Ola Buan Øien, Sissil Lea Heggernes, Anne Mette Færøyvik Karlsen, Elin Angelo, Kristin Belt Skutlaberg, Elena Merzliakova, Oda Heidi Bolstad, Kathrine Moen, Geir Afdal, Bente Helen Skjelberd, Ingvild Digranes, Lars Bjørke, Ingvill Bjørnstad Åberg, Catrine Thorbjørnsen Halås og Kari Smith.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY-NC 4.0. Denne lisensen lar andre dele og bearbeide verket for ikke-kommersielle formål, under forutsetning av at det oppgis korrekt kreditering, lenke til lisens og indikasjon på om endringer er blitt gjort.

Lisensvilkår: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN trykt bok: 978-82-02-82625-3
ISBN PDF: 978-82-02-81798-5
ISBN EPUB: 978-82-02-82621-5
ISBN HTML: 978-82-02-82622-2
ISBN XML: 978-82-02-82623-9
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.212>

Omslagsdesign: Cappelen Damm
Omslagsbilde: ©Bente Helen Skjelbred

Dette er en fagfelleverdert antologi.

Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Introduksjon: Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning.	
Spenninger og muligheter	7
<i>Ola Buan Øien, Sissil Lea Heggernes og Anne Mette Færøyvik Karlsen</i>	
Kapittel 1 Enacting democracy with refugee voices through a picturebook in English language teaching	11
<i>Sissil Lea Heggernes</i>	
Kapittel 2 Filosofiske perspektiver som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk musikk lærerutdanning	33
<i>Ola Buan Øien og Elin Angelo</i>	
Kapittel 3 Rektor i møte med det uforutsette	53
<i>Kristin Belt Skutlaberg</i>	
Kapittel 4 Student mobility in kindergarten teacher education in the North: A dialogue on pedagogy between Russian and Norwegian students	75
<i>Elena Merzliakova</i>	
Kapittel 5 Lærerutdannaren sin undervisningskunnskap ved bruk av ei oppgåve i matematikk i lærerutdanninga	93
<i>Oda Heidi Bolstad</i>	
Kapittel 6 Ethical discretion in kindergarten	117
<i>Kathrine Moen</i>	
Kapittel 7 Mulighetsrommet som et sosialt og relasjonelt fenomen	135
<i>Anne Mette Færøyvik Karlsen og Geir Afdal</i>	
Kapittel 8 En tegnende lærer	147
<i>Bente Helen Skjelbred og Ingvild Digranes</i>	

Kapittel 9 Aksjonsforskning: Velegnede tilnærminger for utforskning av nye pedagogiske praksiser (?)	169
<i>Lars Bjørke</i>	
Kapittel 10 Ubehagets pedagogikk i antirasistisk undervisning.....	189
<i>Ingvill Bjørnstad Åberg</i>	
Kapittel 11 Usikkerhetens pedagogikk	209
<i>Catrine Torbjørnsen Halås og Kari Smith</i>	

Introduksjon: Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning. Spenninger og muligheter

Ola Buan Øien Nord universitet

Sissil Lea Heggernes OsloMet - storbyuniversitetet

Anne Mette Færøyvik Karlsen Høgskulen på Vestlandet

Målet for denne antologien er å bidra med flerstemmige perspektiver på et kunnskapskulturelt mangfold i norsk utdanningsforskning. Gjennom forskjellige teoretiske og metodiske tilnærminger belyser boken bidrag, spenninger og muligheter på feltet. Slik kan denne antologien fungere som en igangsettende impuls for endringer av praksiser. Et mangfoldig samfunn krever mangfoldig forskning, og profesjonsutdanninger blir stadig utfordret på å bygge broer mellom teori og praksis (Høgheim & Jenssen, 2022). Antologien viser ulike teoretiske tilnærminger for å forstå praksis og gjenspeiler pluralismen som preger norsk utdanning (Solhaug, 2008).

Bidragstypene representerer forskjellige områder innen lærerutdanning og utdanningsledelse. Forfatterne deltok på Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL), kull 8 (2016–2020), hvor vi blant andre ble ledet av forfatterne bak det siste kapittelet, Kari Smith og Catrine Torbjørnsen Halås. Denne publikasjonen er et resultat av vårt samarbeid i dette forskningsnettverket, hvor flerstemmighet, muligheter og spenninger fungerer som overordnede perspektiver.

Nettopp spenninger tas opp i flere bidrag, på tvers av utdanningssektoren. I kapittel 2 inntar Ola Buan Øien og Elin Angelo et filosofisk perspektiv på hemmende og fremmende praksiser i møte mellom ulike

Sitering: Øien, O. B., Heggernes, S. L. & Karlsen, A. M. F. (2023). Introduksjon: Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning. Spenninger og muligheter. I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (s. 7–10). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch0>

License: CC-BY-NC 4.0

kunnskapskulturer i norsk musikk lærerutdanning. I hver sin ende av utdanningsløpet finner vi Kristin Belt Skutlabergs og Kathrine Moens bidrag. Kristin Belt Skutlaberg (kapittel 3) tematiserer åtte rektors utfordringer i møte med uforutsette hendelser i lys av konseptene faglig skjønn og praktisk klokskap. Kathrine Moen (kapittel 6), på sin side, undersøker hvordan etisk skjønn utøves i situasjoner med verdimotsetninger mellom foreldre og ansatte i barnehager med religiøst mangfold. Situert i forskningen på grunnskolelærerutdanningen finner vi Ingvill Bjørnstad Åbergs bidrag (kapittel 10), som viser at barn og unge opplever rasistiske fordommer i Norge. Kapittelet diskuterer samtidig hvilke muligheter som oppstår dersom læreren våger å stå i ubehaget, tilknyttet norskhet og rasisme, heller enn å unngå det, noe som leder oss over til neste avsnitt.

Muligheter belyses i flere av kapitlene. Sissil Lea Heggernes (kapittel 1) trekker fram hvordan en kritisk tilnærming til visuell analyse av bildebøker kan fremme elevs demokratiske medborgerskap i engelskfaget. I kapittel 4 undersøker Elena Merzliakova hvordan dialog som metode i studentutveksling kan bidra til å utvikle studentenes generelle pedagogiske tenkning innen norsk og russisk barnehagelærerutdanning. Oda Heidi Bolstad (kapittel 5) retter et teoretisk blikk på hvordan matematikklærers undervisningskunnskap kan styrkes ved å knytte denne til studentenes arbeid med en konkret oppgave. Anne Mette Færøyvik Karlsen og Geir Afdal (kapittel 7) bidrar med en teoretisk utvikling av konseptet mulighetsrom ved hjelp av begrepet *tidrom* (Schatzki, 2010), og gir eksempler fra undervisning og lærersamtaler. Bente Helen Skjelbred og Ingvild Digranes (kapittel 8) undersøker hvilke kjennetegn ved lærers profesjonelle oppmerksomhet som kommer til syne i læringssituasjoner der læreren bruker *egen* tegning som visuell kommunikasjon. Lars Børke (kapittel 9) undersøker betydningen av valg tilknyttet planlegging og gjennomføring av et aksjonsforskningsprosjekt. Her diskuteres videre konsekvenser av valg som blir gjort. Til slutt gir Kari Smith og Catrine Torbjørnsen Halås et overordnet perspektiv på alle bidragene, gjennom sitt oppsummerende avslutningskapittel. Her peker de på betydningen av usikkerhetens pedagogikk, å styrke menneskets kapasitet til å kunne tåle og navigere i usikkerhet.

Sammen tilbyr disse kapitlene original og ny kunnskap innen norsk utdanningsforskning. Hvert kapittel representerer spesifikke perspektiver innenfor forskjellige deler av utdanningssystemet, men kan likevel ha overføringsverdi til andre kontekster og praksiser. Dette kan forstås ut fra

Kemmis et al.s teori om praksisøkologier (2014, s. 47), der det hevdes at praksiser kan gi næring til hverandre. På samme måte som teori og praksis-basert generert empiri kan gi næring til forskningen, vil funn og resultater fra forskningen kunne utvikle innsikter som kan videreutvikle praksisfeltet. Dette kan også belyses gjennom konseptet om utdanningskomplekset, der Kemmis et al. (2014, s. 50–51) belyser hvordan (a) studenters læring, (b) undervisning, (c) utdanning, (d) ledelse og (e) forskning kan være relatert til hverandre. Både implisitt og eksplisitt berører denne antologien alle disse fem elementene, selv om forfatterne i denne boka hovedsakelig er posisjonert som forskere innenfor ulike deler av utdanningsfeltet. For å forstå utdanningskomplekset i denne antologien kan vi legge til grunnskole- og barnehagepraksiser som et supplement til Kemmis et al.s (2014) fem framhevede praksiser. Særlig spennende er det å se alle disse praksisene i lys av ulike fokusområder, som eksempelvis etisk skjønn, verdigrunnlag, demokrati og medborgerskap. Hvordan en praksis kan tenkes å forme en annen vil dermed kunne avhenge av hvilke praksiser som settes i spill av og med hverandre, samt hvilke perspektiver som utforskes i lys av helt eller delvis sammenkoblede praksiser. Hvis endring i utdanningspraksiser skal kunne skje må dette gjøres i relasjon til praksiser som tangerer hverandre på ulike plan. Sagt på en annen måte må alle praksisforståelser utfordres i et felles mål om å styrke og ivareta utviklingen til barn og unge i barnehage, grunnskole, videregående skole og høyere utdanning.

Prinsippet om at ulike praksiser kan informeres og utvikles gjennom å gi næring til hverandre kan også forstås ut fra filosofiske konsepter, slik Ola Buan Øien og Elin Angelo (kapittel 2) viser ved å undersøke norsk musikk lærerutdanning i lys av Gadammers (2008, 2012, 2017) konsepter horisontsammensmelting og fordommer. Dette teoretiske rammeverket bygger på en tanke om at jo flere fordommer vi besitter, forstått som den enkeltes samlede erfarings- og verdigrunnlag, dess større grunnlag har vi for å forstå hverandres horisonter. Horisontsammensmelting handler derfor ikke nødvendigvis om å «smelte sammen» og bli identiske, men snarere om å utvikle innsikter som hjelper oss med å anerkjenne, tolerere og forstå hverandre. Dette kan skape et grunnlag for å gå i dialog med funn fra Kathrine Moen (kapittel 6) og Ingvill Bjørnstad Åberg (kapittel 10). I disse studiene utvikles ny kunnskap og nye innsikter om spenninger og muligheter tilknyttet eksempelvis etisk skjønn og rasisme. Til sammen utgjør slike forståelser og innsikter et flerstemmig kunnskapsgrunnlag som forhåpentligvis bidrar til å nyansere, utvikle og utvide horisonter.

Anne Mette Færøyvik Karlsen og Geir Afdals (kapittel 7) forståelse av dynamiske mulighetsrom som skaper ulike sett av muligheter og umuligheter, har relevans for praksiser både innenfor og utenfor utdanningssektoren. Flere andre bidrag peker også på muligheter og metoder med overføringsverdi til andre fag og sektorer, som Oda Heidi Bolstads (kapittel 5) redegjørelse av matematikklæreres undervisningskunnskap, Sissil Lea Heggernes sitt fokus på det tverrfaglige området demokrati og medborgerskap gjennom bildebøker og Elena Merzliakovas bruk av dialog som metode. Likeledes kan det å stå i ubehag, noe som nevnes i flere kapitler – blant annet Ingvill Bjørnstad Åberg (kapittel 10) og Kristin Belt Skutlaberg (kapittel 3) – være aktuelt i flere andre kontekster. Den spente verdenssituasjonen utfordrer hele utdanningsfeltet til å tenke nytt. Avslutningsvis bidrar Catrine Torbjørnsen Halås og Kari Smith med fruktbare perspektiver på hvordan usikkerhetens pedagogikk kan muliggjøre utdanning av en generasjon som vokser opp i en verden preget av spenninger og uro.

Vi håper antologien kan inspirere representanter på tvers av fag og sektorer til å lære fra hverandre og bidra til en flerstemmig diskusjon av utdanningsforskningen i Norge.

Referanser

- Gadamer, H.-G. (2008). *Philosophical hermeneutics* (D. E. Linge, Red. & Overs.). University of California Press.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2017). *Forståelsens filosofi* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Høgheim, S. & Jenssen, E. S. (2022). Femårig grunnskolelærerutdanning – slik studentene beskriver den. *Uniped*, 45(1), 5–15. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.2>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, J., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Schatzki, T. (2010). *The timespace of human activity*. Lexington Books.
- Solhaug, T. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92, 255–261.

KAPITTEL 1

Enacting democracy with refugee voices through a picturebook in English language teaching

Sissil Lea Heggernes Oslo Metropolitan University

Abstract: Democratic citizenship is a focus in English language teaching in Norway. Fostering democratic citizenship involves critical skills and, according to Nussbaum (2006), literature is a suitable frame. Additionally, the ability to critically analyse pictures is essential in a visually salient world. This chapter, accordingly, explores how English language (EL) teachers can foster EL pupils' critical and democratic skills through engagement with an informational picturebook¹ about one of the most critical refugee situations on the globe. *Hear My Voice/Escucha mi Voz* (Binford & Bochenek, 2021) documents the situation of Latinx children and young adult refugees detained on the border between the US and Mexico. Through a critical content analysis, I demonstrate how the visual features and picture-text interaction of the picturebook serve to position the reader as a detached observer of events and/or an engaged participant respectively. I argue that the direct gaze in conjunction with other features may affect the reader's engagement and willingness to act, which I link to potential for democratic engagement. Secondly, I suggest activities which may promote democratic citizenship for EL pupils.

Keywords: English language teaching, non-fiction picturebooks, democracy and citizenship

1 According to conventions in picturebook research, picturebook is spelt in one word to underline the close connection between pictures and words (Nikolajeva & Scott, 2006).

In a world where ‘human rights and democracy are “under siege”, with concurrent refugee flows (globalnews.ca, 2021), democratic citizenship is a vital part of education (Council of Europe, 2018). Understanding the world is also a part of language teaching (Larsen-Freeman, 2011, p. 67), and a suitable frame for creating this understanding can be children’s literature (Nussbaum, 2006). Furthermore, the expanse of multimodal information about social, political and cultural events sparks the need for critical reading of pictures (Müller, 2008). On this background, I explore how English language (EL) teachers can foster EL pupils’ critical and democratic skills through engagement with an informational, non-fiction picturebook about one of the most urgent refugee situations on the globe (UNHCR, 2023).

Hear My Voice/Escucha mi Voz (Binford & Bochenek, 2021) is a bilingual picturebook in Spanish and English which documents the situation of Latinx children and young adult refugees detained on the border between the US and Mexico. The refugees made headlines when it became known globally that the Trump administration had routinely separated families and detained minors in cells under unsanitary conditions since 2017 (NRK, 2019). A team of inspectors led by international children’s advocate Warren Binford visited the Clint Detention Facility in Texas to oversee the human rights situation and interview the young refugees. Shocked by what they witnessed; they called on the public to help the children tell their stories. One of the results is this picturebook, composed of illustrations by seventeen picturebook illustrators alongside the words of the children themselves, rendered verbatim from their sworn testimonies. The book provides poignant and brutal glimpses into 61 young refugees’ experiences, fears and hopes. As 41% of all refugees globally are between the ages of 0 and 17 (UNHCR, 2022), it is particularly important to present the experiences of children. While it is a ‘children’s book’, it is, nevertheless, a book that warrants mediation by a ‘thoughtful adult’ (Binford & Bochenek, 2021, postscript).

Young people receive most of their news through multimodal media. Consequently, the ability to critically analyse pictures is essential to make sense of information (Heggernes, 2021). First, I analyse how the visual features of the picturebook serve to position the reader as a detached observer of events and/or an engaged participant (Johnson et al., 2019; Painter et al., 2013), which I link to potential for democratic engagement. Second, I suggest activities which may promote democratic citizenship for English

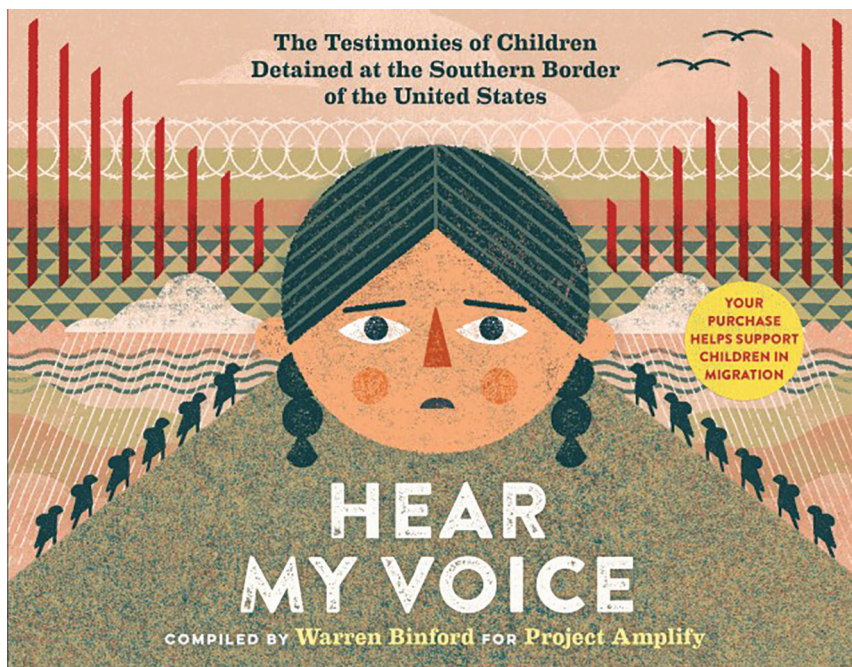


Figure 1 Cover of *Hear My Voice* (Binford & Bochenek, 2021), illustration by Cecilia Ruiz. © Cecilia Ruiz, all rights reserved.

language (EL) pupils. According to the national curriculum in Norway, these pupils are to explore societies and diversity in the English-speaking world (Ministry of Education and Research, 2019). As a book that provides insight into human rights issues relating to immigration to the world's largest English-speaking country, I argue that *Hear My Voice* can be used in English language teaching (ELT) to work on democratic citizenship. While my context is ELT in Norway, I believe the discussions are also relevant for other educational contexts.

Democracy and critical thinking

There is no unanimous definition of democracy, but a shared trait of many definitions is viewing democracy as a form of government which ensures all citizens some basic rights (Biseth, 2014, p. 27). I will base my understanding of democracy on a fundamental respect for the value of human rights and human dignity (Benhabib, 2004; Nussbaum, 2016). Nussbaum (2016) holds that democratic citizens are able to 'think and choose well

about a wide range of issues of national and worldwide significance' (pp. 27–28). This ability requires critical thinking skills, which entail 'reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do' (Ennis, 2015, p. 32) and is linked to making good and wise choices (Bailin & Siegel, 2003). The situation of refugees is an example of an issue with both national and international repercussions and highlights what Benhabib (2004) refers to as the paradox of democracy: the commitment to human rights vs each democracy's right to create its own laws (p. 47). While negotiating this paradox, it is the role of education to develop democratic citizens, which Nussbaum (2016) links to equality and respect for human dignity. She affirms that language learning, art and literature, and critical thinking are crucial components of education for democratic citizenship (Nussbaum, 2006, pp. 388–391). Finally, education should encourage action to preserve and develop democracy (Council of Europe, 2018).

Democracy and citizenship in the curriculum

Democracy and citizenship is one of three interdisciplinary topics in the national curriculum of Norway, LK20 (Ministry of Education and Research, 2017). LK20 is influenced by the Council of Europe's *Competences for Democratic Culture* (2016). This document outlines the competences required for creating a democratic culture where citizens engage in the public sphere, express their opinions and listen to those of others. Some central 'democratic values, attitudes and practices' include the valuing of human rights, democracy, analytical and critical thinking skills, empathy, respect, and knowledge and critical understanding of the self, of language and communication, and of the world (Council of Europe, 2016, pp. 15, 35). Although these values, attitudes and practices are all essential to democratic citizenship, I will for analytic purposes focalise the valuing of and knowledge about human rights and democracy, in addition to analytical and critical thinking skills.

Primary and secondary education in Norway is mandated to promote democratic values through engagement in the interdisciplinary topic of democracy and citizenship. This is described in the English curriculum in Norway as involving an 'understanding of the cultural situatedness of our perceptions', with a focus on multi-perspectivity and the prevention of prejudice, and an aim to 'experience different societies and cultures by communication with others across the globe' (Ministry of Education

and Research, 2019). In the classroom, experiencing different cultures and communicating with others can occur through texts that broaden the pupils' perspectives (Arizpe et al., 2014; Heggernes, 2021). Furthermore, the English curriculum states that pupils should learn to read texts critically and engage with multimodal texts, including picturebooks (Ministry of Education and Research, 2019).

Critical reading of challenging picturebooks

Critical reading involves careful reading of a text, demanding both an outside and inside perspective (Wallace, 2003). As Janks (2010) posits, no text, word or picture is neutral. Fairy tales for children, for example, often contain polarised images of good and evil, which is but one reason why education should develop pupils' analytical and critical thinking skills (Council of Europe, 2016, p. 35; Nussbaum, 2016). All texts serve a purpose, and critical reading may involve detecting unequal power relations in society (Vasquez et al., 2019). However, the aesthetic engagement with the text is equally important (Samoilow & Myren-Svelstad, 2020), which in this case involves an analysis of the visual features of the picturebook. *Hear My Voice/Escucha mi Voz* is a picturebook for children, and Nussbaum (2016, p. 36) affirms that the stories we learn in childhood affect our worldview as adults. As visual representations are never neutral (Johnson, 2019, p. 127), critical reading of pictures may reveal power imbalances and is also a democratic skill (Tørnby et al., 2023).

Challenges drive pupils' learning. According to Ommundsen, Haaland and Kümmerling-Meibauer (2022), challenging picturebooks provide cognitive, aesthetic and/or emotional challenges. The picture-text interaction leaves gaps for the readers to fill (Ommundsen et al., 2022), and through joint reflection on multiple perspectives on the picturebook, critical thinking may evolve (Bland, 2022; Heggernes, 2021). Accordingly, challenging picturebooks may be good starting points for fostering democratic citizenship, as this requires both perspectival and critical thinking (Council of Europe, 2016; Nussbaum, 2006). *Hear My Voice/Escucha mi Voz* (2021) proposes challenges through thematising human rights issues, such as the separation of refugee families on the border, the detainment of minors in unsanitary and overcrowded cells, and the lack of food and medical assistance. Seeing this treatment of children by adults may challenge EL

pupils emotionally. Further challenges for EL pupils may include making sense of the diversity of artistic styles represented in the picturebook and of the English language. Particular challenges for the EL teacher may be to move the reading beyond positioning the refugees as passive victims and highlighting opportunities for action. Consequently, this chapter explores the following research questions:

- How do the visual features of *Hear My Voice/Escucha mi Voz* (2021) serve to position the reader in ways which may impact the enactment of democratic citizenship?
- How can EL teachers foster pupils' democratic citizenship through critical engagement with the challenging picturebook *Hear My Voice/Escucha mi Voz* (2021)?

Previous literature

Picturebooks on migration and refugees is a growing area in picturebook research (Arizpe, 2021). Studies both focalise the books' representation of the refugee experience and the positioning of the refugee and the reader (Jaques & Duckels, 2020; Tomsic & Deery, 2019), and consider how the books allow the readers to reflect on the political context and discourse on immigration (Dudek, 2018). Critical reflection on the context and on related teaching materials is required to avoid positioning refugees as 'the other' (Tomsic & Deery, 2019). However, challenging picturebooks can also provide a platform for pupils both with and without refugee backgrounds to engage and empathise with the situation of refugees (Arizpe et al., 2014; Evans, 2015; Hope, 2018; Lysaker & Sedberry, 2015). Reading Marsden and Ottley's (2008) *Home and Away*, which positions an Australian family as detained refugees, allowed 9-year-old pupils to both critically discuss the immigration debate in Britain and consider relevant human rights in Evans' study (2015). Marsden's book parallels the theme of *Hear My Voice*, and the study is but one indication of the potential of challenging picturebooks for pupils' critical engagement with issues of relevance for democracy.

Overviews of suitable picturebooks for learning about displacement are offered by Mayr (2023), who also includes *Hear My Voice* in her discussion of citizenship, intercultural and plurilingual learning, and McAdam et al. (2020). McAdam et al.'s (2020) critical content analysis of five picturebooks

advocates the need to facilitate opportunities for change, while acknowledging and resisting injustice. Detecting these opportunities allows the young readers to maintain hope in the encounter with challenging topics (McAdam et al., 2020). My study shares the concerns of the studies mentioned above in considering how pupils can critically engage with the discourse on immigration and human rights. However, while most of these studies focalise the themes and the verbal text, the focus on one single book allows for an in-depth study of how the visual features affect positioning, in addition to the picture-text interaction.

Analytic framework

The analytic framework is inspired by Johnson et al.'s (2019) work on critical content analysis of visual images. This flexible research methodology is seen through the lens of the educator and developed for picturebooks. It includes consideration of the sociohistorical and cultural context of the picturebooks and of revealing inequities of power (Short, 2019, pp. 11–14). Central to my analysis are also the visual features, the picture-text interaction, the interaction between the characters and the potential for interaction between the reader and the text (Painter et al., 2013, p. 7).

Opportunities for active engagement are central to democratic citizenship (Council of Europe, 2018). Accordingly, I analyse how the narrative positions the reader: as outsiders observing the story from a distance or as participants who may actively engage with the situations presented (Johnson, 2019, pp. 112–113). The author/illustrator has a variety of means for positioning, for example, through different styles of illustration (Johnson et al., 2019; Painter et al., 2013). Painter et al. (2013, pp. 31–33) claim that the style of illustration, in conjoint with other features, may affect reader engagement. The minimalistic style has little detail and is often used for books providing social commentary and lessons to be learnt. An example is Robinson's illustrations in *Carmela Full of Wishes* (de la Peña & Robinson, 2018), with dots for eyes and a single line indicating eyebrows and mouths. The generic style is more detailed, for example, in Browne's (2005) *Into the Forest*. The style allows for more nuanced expression of emotions, such as more detailed facial expressions where the iris and wrinkles around the eyes are discernible. Painter et al. (2013) claim that picturebooks containing generic illustrations often invite the reader to empathise with the characters but may not necessarily engage a personal response. Frequently, serious

issues are thematised through the naturalistic style and characters are portrayed as individuals, as in *Grandpa* (Norman & Young, 1998). Painter et al (2013) argue that the naturalistic and most detailed style has the greatest potential for engaging and activating the reader in ways which may impact the enactment of democratic citizenship. This being said, in a picturebook, both pictures and words interact to convey meaning (Nikolajeva & Scott, 2006). When considering the overall impact, design, words, and all visual features must be considered. For analytic purposes, however, I make a selection and focalise the gaze.

Looking at or away from somebody is an intentional action that affects interaction and, consequently, power and positioning (Painter et al., 2013). The characters can look directly at the reader (direct gaze), or in other directions, and sometimes their eyes are not visible (no gaze). According to Johnson (2019), the way the gaze is utilised may affect the reader's engagement and empathy, and spur action, all vital components of democratic citizenship (Council of Europe, 2016; Nussbaum, 2016). Clearly, many factors may influence reader engagement. While the context for reading is outside the scope of this chapter, I focus on the visual features that may influence the reader's perception of power balances, through positioning and voice, as revealing inequities in power balances is vital to the development of democratic citizenship (Janks & Vasquez, 2011; Luke, 2013; Tørnby et al., 2023).

Next, I present a discussion of how the gaze and the style of illustration of *Hear My Voice/Escucha mi Voz* (2021) may, at times, serve to position the reader as a distant observer and, at other times, as an engaged participant. On this basis, I consider in-text character interaction as well as interaction between the text and the reader. I discuss how these interactions are realised through the picture-text interaction and visual features, in particular the gaze, the use of colour and visual graduation (e.g. the exaggerated size of objects and angles (Painter, 2019; Painter et al., 2013)). Then, I address how EL teachers can foster democratic citizenship in ELT through critical engagement with human rights issues, power balances and positioning in the book.

Analysis and discussion

Hear My Voice/Escucha mi Voz (2021) starts with an exposition where young refugees are presented, then proceeds to describe the background for their flight to the US, their journey, their present life at the detention centre and finally their hopes for the future. Consequently, I will briefly

describe some of the spreads (double pages) that preserve the chronology, while being illustrative of the major themes mentioned below and provide a variation in the use of visual features. Despite the difference in illustrators, the spreads address some shared themes: human rights, inequality of power, resilience, despair and hope. The illustrations challenge the viewers' emotions through a variety of visual features.

First and second spread: Name List (Cecilia Ruiz) and Introduction of Characters (Yuyi Morales)

The first spread contains the heading 'My name is', followed by lists with initial letters and black 'stripes' of censored names. Then follows the text, 'I declare under penalty of perjury that the following is true and correct to the best of my knowledge and recollection.' The words can be attributed to the narrator of the refugees' stories. Another interpretation, however, is that the refugees are under oath to tell the truth 'under penalty of perjury', a clear indication of the skewed power relationship between the legal authorities and the refugees. The grey background leaves little hope.

Across the book, the gaze works in different ways, sometimes drawing the reader in and at other times creating a distance. Johnson notes that many picturebooks use the direct gaze at the beginning of the story to introduce the readers to the characters (Johnson, 2019, p. 129). It is noticeable, therefore, that the opening spread does not even contain illustrations of human beings, only a list of names. The erasure of the names serves to dehumanise the refugees. In the second spread (Figure 2), however, six children are depicted in the age range of six months to 17. Against the background of the diamonds of a fence, as in a prison, declarative sentences state the children's ages: 'I am five years old'. One of the children's eyes are closed, as if she's remembering something painful, but the others meet the readers' gaze directly and speak in the first-person voice, creating an 'equitable relationship of power' (Johnson, 2019, p. 129). The medium shot and direct angle position these young detainees at the same level as the reader. They are still nameless, but the picture-text interaction brings them close, empowers them, and invites the readers to become empathetic participants. Even if no accusations are verbalised, the statements of their young age and sad expressions can make a strong impact. It can lead readers to question how a democratic society, if any, can accept that children are routinely separated from their families and locked up in cells we later learn are overcrowded and unsanitary.



Figure 2 Introduction of Characters, illustration by Yuyi Morales (Binford & Bochenek, 2021) © Binford & Bochenek, all rights reserved.

Third spread: Birds in a Cage (Juan Palomino)

The third spread (Figure 3) shows the image of refugees as birds from across Latin-America. Noticeably, the birds resemble resident birds, like the Honduran Emerald, only found in its namesake country (Osborn, 2019), the Resplendent Quetzal, the national bird of Guatemala, and the Southern Yellow Grosbeak from Ecuador. This indicates that their migration is not by choice but rather by circumstance. The reader looks almost directly at the birds, behind which the big feet of a guard with boots are visible. While most birds seem lost in their own thoughts, one bird near the middle of the spread looks directly at the reader, reminding them of his existence and hence maintaining the participant positioning of the reader and the invitation to engage.



Figure 3 Birds in a Cage, excerpt from illustration by Juan Palomino (Binford & Bochenek, 2021) © Binford and Bochenek, all rights reserved.

Sixth spread: Separation of Families (Salomón Duarte Granados); Seventh spread: Overcrowding of Cells (Flavia Zorrilla Drago); Eighth spread: Verbal Abuse (Bayo Flores)



Figure 4 Separation of Families, illustration by Salomón Duarte Granados (Binford & Bochenek, 2021) © Binford and Bochenek, all rights reserved.

These consecutive spreads depict harsh and sometimes cruel circumstances, with characters looking down or away. The sixth spread (Figure 4) shows the forceful separation of family members from one another. At the centre, a girl is depicted up close, her eyes wide open in panic, tears running, while looking towards her sister. Her arms reach out towards her sister who is taken away and the hand of her father on the other side. The recto shows the same girl all alone on the floor of a cell, looking downcast and lit up by floodlights from above. The seventh spread shows the extreme overcrowding of cells, not even leaving ‘enough room for the baby to crawl’ (Binford & Bochenek, 2021, spread no. 7). All eyes are either downcast or looking towards other cellmates. No one is smiling in spread seven, and the despondent atmosphere is further underlined in the eighth spread (Figure 5). Children’s attempts to ‘complain about the conditions’ lead to insults from the guards. These quotes ‘hang in the air’ above the children. Most of the children, rendered in watercolour in a diffuse palette using pointillism, are hard to make out and gradually disappear into the shadows. Everything is blurred, which creates an image of a world that is falling apart where these children are made invisible. The only guard present is rendered as a stick figure, posing as an anonymous representative of the system. Despite his diminutive size, the positioning in the upper right-hand corner and the two objects on his waist, resembling guns, grant him power. Only five children are clearly visible, albeit with blurred edges. Two close their eyes,

two are crying, looking upwards, but one child who holds the hand of his little sister looks directly at the reader.



Figure 5 Verbal Abuse, illustration by Bayo Flores (Binford & Bochenek, 2021)
© Binford and Bochenek, all rights reserved.

The lack of a direct gaze may position the readers as observers. Johnson holds that as outsiders to the events, readers can gain valuable knowledge, but without being invited to act on that knowledge (2019, p. 127). While the reader may empathise, the refugees are objectivised and disempowered. The generic or minimalistic illustration style, with its lack of detail, further strengthens this effect. According to Johnson, generic illustrations invite readers to share the characters' experiences, but the lack of eye contact can preclude the potentially vicarious experience of the reader (2019, p. 119). The eighth spread (Figure 5) comes close to this description, with its minimalist depiction of children that nearly disappear into the shadows, mostly with no gaze. More naturalistic drawings can make the characters stand out as individuals and seem more real (Johnson, 2019, p. 116). Only a minority of the spreads contain a direct gaze, and all spreads utilise a minimalistic or generic illustration style, susceptible to distancing the reader. McCloud (1994, p. 39), however, posits that the more minimalistic the drawing of a face is, the more people it can represent. Following this argument, readers can place themselves in the shoes of the refugees and be positioned to engage. Furthermore, distancing can also allow time for reflection, which may be required before taking action, and in the eighth spread, the 'gaze [...] in the midst of the action is made use of, to draw the reader in' (Johnson, 2019, p. 129). This visually complex and disturbing spread contains a little boy's direct gaze. It draws the reader in to engage as a participant, rather than staying in the role of the observer. After this brief invitation to engage, the reader is again positioned to observe until the end of the book.

Fourteenth spread: The Passing of Time (Beatriz Gutierrez Hernandez)

In spread 14, time is rendered visually, with the dark, sea-green colours of night contrasting with the warm, lighter colours of the rising sun. The verbal text accounts for the duration of the children's stay in detention: 'I have been here for twenty-one days.' The undulating lines, footprints and individuals in different positions indicate stillness and movement: sleeping, sitting, and walking. A boy in the centre is standing upright while facing the reader with a direct gaze. He is in the dark, but there is light on both sides. To the right, a seated girl gazes towards a window, where she can see birds flying across the fence, symbolising hope that she will also one day cross the fence. In the right corner, a girl is walking 'out' of the page into a new future.

Final and sixteenth spread: Hopes for the Future (Dominique Arce)



Figure 6 Hopes for the Future, illustration by Dominique Arce (Binford & Bochenek, 2021) © Binford and Bochenek, all rights reserved.

The final spread (Figure 6) is illustrated in a cartoonish and minimalistic style and shows smiling boys and girls looking directly at the reader. After several heart-rending pictures, the depiction of these smiling children rendered in vibrant colours provides a sense of hope, which is vital in children's literature (McAdam et al., 2020). On the background of a map of the US, the children voice their hopes for the future, such as living with their families and 'work[ing] hard in school' and that this will happen soon. Johnson holds that the direct gaze at the end of a book invites readers to engage with the overall message (Johnson, 2019, p. 129), and the intention is clearly expressed in Binford's postscript, namely to engage the

reader in action for a more socially just democracy (2021). The direct gaze of children may draw the reader in and counteract the potential distancing effect of the minimalist illustrations (Johnson, 2019). Considering the importance of representation though, the illustration does not hold up a mirror for a diverse group of readers, as it shows a group of pale-skinned children with similar facial features and sleek hair styles (Bishop, 1990; Gopalakrishnan, 2011). Is this an image of what children (dream to) look like in the promised land? Arguably, the spread depicted in Figure 6 holds up a mirror (Bishop, 1990) for the white, Western reader, rather than for the refugee child narrator.

Nevertheless, the book overall includes a diversity of appearances, much like the makeup of the populations in Latin America. The minimalistic rendering, the open, inviting looks and familiar objects, such as a school bag, a book and a football, make these characters recognisable to many young readers. The latter can serve to position readers as participants. Complemented by words that express universal wishes, such as being with family and getting an education, the spread in Figure 6 may help readers to see the world from the characters' perspective and empathise with the immigrants' feelings and hopes for the future. Arguably, the minimalistic style narrows the illustrations down to their essential meaning, voicing the hopes of the young refugees, fortifying meaning in a way not possible for realistic art (McCloud, 1994, p. 38).

It is important to note that no one visual feature positions the reader alone. The visual features and verbal text work in unison and in interaction with readers and their context. Accordingly, readers may respond differently to the same text. For analytic purposes, however, I single out a selection of features to consider the potential of texts to affect readers. *Hear My Voice* alternates between positioning the reader as a participant and an observer and draws the reader in through the use of the direct gaze at crucial points of the narrative: in the beginning, midway and at the end. The potential for engagement is strengthened through the verbal peritext (all information in the book outside of the narrative) (Genette, 1980), which provides background information about efforts to address the refugees' situation and concrete suggestions for how readers can address all children's right to be treated 'with respect and humanity' (Binford & Bochenek, 2021, spread no. 20). The following section will explore how critical engagement with *Hear My Voice/Escucha mi Voz* (2021) can foster democratic citizenship in the EL classroom.

Pedagogic opportunities: Fostering democratic citizenship

Hear My Voice is an important, but also overwhelming book. How can EL teachers help their pupils to engage with the topic presented while maintaining the hope that action for change is possible? The importance of the latter is highlighted by McAdam et al. (2020), and a way forward is to focus on what we can do, rather than what we cannot do. Below, I suggest activities including critical analysis of positioning and power in *Hear My Voice/Escucha mi Voz*, along with the potential for increased knowledge of human rights issues and the enactment of democratic citizenship. Through adaptations, the activities can suit different age groups.

As a pre-reading activity, pupils can consider the setting of the book. This activity serves to contextualise the book, which is a part of critical content analysis (Short, 2019). With reference to the non-migratory birds in spread three, pupils can explore and discuss what causes people to migrate. Then they can seek knowledge about the situation at such detention facilities, because ‘people with knowledge can act’ (Johnson, 2019, p. 121). To gain an understanding of how democracy works, pupils can explore the causes for refugee streams and the lawfulness of the measures taken to address the situation. The peritext reveals that the conditions at the Clint Facility became known due to a system of inspections that are part of the US legal system and democracy.

After a shared reading, pupils can explore the picture-text interaction and the effect of the visual features on how the refugees and the reader are positioned. Consecutive group discussions, where differing views are both listened to respectfully and critically engaged with, can activate the pupils and facilitate agency (Johnson, 2019, p. 128; Vrikki et al., 2019). That is, discussion is an activity which can transform reading events from that of a unidirectional transferral of knowledge to moving pupils to take action (Johnson, 2019, p. 129).

Pupils can analyse how power balances are conveyed through character representation and visual features. For example, they may notice that the grey boots of the guard in the third spread (Figure 3) are disproportionately larger than the birds, a clear symbol of power. The striking colours of the birds, though, contrast with the bleak surroundings and may provide hope. Teachers can ask the pupils what the colours may represent. One interpretation is that the colours of the birds represent the refugees’ resources:

yellow is the colour of the sun and corn, symbolising life and nourishment. Sky-blue and green, withal, represent life and nature. Such interpretations highlight the refugees' agency.

Having discussed the power balances conveyed throughout the book, a follow-up question could be whether the refugees are positioned as agentic characters. The intention of this activity is not to conceal the blatant human rights' abuses the book reveals, but to show the refugees as individuals who take measures to amend their situation and use their voices to instil change. One way in which they have done so is through exercising their democratic right to testify about their experiences and allow their words to be printed. Several spreads show the children providing comfort to one another, the older children caring for the younger ones in the absence of adults, such as cuddling the little ones at night to keep them warm and giving away some of their food. Despite the heartrending circumstances, the young refugees' agency becomes apparent. They use their strength and courage to seek solutions. In the eighth spread (Figure 5), notwithstanding its apparent hopelessness, it is obvious that the children have used their voices to attempt to create change. As they have not been listened to, the direct gaze of one little boy at the readers can be interpreted as a challenge for them to take action. Meanwhile, the children are holding hands or hugging their soft toys. Having read and critically analysed the picturebook, the pupils can compare how newspaper reports and the picturebook communicate with the reader. What is depicted in the pictures and what information is provided by the words? How do different texts make the pupils feel? What do they think causes this response? When discussing the latter, one can consider the interaction between pictures and words and positioning. Are the refugees positioned as 'the other', as passive victims or human beings with agency?

Pupils can also consider how many human rights violations they find in the book. Already in the first spread with the censored list of names, there is an invitation to talk about democratic citizenship and human rights. In Norway, it is both a legal right and a duty to have a name (The Personal Names Act, 2021, Section 1, Section 2). Furthermore, it is a human right to be given fair and equal treatment, not to be detained without having committed a criminal offence and to seek 'asylum from persecution' (United Nations, 1948, Article 14). Did the children detained at the Clint Detention Facility in Texas enjoy the same rights as everyone else and were

they ‘act[ed] towards ... in a spirit of brotherhood’ (United Nations, 1948, Article 1)? Do their experiences count as ‘inhuman [and] degrading treatment’ (United Nations, 1948, Article 5)? Was the protection of the family upheld? Separating children from their families, as depicted in the sixth spread, is a violation of Article 16.3, which holds that ‘[t]he family is the natural and fundamental group unit of society and is entitled to protection by society and the State.’ The list, compiled by the pupils, could be made public, for example, in the form of an exhibition, a concrete action for change.

A final activity could be to seek knowledge about how one’s own country treats refugees and discuss whether refugee children’s human rights are protected. Norway, for example, has been found by the United Nation’s Human Rights Committee to have breached refugee children’s human rights by locking them up in prison-like conditions, a practice that has since been changed (Bjørlo Lærum, 2022). In 2023, however, suggestions have been made to increase the possibilities of interning children of foreign nationality (Tilsynsrådet for Trandum, 2023). Such activities can increase critical understanding of both one’s own and other contexts, a vital part of democratic citizenship (Council of Europe, 2018) and pupils’ knowledge of human rights issues.

These activities focalise what EL pupils can do to gain knowledge about human rights issues pertaining to democratic citizenship and the democratic paradox (Benhabib, 2004). Through a critical analysis of positioning and power (Short, 2019), they may potentially act on that knowledge. According to Freire, the combination of critique, hope and action can move us towards a more socially just world (Freire, 2014, p. 92). When working with human rights issues and young readers, it is imperative to show that there is a way forward, through engaging in action. Towards the end of the book, the refugees are to a greater extent positioned as agentic characters, who act to make the best of their circumstances and help one another. The final spreads reveal that despite the trials and tribulations, these young people have not lost hope of a better life. The bright colours, the direct gaze at the reader and verbal renderings of the children’s dreams provide a hopeful ending. These measures position the reader as a participant invited to act, an invitation which is repeated verbally through the suggestions of how ‘you and your family can help’ (Binford & Bochenek, 2021, spread no. 20).

Conclusion

To address the research questions posed at the beginning of this chapter, I offer an analysis of what is depicted and the reader-text and character interaction in selected spreads. The analysis focuses on the picture-text interaction, the gaze and the style of illustration, to reveal whether the reader is positioned as a distant observer to the events or as a participant, prompted to act to protect and preserve democracy. I show that several spreads position the readers as observers through the lack of a direct gaze and minimalistic or generic illustrations. This may lead readers to empathise with the characters, but without a stimulus to act. Furthermore, the refugees can seem disempowered. Importantly, however, the use of the first-person voice throughout also gives agency and a voice to the refugees. These features help move the narrative beyond positioning the young refugees as 'the other' and as passive victims. The use of the direct gaze at decisive points, such as the beginning, the middle and the end, may also engage the reader as a participant, prompted to act for change. Additionally, the peritext encourages concrete actions to protect children's human rights and dignity. Providing a stimulus to act evidently does not equal action, but depends on many factors, such as the individual reader's response and maturity, the context in which the book is read and the teacher's facilitation.

When selecting texts for ELT, teachers need to conduct a critical analysis of both the content and positioning to reveal the affordances of the materials. Books that position readers as both participants and observers hold potential for fostering democratic and critical skills but may require different approaches. The teacher may foster EL pupils' democratic citizenship through a variety of suggested activities. These focalise knowledge and discussion of the political context and human rights' issues, along with critical analysis of the spreads. Analysing the treatment of refugees in the light of the *Universal Declaration of Human Rights* can increase the pupils' knowledge of democracy, but also the active engagement to uphold, protect and improve democracy is required. Critical perspectives on one's own country can promote greater insight and prevent superior attitudes to the discourse on immigration in other contexts. Learning about and speaking out against human rights violations can make a difference. Yet, there is a long way to go to give justice to the detained families and hence still a need for this book. I argue that interaction with the illustrations in this challenging picturebook can impact the reader, leading to critical

scrutiny, knowledge and the emergence of new perspectives. In this way, EL teachers can foster their pupils' critical and democratic skills and create spaces for working towards a more socially just world through a challenging picturebook.

References

- Arizpe, E. (2021). The state of the art in picturebook research from 2010 to 2020. *Language Arts*, 98(5), 260–272.
- Arizpe, E., Bagelman, C., Devlin, A. M., Farrell, M., & McAdam, J. E. (2014). Visualizing intercultural literacy: Engaging critically with diversity and migration in the classroom through an image-based approach. *Language and Intercultural Communication*, 14(3), 304–321. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.903056>
- Bailin, S., & Siegel, H. (2003). Critical thinking. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (Vol. 9, pp. 181–193). Blackwell.
- Benhabib, S. (2004). *The rights of others: Aliens, residents and citizens*. Cambridge University Press.
- Binford, W., & Bochenek, M. G. (2021). *Hear my voice/Escucha mi voz: The testimonies of children detained at the southern border of the United States*. Workman Publishing Company.
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? [Do we have to talk about democracy?]. In J. Madsen & H. Biseth (Eds.), *Må vi snakke om demokrati?* (pp. 25–45). Universitetsforlaget.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix–xi.
- Bjørlo Lærum, N. (2022). FN: Norge brot menneskerettighetene da toåring ble låst inne på Trandum [UN: Norway breached human rights when two-year old was locked up at Trandum]. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/Mo7A35/fn-norge-broet-menneskerettighetene-da-toaaring-ble-laast-inne-paa-trandum>
- Bland, J. (2022). Picturebooks that challenge the young English language learner. In Å. M. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer (Eds.), *Exploring challenging picturebooks in education: International perspectives on language and literature learning* (1st ed., pp. 122–142). Routledge.
- Browne, A. (2005). *Into the forest*. Walker Books Ltd.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing. http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/CDC_en.pdf
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
- de la Peña, M., & Robinson, C. (2018). *Carmela: Full of wishes*. G.P. Putnam's Sons.
- Dudek, D. (2018). Seeing the human face: Refugee and asylum seeker narratives and an ethics of care in recent Australian picture books. *Children's Literature Association Quarterly* 43(4), 363–376. <https://doi.org/10.1353/chq.2018.0044>
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31–47). Springer.
- Evans, J. (2015). Could this happen to us?: Children's critical responses to issues of migration in picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts* (pp. 243–259). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315756912>
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/detail.action?docID=1745456>
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method*. Cornell University Press.

- globalnews.ca. (2021). Canada launches refugee stream for human rights defenders, including journalists. *globalnews.ca*. <https://globalnews.ca/news/8033984/canada-refugee-stream-human-rights/>
- Gopalakrishnan, A. (2011). *Multicultural children's literature: A critical issues approach*. SAGE.
- Heggernes, S. L. (2021). *Intercultural Learning Through Texts: Picturebook Dialogues in the English Language Classroom* [PhD thesis, OsloMet - Storbyuniversitetet]. Oslo.
- Hope, J. (2018). "The soldiers came to the house": Young children's responses to the colour of home. *Children's Literature in Education*, 49(3), 302–322. <https://doi.org/10.1007/s10583-016-9300-8>
- Janks, H. (2010). Language, power and pedagogies. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 40–61). Multilingual Matters.
- Janks, H., & Vasquez, V. (2011). Editorial: Critical literacy revisited: Writing as critique. *English teaching: Practice and critique*, 10(1), 1–6.
- Jaques, Z., & Duckels, G. (2020). *Visualizing the voiceless and seeing the unspeakable: Understanding international wordless picturebooks about refugees*. Project MUSE. <https://doi.org/10.17863/CAM.46713>
- Johnson, H. (2019). The power of a gaze: Inviting entrée into the world of a picturebook while positioning a lived reality. In H. Johnson, J. Mathis, & K. G. Short (Eds.), *Critical content analysis of visual images in books for young people* (pp. 111–135). Routledge.
- Johnson, H., Mathis, J., & Short, K. G. (2019). *Critical content analysis of visual images in books for young people*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity theory approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (1st ed., pp. 48–72). Routledge.
- Luke, A. (2013). Defining critical literacy. In *Moving critical literacies forward* (pp. 37–49). Routledge.
- Lysaker, J., & Sedberry, T. (2015). Reading difference: Picture book retellings as contexts for exploring personal meanings of race and culture. *Literacy (Oxford, England)*, 49(2), 105–111. <https://doi.org/10.1111/lit.12055>
- Marsden, J., & Ottley, M. (2008). *Home and away*. Lothian.
- Mayr, G. (2023). Storytelling in più lingue. Come gli albi illustrati possono promuovere un'educazione di cittadinanza, interculturale e plurilingue. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 257. <https://doi.org/10.48694/zif.3621>
- McAdam, J. E., Ghaida, S. A., Arizpe, E., Hirsu, L., & Motawy, Y. (2020). Children's literature in critical contexts of displacement: Exploring the value of hope. *Education Sciences*, 10(12), 1–13. <https://doi.org/10.3390/educsci10120383>
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics*. HarperPerennial.
- Ministry of Education and Research. (2017). *The core curriculum [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen]*. Ministry of Education and Research. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Ministry of Education and Research. (2019). *Curriculum in English*. The Norwegian Directorate of Education and Training [Utdanningsdirektoratet]. Retrieved 15.06.2023 from <https://www.udir.no/lk20/eng01-04>
- Müller, M. G. (2008). Visual competence: A new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual Studies*, 23(2), 101–112. <https://doi.org/10.1080/14725860802276248>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Norman, L., & Young, N. (1998). *Grandpa*. Margaret Hamilton Books.
- NRK. (2019, July 31). *ACLU: Over 900 barn skilt fra foreldrene ved USAs grense* [More than 900 children separated from their parents at the US border]. NRK. Retrieved 09.09.2023 from https://www.nrk.no/urix/aclu_-over-900-barn-skilt-fra-foreldrene-ved-usa-grense-1.14644129

- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385–395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (2022). Introduction: Exploring challenging picturebooks in education. In B. Kümmerling-Meibauer, Å. M. Ommundsen, & G. Haaland (Eds.), *Exploring challenging picturebooks in education* (pp. 1–20). Routledge.
- Osborn, S. A. H. (2019). *Honduras: A birder's view*. Birdwatching. Retrieved 28.09.2023 from <https://www.birdwatchingdaily.com/locations-travel/featured-destinations/honduras-a-birders-view/>
- Painter, C. (2019). Image analysis using systemic-functional semiotics. In H. Johnson, J. Mathis, & K. G. Short (Eds.), *Critical content analysis of visual images in books for young people*. Routledge.
- Painter, C., Martin, J. R., & Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*. Equinox.
- The Personal Names Act. (2021). *Act relating to personal names [Navneloven; LOV-2021-05-07-34]*. Lovdata. Retrieved 5.10.2023 from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-06-07-19?q=navneloven>
- Samoilow, T. K., & Myren-Svelstad, P. E. (2020). *Kritisk teori i litteraturundervisningen [Critical Theory in the Teaching of Literature]* (1st ed.). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.
- Short, K. G. (2019). Critical content analysis of visual images. In H. Johnson, J. Mathis, & K. G. Short (Eds.), *Critical content analysis of visual images in books for young people* (pp. 3–22). Routledge.
- Tilsynsrådet for Trandum. (2023). Økt internering av barn kamoufleres som barnets beste [Increased interning of children camouflaged as being in the best interest of the child]. *Aftenposten*. [https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/q1b\]Rm/oekt-internering-av-barn-kamoufleres-som-barnets-beste](https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/q1b]Rm/oekt-internering-av-barn-kamoufleres-som-barnets-beste)
- Tomsic, M., & Deery, C. M. (2019). Creating “them” and “us”: The educational framing of picture books to teach about forced displacement and today’s “refugee crisis”. *History of Education Review*, 48(1), 46–60. <https://doi.org/10.1108/HER-11-2018-0027>
- Tørnby, H., Heggernes, S. L., Andersson-Bakken, E., & Svanes, I. K. (2023). Hats off to critical thinking: An excursion into Jon Klassen’s hat trilogy. *Nordic journal of childLit aesthetics [Barnelitterært forskningstidsskrift]*, 14(1), 1–9. <https://doi.org/10.18261/blft.14.1.7>
- UNHCR. (2022). *Global trends report*. <https://www.unhcr.org/media/40152>
- UNHCR. (2023). *2023: A moment of truth for global displacement*. <https://www.unhcr.org/spotlight/2023/01/2023-a-moment-of-truth-for-global-displacement/>
- United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300–311.
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.

KAPITTEL 2

Filosofiske perspektiver som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk musikk lærerutdanning

Ola Buan Øien Nord universitet

Elin Angelo Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Abstract: This article examines the following research question: What understandings of Norwegian music teacher education can be developed in light of Gadamer's concepts of horizon fusion and prejudice, as well as Foucault's discourse-oriented thinking about power and knowledge? Philosophical perspectives are thus offered as theoretical lenses through the concepts of fusion of horizons, prejudice, power and knowledge. The concepts are further discussed against the background of educational policy processes that have brought different practitioners and practices together in recent years. Here, among other things, aspects such as: constraining/enabling practices and knowledge cultures in the encounter between performative, pedagogical and scientific identities are problematized; hierarchical relationships as a result of stakeholder interests and roles as well as institutional power structures; and, how professional communities negotiate and renegotiate different spaces of opportunity in meeting each other. Furthermore, the idea of consensus is challenged in light of Habermas' critical hermeneutics and theory of communicative action, before the study summarizes how identities and knowledge cultures are put into play and at stake by and with each other on the basis of the aforementioned concepts. The study is a contribution to research that deals with identity development, academization, power and knowledge management in Norwegian music teacher training.

Keywords: Norwegian music teacher education, merging of horizons, prejudice, power, knowledge, communication theory

Sitering: Øien, O. B. & Angelo, E. (2023). Filosofiske perspektiver som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk musikk lærerutdanning. I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (Kap. 2, s. 33–51). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch2>

License: CC-BY-NC 4.0

Innledning

Hensikten med denne artikkelen er å synliggjøre hvordan filosofiske perspektiver kan fungere som igangsettende impulser for å åpne opp diskusjoner om kunnskapskulturelle spenningsforhold i norsk musikk-lærerutdanning. Musikk innen høyere utdanning er i stor grad blitt akademisert i Norge de siste hundre år (Angelo et al., 2019; Dyndahl et al., 2017, 2020; Tønsberg, 2013, 2016; Weisethaunet, 2021), som utøvende, skapende, vitenskapelige og pedagogiske musikkstudier. Strukturreformen i universitets- og høyskolesektoren (Meld. St. 18 (2014–2015)) har videre ført høyskole-, konservatorie- og universitetskulturer inn under «samme tak». Dette medfører uttalte og uuttalte spenningsforhold knyttet til identiteter, ferdighets- og kunnskapssyn. Slike spenningsforhold handler blant annet om hvilke meritteringsstiger som følges (jf. Bowman, 2020), for eksempel professor/dosent i norsk sammenheng, om hvilke forskningstradisjoner som har hegemoni (f.eks. vitenskapelig forskning versus kunstnerisk utviklingsarbeid) og om identitetsorientering i skjæringspunkt mellom felt som pedagogikk, forskning og kunst (jf. Angelo et al., 2019, 2021).

Strukturelle utfordringer kan tenkes å skape kontekstuelle muligheter gjennom å fasilitere for møter mellom ulike praksiser og praksisutøvere. Med bakgrunn i ulike typer musikeryrker, læreryrker og som lærerutdannere og forskere står vi i en spagat mellom ulike tradisjoner. Det er denne spagaten og disse bakgrunnene som utgjør motivet for denne artikkelen, noe som gjør det vesentlig å tydeliggjøre hva disse handler om. Forfatterens fordomsforråd og forforståelser spiller også inn i en studie som denne. Vi har erfaring fra i hovedsak to ulike institusjoner innen høyere utdanning, henholdsvis Nord universitet og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), som blant annet tilbyr musikk-lærerutdanninger. Ola er musiker, låtskriver, produsent, lærer og lærerutdanner. Han er tilsatt ved Nord universitet, i faggruppen for kunst- og kulturfag med ansvar for musikk-lærerutdanning. Faggruppens musikkrelaterte kollegium representerer et tjuetalls ansatte med ulike ståsted, både som pedagoger, musikere og forskere. Elin har bakgrunn som militærmusiker og musikk-lærer i ulike kontekster. Hun er ansatt ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU, med oppgaver også på Institutt for musikk, NTNU, samt i en prosjektstilling ved Nord universitet. Det samlede kollegiet ved disse institusjonene utgjør en bred vifte av forståelser om utøving, undervisning og forskning. Vi møter begge ulike diskurser i skjæringspunktet mellom utøvende, pedagogiske

og vitenskapelige tradisjoner. Uten å gå inn i en nærmere analyse av institusjonenes kunnskapskulturelle mangfold, er det likevel verdt å nevne at her er det sterke interesser som både kan jobbe med og mot hverandre.

Basert på våre erfaringer vil vi hevde at ulike kunnskapskulturer kan både fungere som en kreativ katalysator samt virke hemmende i gitte sammenhenger. Dersom pluralistisk sammensatte kollegier står overfor valg som enten går på bekostning av performative eller teoretiske aspekter, kommer den enkeltes intensjoner ofte til overflaten. Dette kan omhandle publiseringspoeng og ressurstildeling til vitenskapelig forskning versus kunstnerisk utviklingsarbeid. Ulike bakgrunner nyanserer ofte diskusjonene, men kan også føre til interessekonflikter. Det samlede kollegiet ved institusjonene nevnt over, består av et stort mangfold. Dette betyr at ulike praksiser, intensjoner og karriereveier spilles opp mot hverandre. Slike sammensatte bakgrunner fra musikerliv og læreryrker er virkeligheten for mange musikk lærerutdannere og andre i musikkrelaterte utdanninger i norsk UH-sektor i dag. Mangfold operasjonaliseres gjennom ulike praksisforståelser og kommer eksempelvis til uttrykk gjennom læringsteoretiske grunnholdninger (Rienecker et al., 2020) og forståelser om «institusjonell autonomi» og «individuell akademisk frihet», både på institusjons- og individnivå (NOU 2006: 19, s. 13). Selv befinner vi oss midt oppi slike fagfellesskap – i et kunnskapskulturelt mangfold, hvor det trolig hverken er hensiktsmessig eller mulig å definere én felles visjon og/eller profil.

I lys av ulike fagfellesskaps pluralistiske tilnærminger til undervisning, kunstnerisk utviklingsarbeid og musikkvitenskapelig og musikkpedagogisk forskning, finner vi det interessant å spørre hvorvidt statiske retningslinjer basert på politisk initierte planverk fungerer formålstenlig for musikk lærerutdanninger. I takt med samfunnsutviklingen og de kompetansebehov som etterspørres av ulike praksisfelt betyr ikke dette at de ansatte skal unngå å utfordre hverandre gjennom faglig diskurs og kritisk refleksjon. Hvorvidt det er mulig å styre pedagogiske beslutninger, om de så er både «umulige» (Steinsholt, 2009, s. 30) og nødvendige, må også tas stilling til. Her vil vi langt på vei si oss enige i at «vi må alltid holde *det ubestemmelige*, de uforutsette mulighetene som ligger i den andre, og det at den kan overraske oss, åpent» (Steinsholt, 2009, s. 30). Dette fordi nettopp søken etter konsensus og enhetlige ideal kan resultere i sykluser som begrenser praksisfellesskapenes handlingsrom og utviklingspotensial. Idet rammene åpnes blir de samtidig mer ubestemmelige, noe som tilbyr muligheter, men også utfordrer fortolkning, samhandling og refleksjon. Rammene kan bli

avgjørende for *hvordan* og *hvilke* forståelser som utvikles, gitt at vår kunnskapskulturelle kapital aldri er annet enn summen av de praksiser og praksisutøvere som representerer fagfellesskapet.

Gjensidig forståelse, toleranse og anerkjennelse av horisonter og fordomsforråd kan bidra til et fruktbart og relevant grunnlag for samhandling. I et praksisøkologisk perspektiv (Kemmis et al., 2014) kan dette forstås ved at ulike praksiser gir næring til hverandre. Tilknyttet norsk musikkklærerutdanning kan både undervisning, utviklingsarbeid, kunstnerisk utøvelse og forskning gi nyttige perspektiver i møter med hverandre. Med dette bakteppet har vi valgt å først undersøke hvordan horisonter og fordommer innvirker i møte med *det andre* for å videre diskutere mulige implikasjoner makt og kunnskap bidrar til i slike møter. Artikkelen undersøker dermed følgende problemstilling: *Hvilke forståelser om norsk musikkklærerutdanning kan utvikles i lys av Gadammers konsepter horisontsammensmelting og fordommer, samt Foucaults diskursorienterte tenkning omkring makt og kunnskap?* Gjennom dette spørsmålet har artikkelen til hensikt å belyse hvordan filosofiske perspektiver kan bidra til et styrket samarbeid og styrket forståelse for spagaten som norsk musikkklærerutdanning, og musikkklærerutdannere i Norge står i.

Forståelsesrammer

Studiens epistemologiske forståelsesramme bygger på Crottys (1998) begrep konstruksjonisme, som handler om at mening ikke kan oppdages, men at den konstrueres gjennom samspill mellom mennesker og omverden i sosiale kontekster:

It is the view that all knowledge, and therefore all meaningful reality as such, is contingent upon human practices, being constructed in and out of interaction between human beings and their world, and developed and transmitted within an essentially social context. (Crotty, 1998, s. 42, original kursivering)

Meninger, forståelser og innsikter kan fra et konstruksjonistisk ståsted tenkes å utvikles ut fra møter mellom praksiser og praksisutøvere: «What constructionism claims is that meanings are constructed by human beings as they engage with the world they are interpreting» (Crotty, 1998, s. 43). Overført til en musikkpedagogisk kontekst kan vi tenke oss at ulike fagfellesskap tilbyr kontekstuelle møtearenaer hvor studenter, lærere, musikere,

forskere og utdanninger settes i og på spill. Dette er ikke ulikt praksis-økologisk tenkning om at praksisutøvere og praksisfelt kan gi næring til hverandre: «We want to say that practices also 'feed' one another» (Kemmis et al., 2014, s. 47). Ut fra et praksisøkologisk perspektiv kan praksiser ikke bare utfordre hverandre, men også gi næring til hverandre. Et praksis-økologisk samspill kan dermed forstås som muligheter der møter med andre gir potensial for å utvikles.

Metodologisk er studien informert av Alvesson og Sköldbbergs (2008) grunntanke om å anvende tolkning og refleksjon basert på personlige, kulturelle, ideologiske og språklige referanserammer, der våre egne forforståelser og fordomsforråd gir næring til en teoretisk tilnærming. Forankret i en kvalitativ og kritisk refleksiv metodologisk posisjonering, undersøkes studiens problemstilling med bruk av filosofiske konsepter som igangsettende impulser. Vi vil med utgangspunkt i studiens problemstilling undersøke norsk musikklererutdanning i lys av Gadammers (2008, 2012, 2017) konsepter *horisontsammensmelting* og *fordommer* og Foucaults (1999) diskursorienterte tenkning omkring *makt* og *kunnskap*. Gadammers eksistensielle hermeneutiske tenkning og Foucaults poststrukturalistiske tenkning utgjør i denne sammenheng potensielle kontraster så vel som tangeringspunkter. Avslutningsvis rettes et kritisk blikk på nevnte konsepter med utgangspunkt i Habermas' (1996, 2006) kommunikasjonsteori.

Gjennom nevnte konsepter bidrar artikkelen med perspektiver på hvordan pluralistiske fagfellesskaps kunnskapskulturelle mangfold kan fungere som en igangsettende impuls for å utvikle forståelser om et utdanningsfelt i stadig endring i møter mellom profesjoner og profesjonsutøvere. Her tenkes begrepet *kunnskapskulturelt mangfold* i skjæringspunktet mellom fire «kulturelle kunnskapstradisjoner»: allmennpedagogisk, musikkvitenskapelig, praktisk utøvende og skapende kunnskapstradisjon (Johansen, 2006, s. 5). Studiens metodiske filosofiske innfallsvinkel er dermed informert av andre studiers tilnærming (eksempelvis Angelo & Varkøy, 2011; Øien, 2022). Begrepet *kunnskapskulturelt mangfold* kan videre forstås med utgangspunkt i Aristoteles' kunnskapskulturelle trikotomi episteme, *téchne* og *fronesis* (Gustavsson, 2014). Ut fra dette kan norsk musikklererutdanning hevdes å representere ulike forståelser av hva begrepene kunnskap, klokskap og ferdighet kan tenkes å romme. Identitetsorientering (jf. Johansen, 2006) og eksempelvis a/r/tografisk posisjonering (jf. Irwin et al., 2018), danner et videre grunnlag for hvordan norsk musikklererutdanning kan forstås i et filosofisk perspektiv.

Forståelser i lys av horisontsammensmelting og fordommer

Hvilke forståelser om norsk musikk lærerutdanning kan utvikles ut fra Gadamer's konsepter horisontsammensmelting og fordommer? «Ifølge Hans-Georg Gadamer inngår fordommene i den individuelle forståelseshorisonten, og er dermed en forutsetning for å kunne forstå» (Gursli-Berg, 2023). Forståelseshorisonten kan tenkes å bestå av alle bevisste og ubevisste holdninger og oppfatninger et menneske besitter. I forståelsesprosesser konstitueres forståelsen til den enkelte dermed av forståelseshorisonten. Kan vi forstå hverandre ved å nærme oss hverandres verden og videre utvide vårt fordomsforråd? Dersom fordommer tenkes som det samlede erfarings- og verdigrunnlag vi bærer med oss, er det også mulig å tenke at dette ikke er konstant, men at det kan utvikles i møte med omverden. Mennesket kan ifølge Gadamer ikke forklares, men kun forstås, dermed utgjør Gadamer's (2008, 2012, 2017) hermeneutikk et motsvar til naturvitenskapens metodiske tilnærming til sikker viten. Studien søker å utvikle forståelser fremfor å forklare sannheter om norsk musikk lærerutdanning.

Gadamer argumenterer for at all fortolkning forutsetter at vi bærer med oss en forforståelse av verden (Alvesson & Sköldberg, 2008). Så hva med fordommer i denne sammenheng, et begrep som potensielt kan romme ulike meningsinnhold? Gadamer (2012) fremstiller fordommer som noe positivt tilknyttet forståelser, innsikter, opplevelser og oppfatninger. Ved å tenke begrepet fordommer som den kunnskap og det erfaringsgrunnlag vi bærer med oss i møte med omverden hevder Gadamer at jo flere fordommer vi besitter, dess større grunnlag har vi for å forstå andre horisonter. Også her kan vi tenke et potensial på både individ- og fagfellesskapsnivå tilknyttet de enkeltes og det samlede fagfellesskaps fordomsforråd. Ifølge Gadamer utgjør våre fordommer og forforståelse en helhet, der vi kan ta opp enkeltelementer, og ikke helheten, til kritisk prøving (Krog, 2014). Gadamer (2012) hevder at vår forforståelse aldri er uten forutsetninger, men at vi befinner oss innenfor en horisont. Denne horisonten kan forstås som bestående av summen av våre fordommer; vårt fordomsforråd. Man kan dermed ikke kvitte seg med forståelseshorisonten, da den utgjør en helhet av de fordommer, holdninger og oppfatninger vi besitter. Fordomsforrådet blir med andre ord et resultat av tidligere erfaringer. Videre hevder Gadamer at vi ikke er fanget i en horisont, men at vår

forforståelse konstant utvikles i møte med andre og deres verdener. Dette omtales som horisontsammensmelting – ikke i betydningen at vi «smelter sammen» til en enhet og at alle blir like, men at våre horisonter utvikles i møte med andre (Gadamer, 2012).

Her kan vi dra en parallell til teorien om praksisøkologier (Kemmis et al., 2014), som i et metaperspektiv foreslår at praksiser gir næring til hverandre. Dette foregår gjennom nett av forbindelser mellom ulike praksiser og avhenger av mennesker som levendegjør praksisene og muliggjør ulike sammenkoblinger i et økologisk samspill. Det samme gjelder for horisonTERS innhold. Disse er ikke først og fremst individuelt betinget, men konstrueres gjennom samhandling av medlemmer i en kultur og tilbyr en delt felles forutsetning for selvforståelse. I et fagfellesskap kan horisonTERS innhold representeres i form av et dynamisk og kunnskapskulturelt mangfold som utvikles i møte mellom praksisutøveres ulike profesjonsforståelser. Profesjonsforståelser tenkes her som både individuelle og kollektive oppfatninger om hva en musikkutdanner kan og skal gjøre (jf. Angelo, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Det kunnskapskulturelle mangfoldet representeres videre av summen av fagfellesskapets horisonter. Eksempelvis kan oppfatninger om utdannerens ekspertise og mandat utvikle identiteter tuftet på individuelle selvforståelser som musiker, musikkpedagog og musikkviter. Det kan også oppstå en blanding av disse, basert på nyanseringer av hva som ligger i forgrunn og bakgrunn, eksempelvis *utøverpedagogen* eller *utøverpedagogen* (jf. Johansen, 2006). På denne måten kan det tenkes at vi beveger oss omkring i en hermeneutisk fortolkende sirkel tilknyttet vår egen profesjonsforståelse, der våre horisonter møtes og hvor sannhet i betydningen forståelse konstrueres i dialog og forhandling mellom praksiser og praksisutøvere. Her kan vi videre tenke at praksiser formes og komponeres av individuelle og kollektive ytringer, handlinger og relasjoner, slik Kemmis et al. (2014) foreslår i sin teori om praksisarkitekturer. Det er ifølge Krog (2014) videre tilnærmingen mellom horisontene som er det endelige resultatet av at forståelsen beveger seg i en hermeneutisk sirkel. Horisontsammensmelting som potensielt foregår i økologiske samspill i musikkklærerutdanninger, kan forstås ved at horisontene nærmer seg hverandre, og at praksisdialogens deltakere justerer sine horisonter i møte med hverandre.

Mange musikkklærerutdannere befinner seg i skjæringspunktet mellom ulike identiteter og kulturelle kunnskapstradisjoner (jf. Johansen, 2006) og kan dermed sies å representere et a/r/tografisk perspektiv (Irwin

et al., 2018) gjennom å identifisere seg i skjæringspunktet mellom kunstner (*artist*), forsker (*researcher*) og lærer (*teacher*). Her er det ikke lenger bare snakk om møter mellom ulike praksisutøveres identiteter, men også ulike identiteter tilknyttet den enkeltes profesjonsforståelse. Hvordan vi lærer, hvilke impulser som fungerer igangsettende, hva som motiverer for læring og hvorfor noe gir mening er eksempler på spørsmål som vil gi ulike svar ut fra hvem vi spør. Derfor kan det tenkes at jo større fordomsråd som tilbys musikk lærerstudenten gjennom et fagfellesskaps samlede kunnskapskulturelle palett, jo større grunnlag gis de for å finne sin egen vei og utvikle forståelser om egen praksis og profesjonsidentitet. I et slikt perspektiv bidrar Gadamer's konsepter med filosofiske rammer for å utvikle forståelser om norsk musikk lærerutdannings potensielle muligheter.

Gadamer (2012) peker på hermeneutikken som noe mer enn en vitenskapelig forståelsesmetode, der han plasserer åndsvitenskapenes erfaringsområder nærmere filosofi, kunst og historie enn naturvitenskap. Filosofi, kunst og historie utgjør erfaringsområder hvor det tilkjennegis sannheter. Disse handler også om forståelser og innsikter, som ikke nødvendigvis bekreftes med tradisjonell vitenskapelig metode. Filosofiske tekster gir oss mulighet til å erkjenne sannheter vi ellers ikke ville hatt tilgang til. På samme måte kan kunsterfaringer, eksempelvis i møte med musikk, gi en mulighet til å erfare sannheter som ikke kan oppnås på andre måter. Gadamer (2012) hevder videre at kunsterfaringen samsvarer med vår helhetlige hermeneutiske erfaring og overskrider området for metodisk erkjennelse. På denne måten tilbys forståelser av hermeneutikken som utvider det opprinnelige tekstfortolkningsprinsippet til også å omfatte estetisk utforskning og fortolkning av kunst og musikkrelaterte utdanninger. Dette krever en historisk orientering. Overlevering av kunnskap kan være et nyttig grunnlag for å oppnå erkjennelse og innsikt. Samtidig kan historien ha godt av å kritisk granskes i et nytt kontekstuellyt lys. Utvikling av innsikt, erkjennelse og forståelse illustreres av Gadamer (2012) gjennom den hermeneutiske sirkelen, hvor fenomener utforskes, diskuteres, forstås, evalueres og utfordres, og hvor nye innsikter erverves som følge av møter mellom horisonter i en sirkulær prosess. Ved å sette oss selv i og på spill med andre på denne måten beveger vi oss også i en kontinuerlig hermeneutisk spiral, der nye erkjennelser oppnås i møte med, og i forståelsen av, omverdenen. Dette fordrer riktignok at vi anerkjenner premisset om at enhver verden representerer en horisont av meninger, og at horisontsammensmeltinger kan oppstå i møte med andre.

Horisontsammensmeltinger skjer ikke ved å adaptere hverandres meninger fullt ut, men gjennom kontinuerlig utvikling og transformasjon som følge av våre møter. Gjennom å fortolke og utvikle forståelser om andre, ved å søke inn i andres verden og oppsøke andres meningsfelt, oppdages dermed nye horisonter av meninger. Vårt eget utsiktspunkt har til enhver tid potensial for å utvikles og formes gjennom fortolkning i dialog med andre mennesker og deres forforståelser. Dette avhenger igjen av de fordomsforråd vi til enhver tid besitter: «Ingen utgår från tabula rasa, inte heller den som försöker förstå» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 245). Konseptet horisontsammensmelting kan dermed tenkes som en fleksibel variabel hvor fordomsforrådet spiller en rolle og hvor forståelser utvikles over tid i møte andre. Gadamer (2012) fokus på historien og tradisjonsformidling gjelder også for selve fortolkningen av horisonter. Fortolkning forstås her som kontekstuellet betinget og derfor relativ, med tanke på de forforståelser og fordommer de underlegges av fortolkerens forståelsesrammer. Dette henger sammen med utvikling av fordomsrådet vi besitter, der vi beveger oss videre i en hermeneutisk spiral etter hvert som vår egen horisont møter andre horisonter. Fortolkning utgjør ifølge Gadamer (2012) eksistensielle hermeneutikk en evig syklus på veien mot økt innsikt, erkjennelse og forståelse. I takt med tilegnelse av stadig flere fordommer, som følge av horisontsammensmeltinger, er det derfor tenkelig at forståelsesrammer og fordomsforråd utvikles i bevegelsen mellom helhet og del i en hermeneutisk spiral. Dette gjelder også for praksiser og praksisutøvere tilknyttet norsk musikk lærerutdanning.

Men, hva skjer når premissleverandører opplever at deres profesjonsidentitet settes på spill i fagfellesskap som befinner seg i en spagat mellom utøvende, musikkpedagogiske og musikkvitenskapelige tradisjoner? Ja, hvordan oppstår og utvikles spenningsfelt mellom eksempelvis kunstnerisk utviklingsarbeid, musikkpedagogisk og musikkvitenskapelig forskning? I denne sammenheng er det ikke lenger kun snakk om at den enkeltes profesjonsidentitet settes på spill på et mikronivå, men her utfordres også kunstneriske, metodologiske og teoretiske paradigmer på et makronivå. Utdanningers fremtidige retning kan dermed avhenge av hvordan pluralistiske, performative, teoretiske og multimetodologiske tradisjoner utvikles i praksisøkonomiske samspill. I gitte kontekster er det dermed ikke alltid slik at vi søker å innta hverandres perspektiver eller å utvide våre horisonter, vår forforståelse og vårt fordomsforråd i møte med hverandre. Dersom ulike aktører har motstridende interesser, eksempelvis i diskusjoner av hva

som skal vektlegges av performativt eller skriftlig arbeid, kan det til og med tenkes at handlingsrommet innskrenkes for *noen* dersom det utvides for *andre*. Den potensielle horisontsammensmelting som dialog og møter kan tenkes å fasilitere, resulterer da paradoksalt nok i diskurser som motiverer legitimering og sementering. Et slikt scenario åpner for at polariseringer like gjerne kan forsterkes som at horisonter vil nærme seg hverandre. Dette er refleksjoner vi kommer tilbake til i lys av Habermas' kritiske hermeneutikk og kommunikasjonsteori.

Forståelser i lys av kunnskap og makt

Hvilke forståelser om norsk musikk lærerutdanning kan utvikles ut fra Foucaults (1999) diskursorienterte tenkning om kunnskap og makt? Foucaults maktkonsept bygger på en tanke om at den kun eksisterer i relasjoner med andre, og når den uttrykkes i handling: «Han anvender sig inte av konventionella samhällsvetenskapliga kategorier och begrepp – så som individer, strukturer, intressen, ideologier – eller avgränsar och definierar makten. Makten utgör för honom inte något slags abstrakt egenskap som kan isoleras och studeras i sig» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 370). Diskursen har mange sider ved seg som kan fremme og/eller hemme den enkeltes yrings- og handlingsrom gjennom makt og tabustrukturer. Foucault (1999) gjør ulike antakelser når han omtaler diskursproduksjonens funksjoner. I omtale av makt og kunnskap, ved bruk av utelukkelsesprosedyrer, fremhever han forbudet som den mest innlysende og velkjente: «Vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om hva som helst» (Foucault, 1999, s. 9). Foucaults tenkning om utelukkelsesprosedyrer som maktutøvende strategi, er i så måte et mulig premiss for å utvikle innsikter om mekanismer, som kan påvirke hvilke målbærere og kulturer som får representere det som befinner seg i det sanne.

Ulike kulturer i norsk musikk lærerutdanning kan være maktutøvende: Hvordan kan en premissleverandørs bevisste utvalg gjennom unnløstelse av involvering av fagfeller i ulike forsknings- og utdanningsrelaterte prosesser fungere som maktbaserte utelukkelsesprosedyrer? Hvem tar makt, har makt, har «rett» kunnskap, befinner seg i det sanne, inkluderes / gis stemme, og hvem utelukkes? Her står fagfellesskaper som de vi har bakgrunn i overfor utfordrende dilemma. Uttalte, men åpenbare maktstrategier kan fremstå som problematisk å gripe fatt i, nettopp fordi polarisering og konflikt like gjerne følger av konfrontasjoner, som at konsensus og

likeverdige demokratiske arbeidsforhold oppnås. Det finnes mange typer musikk lærerutdanninger i Norge, eksempelvis faglærerutdanning, grunnskolelærerutdanning med musikkfaglig fordypning og musikkfaglig utdanning med praktiskpedagogisk utdanning (PPU). Innad i og mellom disse kan det være spenningsforhold som handler om hva slags innhold og form utdanningene skal ha, hvilke vurderingskriterier og kvalitetshensyn som skal veie tyngst, og hvordan ervervede stillingstitler (gradstitler/fagtitler) gir ulik autoritet i ulike sammenhenger. Dosenten/førstelektoren versus professoren/førsteamanuensis representerer ved første øyekast ulike kompetanser i musikk lærerutdanninga. Dette kan tenkes å gi implikasjoner for deres ulike for forståelser og kvalitetsvurderinger. Eksempelvis har dosenten/førstelektoren ekspertise fra undervisning, faglitteratur, emneutvikling og pedagogisk utviklingsarbeid, mens professoren/førsteamanuensis har ekspertise fra forskningsmetode, -teori, fagfellerelatert arbeid og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid.

Hva skjer videre i møter mellom kunstnerisk utviklingsarbeid og musikkpedagogisk og musikkvitenskapelig forskning eksempelvis tilknyttet UH-sektorens krav til publisering og produksjon? Her tilbys i dag ulike publiseringsplattformer og -formater samt tradisjoner for utregning og krav til publiseringspoeng av og i møte med hverandre. Eksempler på plattformer som mer eller mindre åpner for multimodal poenggivende publisering av kunstnerisk utviklingsarbeid er JAR, Research Catalogue, JER og NOASP (Cappelen Damm Akademisk). Selv om det tilbys publiseringsplattformer tilpasset ulike tradisjoner og modaliteter, kan det være utfordrende å utforme universelle kriterier og premisser for forskning og utviklingsarbeid. Det er heller ikke gitt at alle aktører innen det performative feltet ønsker at kunstnerisk utviklingsarbeid skal vurderes. Foucault (1999) er ikke så opptatt av hva enkeltpersoner ønsker, men hva diskursen styrer dem til å velge. Dermed kan eksempelvis institusjonenes intensjoner om å ivareta et pedagogisk fokus innen musikk lærerutdanninger komme i konflikt med musikeridentiteter med utøvende interesser. Til sammen utgjør slike aspekter en kompleks vev, som må ses i sammenheng med hverandre for å forstå norsk musikk lærerutdanning ut fra konseptene kunnskap og makt. Kompleksiteten gir et bilde på hvordan kunnskap og makt beveger seg og kan reforhandles i møter mellom utøvende, pedagogiske og vitenskapelige praksiser.

Når Foucault snakker om disiplinene i kontrast til vitenskapene, omtaler han dette som ett av flere begrensingsprinsipper som kan gjøre det mulig

å konstruere meninger (Foucault, 1999). For at en påstand skal være sann kreves ifølge Foucault at påstanden må «oppfylle komplekse og tunge krav for å kunne tilhøre en helhetlig disiplin» (Foucault, 1999, s. 21). Han peker videre på noe som er interessant ved konstruksjon av meningsdannelser. Han hevder at påstanden må befinne seg i det sanne, definert av noen innen en gitt kontekst, før den kan defineres som sann eller usann. Dette kan minne om en kanondanning av diskurser, der enkelte representerer en større sannhet ved å være i det sanne, mens de som ikke er det tillegges mindre/ingen verdi og troverdighet. Ut fra dette representerer noen en større sannhet i kraft av sine fordommer og sin forforståelse i gitte kontekster, også innen norsk musikk lærerutdanning. Disiplinen er dermed, som Foucault uttaler det, «et kontrollprinsipp for diskursproduksjonen» (Foucault, 1999, s. 22). Videre kan det sanne utøve makt i form av at «man er bare i det sanne når man adlyder et diskursivt 'politisk' regler som man må reaktivere i enhver av sine diskurser» (Foucault, 1999, s. 21). Dette kan tenkes å ha betydning for hvordan et fagfellesskap påvirkes, styres og utvikles over tid, som følge av det diskursive politiets makt.

Ser vi dette i tilknytning til norsk musikk lærerutdanning kan vi tenke oss at praksisaktører som befinner seg i det sanne kan utøve definisjonsmakt gjennom å besitte roller og/eller posisjoner med stor innflytelse. Dette som følge av å befinne seg øverst i et hierarki, eksempelvis i kraft av en akademisk tittel eller ved å besitte høy status og troverdighet. Hva som til enhver tid plasserer enkelte i det sanne og andre utenfor, vil være kontekstuellet betinget av ulike variabler. Ulike variabler kan påvirke posisjoneringene som skjer, og dersom det finnes et diskursivt politi, er det tenkelig at roller og posisjoner kan henge ved og overføres til andre situasjoner og arenaer innad i samme miljø. Vi kan tenke at makt avler makt, og at avmakt avler avmakt – i betydningen at vi tildeles eller erverver roller i nye situasjoner som følge av de posisjoner som allerede besittes og ved å være definert i eller utenfor det sanne. I en norsk musikk lærerutdanningskontekst kan det tenkes at ikke bare dialog, men også konflikt følger av ulike maktstrategier når ulike premissleverandørers agendaer frem- og reforhandles i møter med hverandre.

En diskursorientert prosedyre, som ifølge Foucault (1999) kan utøve makt, dreier seg om at betingelsene for iscenesettelse bestemmes ved utvalgte regler som pålegges deltakerne. Slike prosedyrer utelater dermed de som ikke er kjent med regelverket eller normen. Dette kan både lukke og åpne diskursen, slik at det dreier seg om en «uttynning av talende subjekter» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 22). Denne restriktive strategien for å

differensiere og åpne/lukke diskurser kan tenkes å være overførbar til rollefordeling ved et fagfellesskap i norsk musikk lærerutdanning, eksempelvis i forhold til hvilke ansvarsområder man henvises til, hvilket gradsnivå man får undervise på, fordeling av forskningsmidler og hvilke tilleggsfunksjoner innen administrasjon og ledelse man tildeles. Er man kvalifisert gjennom innlemmelse og innsyn i diskurspolitiets regelverk kan man videre tildeles roller av de som gir adgang til diskursen:

Angående dette temaet vil vi gjerne minne om en anekdote som er så vakker at man skjelder ved at den kunne være sann. Den samler alle diskursens tvangsformer til én figur: de som begrenser dens krefter, de som behersker dens tilfeldige oppkomster, og de som utvelger de talende subjekter. (Foucault, 1999, s. 22)

Ut fra idéen om at man kan defineres inn i det sanne i ulike kontekster er det derfor tenkelig at det vil være utfordrende å skulle bryte ut av roller for de som posisjoneres utenfor det sanne.

Ifølge Foucault ligger derimot tilegnelse av kunnskap og viten til grunn for maktutøvelse, og kan i seg selv virke inn på den posisjonering og maktbalanse som finner sted i møte mellom mennesker. Ut fra en slik tanke kan man i prinsippet forestille seg at rollemønstre og posisjonering i et fagfellesskap har gode vilkår for å endres over tid, ved at enkeltindividene kan reforhandle sine roller og posisjoner gjennom tilegnelse av kunnskap (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008). Så, hva med førstelektor/dosent med doktorgrad? Her representerer tittelen, som følge av doktorgradsutdanning, en type kompetanse, mens doktorgraden representerer noe annet. Foucault peker videre på utdanningssystemets rolle i denne sammenheng. På den ene side kan tilegnelse av kunnskap gjennom utdanning prinsipielt fungere som et verktøy for et hvert individ til å få innpass og tilgang i alle diskurstyper. Samtidig finnes muligheten for at selve systemet, gjennom kanondannelser av kunnskapssyn og kunnskapskulturer, samt politisk agenda og institusjonell grunnholdning, kan åpne og lukke diskursene for den enkelte: «Hele utdanningssystemet er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskursene på, med de vitensformer og maktformer de bringer med seg» (Foucault, 1999, s. 25).

Angelo og Varkøy (2011) peker på at et diskursorientert perspektiv i forskning om instrumentalpedagogiske praksiser kan «ut fra et foucaultiansk perspektiv dreie seg om å synliggjøre hvordan sosiale og kulturelle praksiser konstruerer eller former ulike forståelser av ‘musikk’, ‘undervisning’ og ‘læring’» (Angelo & Varkøy, 2011, s. 100). Aristoteles’ tre begreper episteme,

téchne og fronesis (Gustavsson, 2014), tilbyr perspektiver for å videre definere ulike profesjonspraktiske identiteter, kunnskapssyn og kunnskapskulturer (Johansen, 2006). En norsk versjon av Aristoteles' trikotomi kunne, om enn litt karikert, vært knyttet opp mot en musikkvitenskapelig (episteme), en utøvende (téchne) og en musikkpedagogisk (fronesis) identitet. Så er det også viktig at manges identitet befinner seg i skjæringspunktet mellom teoretiske, utøvende og pedagogiske identiteter. Disse kan dermed forstås som å være konstruert i møte mellom ulike tradisjoner og paradigmer. Irwin et al. (2018) anvender begrepet *a/r/tografi* for å beskrive en posisjonering hvor du identifiserer deg både som kunstner (*artist*), forsker (*researcher*) og lærer (*teacher*). I den grad det er hensiktsmessig å anvende begrep som fokuserer ulike identiteter og kunnskapssyn, kan disse tenkes å konstrueres av vår samlede profesjonspraktiske erfaringsgrunnlag. Hva som ligger i forgrunn for profesjonsutøveren vil dermed ha stor betydning. Eksempelvis gir denne type posisjonering videre implikasjoner for styrking av utdanninger gjennom å etterstrebe konstruktive sammenhenger mellom planer, undervisning og vurdering (jf. Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011). Her kan posisjonering og tildeling av makt bli avgjørende for utforming av læringsutbyttebeskrivelser, undervisningsaktiviteter og vurderingsformer. Posisjonering kan derfor forstås som kontekstuel konstruert i møte med det rådende diskurspoliti (Foucault, 1999). Definisjonsmakten vil dermed kunne avhenge av hvem som befinner seg i det sanne, noe som igjen er betinget av befestede tradisjoner over tid.

Her gjengis bare fragmenter av det hele komplekse bildet tilknyttet konseptene kunnskap og makt, som selvfølgelig består av langt flere nyanser. Likevel dannes et bakteppe, som videre tilbyr et mulig grunnlag for å utvikle innsikter om hvordan makt og kunnskap påvirker, og påvirkes av, et praksisøkologisk mangfold og samspill. Profesjonsforståelser kan med andre ord tenkes å utvikles i møte mellom praksisutøverers identiteter, tradisjoner og kulturer ut fra strukturer som påvirkes av makt og kunnskap. Forhandlinger og reforhandlinger av disse gir videre implikasjoner for hvordan musikk lærerutdanninger utvikles over tid.

Videre refleksjoner i lys av kritisk hermeneutikk og kommunikasjonsteori

Habermas' (1996, 2006) kommunikasjonsteori tar utgangspunkt i språkets potensial og kritiserer Gadammers (2012) eksistensielle hermeneutikk, noe som tilbyr fruktbare perspektiver i vår sammenheng. Vi forstår Habermas'

kommunikasjonsteori som sterkt påvirket av Gadammers tenkning når det gjelder fortolkning av meningsinnhold i hermeneutisk betydning. Habermas utfordrer derimot Gadammers konsensusstanke om horisontsammensmelting gjennom kritisk hermeneutikk (Alvesson & Sköldberg, 2008). Forståelsen av historisk tradisjonsformidling og fortolkning av andres horisonter forstyrres av den makt og de sosiale stengler de enkeltes ideologiske grunntanker representerer, noe som også Foucaults (1999) tenkning om makt og kunnskap berører. Maktstrukturer påvirker dermed i hvor stor grad horisontsammensmelting vil kunne finne sted. Sagt på en annen måte er det sannsynlig at den enkelte vil forsøke å overbevise den andre gjennom argumentasjon, like så vel som å forsøke å tilegne seg den andres kunnskap. Habermas påpeker at hvis det først må forhandles om en delt definisjon av situasjonen, eller hvis forsøk på å komme til enighet innenfor rammen av delte situasjonsdefinisjoner mislykkes, kan oppnåelsen av konsensus, som normalt er en betingelse for å forfølge mål, i seg selv representere en slutt (2006, s. 126). Gadammers (2012) tanke om at vi bør ha som intensjon å søke ny og utvidet kunnskap i møte med andres verdener og horisonter utfordres dermed av Habermas' kritiske refleksjoner.

Likevel er Habermas nyansert i sin kritikk, og ser videre muligheter for å komme til konsensus gjennom begrepet uforstyrret kommunikasjon. Uforstyrret kommunikasjon er ifølge Habermas (1996) den videste og mest reflekterte form for rasjonalitet man kan oppnå. Her er det ikke makt, status, prestisje, ideologi, manipulasjon, ekspertise, frykt, usikkerhet, misforståelser eller andre agendaer som ligger til grunn for meningsdannelsene. I en musikk lærerkontekst anerkjennes ikke lenger professorens monopol på å definere kunstnerisk utviklingsarbeid eller musikkpedagogisk forskning, ei heller instituttlederens ord i kraft av en formell stillingstittel. Det er i prinsippet bare styrken til det velbegrunnede argumentet som tillegges vekt. Med andre ord underkaster vi oss ikke forslag fra eksperter eller institusjonelle ordninger uten kritisk refleksiv vurdering av meningsinnholdet som målbæres. Her skiller Habermas (1996, 2006) seg fra Gadammers (2012) tanker om horisontsammensmelting. Habermas hevder at forståelse og meninger ikke kan overføres gjennom møte og dialog alene, med mindre det oppnås konsensus gjennom kommunikativ rasjonalitet. Altså, det motsatte av uforstyrret kommunikasjon er den systematisk forvrengte kommunikasjon. Ubalanse i maktforhold og ideologisk dominans kan påvirke kommunikasjonen slik at det vil være vanskelig, og kanskje umulig, å stille spørsmål ved den andres påstander i en diskusjon. Habermas' (1996, 2006) teori om ubalanse i maktforhold kan ses opp mot Foucaults (1999)

tenkning om makt og kunnskap, samt Gadammers (2012) idé om horisontsammensmelting, med tanke på hvordan maktstrukturer kan konstrueres i fagfellesskap. I møte med en person med hierarkisk høyere tittel kan makt dermed konstrueres og utøves kontekstuel. Slik Foucault (1999) beskriver det, vil det kunne oppleves problematisk for en person med hierarkisk lavere tittel, eksempelvis en universitetslektor, å skulle uttale seg kritisk mot elitære autoriteter. Misforhold tilknyttet makt omtales av Habermas som illegitime asymmetriske maktrelasjoner, noe som videre kan føre til forringelse av diskursen gjennom blant annet dominans av tvetydighet, mystifikasjoner, retorikk, feilinformasjon, manipulasjon med mer (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I diskursen om anerkjennelse av et mangfold i norsk musikkklærerutdanning kan det være verdt å reflektere omkring aspekter som titler, posisjoner, elitisme, kunnskapskulturer og identiteter.

Habermas' (1996, 2006) tenkning kan også kritiseres. Forstyrrelser i kommunikasjonen er eksempelvis vanskelig og tidvis umulig å unngå, og idéen om kommunikativ rasjonalitet lar seg dermed like lite optimaliseres som andre sosiale idealer. Samtidig utfordres idéen om at kraften i det bedre argument i seg selv skal kunne oppløse de uoverensstemmelser og ulike preferanser som måtte avdekkes i diskursen. Habermas' (1996, 2006) idé stiller muligens for høye krav til menneskers evne til kritisk fleksibilitet, et problem han også selv innser. Parallelt med tanken om å oppnå idealtilstanden genuin konsensus, foreslår han at det kan være like realistisk og fruktbart å snakke om kompromisser. Dette skaper videre spørsmål om hvordan kompromissene skal inngås, og på hvilket grunnlag posisjoner skal kunne modifieres (jf. Alvesson & Sköldbberg, 2008). I søken etter Habermas' idealtilstand genuin konsensus, eller også kompromisser, kan det ut fra Foucaults (1999) tenkning om makt være like sannsynlig at fronter polariseres gjennom kommunikasjon, som at Gadammers konsept horisontsammensmelting oppstår.

Oppsummerende refleksjoner

Denne studien har forsøkt å vise hvordan Gadammers (2008, 2012, 2017) konsepter horisontsammensmelting og fordommer og Foucaults (1999) diskursive tenkning om makt og kunnskap kan ses som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk musikkklærerutdanning. Videre har vi rettet et kritisk blikk rettet mot disse med utgangspunkt i Habermas' (1996, 2006) kommunikasjonsteori og kritiske hermeneutikk.

Ved å søke bevissthet om hvordan ulike perspektiver kan danne et grunnlag for utvikling av innsikter omkring kunnskapskulturelt mangfold i norsk musikk lærerutdanning, har vi forsøkt å utvikle forståelser i lys av filosofiske konsepter. På bakgrunn av studien vil vi hevde at konseptene horisontsammensmelting og fordommer i dialog med makt og kunnskap på ulike vis kan fremme så vel som hemme handlingsrom og forståelser i samspillet mellom enkeltindivider og fagfellesskap i norsk musikk lærerutdanning. Kunnskapskulturer, slik de har utviklet seg over tid, og diskursens dragninger i fagfellesskap vil være i kontinuerlig bevegelse mellom de retninger som representeres. Paradigmeskifter kan dermed oppstå uten helt og fullt ta over og utviske etablerte retninger, men snarere fungere som supplement gjennom nye og utfordrende strømninger i kraft av stadige forhandlinger og reforhandlinger. Ut fra tanker om at vårt forråd av fordommer kan utvides i møte med andres horisonter, og at nye horisonter kan konstrueres som følge av forståelser disse møtene frembringer, finnes et potensial for å utvikle innsikter om individuelle identiteter og fagfellesskap. Det å kritisk reflektere om hvordan makt og kunnskap kan tenkes å innvirke på relasjoner og strukturer kan videre bidra til nyanserte forståelser. På bakgrunn av konseptene horisontsammensmelting og fordommer kan det tenkes at vi påvirkes på veien mot nye innsikter, erkjennelser og forståelser i møte med andre, og at horisonter utvides ved å utvikle egne forforståelser og fordomsforråd. Et kunnskapskulturelt mangfold, i betydningen representasjon av ulike profesjonspraktiske identiteter og kulturelle kunnskapstradisjoner (Johansen, 2006) eller a/r/tografisk posisjonering (Irwin et al., 2018), kan derfor representere et potensial for både individuell og kollektiv utvikling, noe som forutsetter en åpenhet for andres syn samt anerkjennelse av andres horisonter. Erkjennelsesgrunnlaget dette gir kan fungere supplerende og utviklende både gjennom mulig horisontsammensmelting og utvidelse av fordomsforråd, men er ikke gitt i lys av potensielle makt- og kunnskapsstrukturer som innvirker.

Det å utvikle innsikter om norsk lærerutdanning i lys av filosofiske perspektiver utgjør ingen generaliserbar viten gjennom erkjennelser av lover, noe denne studien heller ikke har til hensikt å tilby. Gadamer setter ord på dette når han problematiserer den historiske erkjennelsens ideal: «Det egentlige problemet som åndsvitenskapene stiller tenkningen overfor, er at vi ikke har forstått åndsvitenskapenes vesen så lenge vi bruker den fremadskridende erkjennelsen av lovmessigheter som målestokk» (Gadamer, 2012, s. 30). Så, selv om vi her kun berører fragmenter av større sammenhenger

og ikke tilbyr generaliserbare sannheter, bidrar studiens filosofiske perspektiver som igangsettende impulser for å utvikle forståelser om norsk lærerutdanning og tilstøtende kontekster og perspektiver.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10(2).
- Angelo, E., Varkøy, Ø. & Georgii-Hemming, E. (2019). Notions of mandate, knowledge, and research in Norwegian classical music performance studies. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 78–100. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1284>
- Angelo, E., Knigge, J., Sæther, M. & Waagen, W. (2021). The discursive terms of music/teacher education at four higher educational institutions. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research* (s. 351–385). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch14>
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok*, 15, 25–47. <http://hdl.handle.net/11250/2372661>
- Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok*, 13, 93–114. <http://hdl.handle.net/11250/172347>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Bowman, P. (2020). The contingency professor, the tenured professor, and the generalist: Life as a community college political scientist. *Journal of Political Science Education*, 16(1), 123–128.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204280>
- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Wright, R. (Red.). (2020). *Musical gentrification: Popular music, distinction and social mobility*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429325076>
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden* (E. Schaanning, Overs.). Spartacus.
- Gadamer, H.-G. (2008). *Philosophical hermeneutics* (D. E. Linge, Red. & Overs.). University of California Press.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2017). *Forståelsens filosofi* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gursli-Berg, G. (2023, 24. august). Fordom (hermeneutisk metode). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/fordom_-_hermeneutisk_metode
- Gustavsson, B. (2014). *Vidensfilosofi*. Klim.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: Tekster om språk, rationalitet och samhälle* (A. Molander, Overs.). Bokförlaget Daidalos.
- Habermas, J. (2006). *The theory of communicative action. The critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Overs.). Beacon Press.
- Irwin, R., LeBlanc, N., Ryu, J. Y. & Belliveau, G. (2018). A/r/tography as living inquiry. I P. Leavy (Red.), *Handbook of arts-based research* (s. 54–67). Gilford Press.

- Johansen, G. (2006). *Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag – bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet*. Norges musikkhøgskole.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, J., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Krog, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 18 (2014–2015). *Konsentrasjon for kvalitet. Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>
- NOU 2006: 19. (2006). *Akademisk frihet. Individuelle rettigheter og institusjonelle styringsbehov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2006-19/id392466/>
- Rienecker, L. & Bruun, J. (2020). Feedback. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (Red.), *Universitetspædagogik* (s. 259–279). Samfundslitteratur.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 11–32). Tapir.
- Tønsberg, K. (2013). *Akademiseringen av jazz, pop og rock – en dannelsesreise*. Akademika forlag.
- Weisethaunet, H. (2021). *Jazz som konservatoriefag i Norge – en (u)mulig historie?* *Studia Musicologica Norvegica*, 47(1), 27–44. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2960-2021-01-03>
- Øien, O. (2021). *Understanding musical leadership in light of performative and pedagogical practices from a hermeneutic practice ecological perspective* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/11250/3008460>

KAPITTEL 3

Rektor i møte med det uforutsette

Kristin Belt Skutlaberg NLA Høgskulen

Abstract: This chapter analyses principals' encounters with the unforeseen, based on qualitative in-depth interviews with eight principals who have experienced unforeseen events. The purpose of this study is to gain deeper insight into what seems to be important when facing and enduring the unexpected. The aim is to provide language and concepts to assist school leaders to be mentally prepared to face and exercise practical wisdom when faced with the unforeseen. The theoretical perspectives this chapter builds upon are professional judgment and practical prudence. This study has been centred around the international research tradition associated with practical prudence towards a leadership perspective. An analysis of the findings shows that dealing with one's own and others' emotions, the need for collaborative support, the duty to act and endure, as well as processing the event afterwards, are central. These events may lead to a lengthy process, and the people involved will have to continue to collaborate both during and after the situation. Although the intensity of the school cases is not as dramatic as for other professionals who must face demanding, unforeseen situations daily, it is still highly challenging for principals. In school, serious unforeseen events are rare. Still, this chapter argues the importance of including this topic in both the teacher and principal education programs in a time where faith in evidence-based knowledge, rules, routines, and procedures is great, whereas the room for discretion adapted to the context-specific situation seems to be diminishing.

Keywords: principal, unforeseen events, practical prudence, resilience, collaboration

Innledning

Uforutsette hendelser skjer daglig i skolen. Hovedsakelig handler dette om saker en rektor lett kan håndtere, og kan betegnes som *forutsigbare* utforutsette hendelser. Noen ganger skjer det derimot mer alvorlige eller krevende hendelser som man ikke kan forutse. Som skolens øverste leder må rektor da agere, uansett hvor ubeleilig eller vanskelig situasjonen måtte være. Det er sistnevnte hendelser dette kapittelet vil drøfte. Det uforutsette defineres her som «noe som opptrer relativt uventet og med relativ lav sannsynlighet eller forutsigbarhet for dem som opplever og må håndtere det» (Kvernbekk et al., 2015, s. 30). Denne definisjonen er generell og ikke begrenset til spesielle hendelser og dekker på den måten et bredt spekter av uforutsette situasjoner som kan oppstå.

En av utfordringene med slike hendelser er at det er vanskelig å trene på dem. Det uforutsette er i sitt vesen ikke predikerbart og kan slik stå i et spenningsforhold til et samfunn hvor myndighetene ønsker å forebygge ulykker og minimere risiko, også i skolen. Selv om man skal jobbe for en god og trygg skolehverdag (jf. opplæringslova, 1998, § 9 A-2), er en forutsigbar og risikofri utdanning en ønsketenkning hvor man ser bort fra det faktum at vi ikke kan forutse og planlegge alt (Biesta, 2014; Wivestad, 2000).

Ledelse i det uforutsette fordrer derfor gjerne andre kunnskapsformer enn teoretisk kunnskap og håndverksmessige ferdigheter (Barrett, 2009; Day, 2007; Gilje, 2015). Det trengs i tillegg en annen kunnskapsform som åpner for praktisk klokskap, faglig skjønn og mestring av egne og andres følelser (Fremstad, 2011, s. 198). Verdivalgene blir i denne sammenheng viktige, da slike komplekse situasjoner utfordrer til tenkning og overveielser ut over støtte i teori, prosedyrer, rutiner og erfaringer (Brunstad, 2009, s. 85). Det uforutsette aktiverer også spørsmål knyttet til personlige egenskaper som mot, karakterstyrke og moralsk handlekraft (Brunstad, 2009, s. 44).

Følgende forskningsspørsmål er ut fra denne forståelsen formulert slik: *Hvordan reflekterer rektorene over egen utøvelse av skjønn i håndtering av krevende uforutsette hendelser, og hva var viktig for dem for å kunne stå i slike situasjoner?*

For å kunne svare på forskningsspørsmålets todelte fokus er det hentet inn erfaringer fra et utvalg rektorer som har opplevd uforutsette hendelser. Gjennom kvalitative dybdeintervju søkes det å skille ut hva som synes å være det sentrale for å utøve skjønn og kunne møte og stå i det uforutsette for en yrkesgruppe som møter krevende uforutsette hendelser relativt

sjelden. Målet er å gi språk til slike erfaringer, som kan hjelpe til å forstå utfordringer med det uforutsette, samt peke på betydningen av praktisk klokskap og skjønn i møte med situasjoner man aldri har stått i før.

Før datagrunnlag og metode presenteres, vil tidligere forskning på denne tematikken og kapittelets teoretiske perspektiv klargjøres. Deretter beskrives vesentlige funn fra studien, før disse drøftes opp mot teorigrunnlaget. Avslutningsvis samles trådene, hvor det også kort pekes på noen implikasjoner studien kan ha for hvordan tilrettelegge for skjønn og praktisk klokskap.

Teoriperspektiv og tidligere forskning på feltet

For bedre å kunne forstå hvilke kunnskapsformer, ferdigheter, holdninger og verdier en rektor må være i besittelse av i møte med det uforutsette, drøftes først relevante teoretiske perspektiver knyttet til *faglig skjønn* og *praktisk klokskap*. Det å utøve skjønn handler om praktisk resonnering over hva som bør gjøres i enkelttilfeller (Grimen & Molander, 2008, s. 179), hvor faglig kunnskap, systemkunnskap og kunnskap om den spesifikke situasjonen er sentrale kunnskapskilder. Praktisk klokskap utgjør en «praktisk syntese» (Grimen, 2008, s. 74) av tidligere kunnskaper, erfaringer og holdninger vevd sammen med en etisk overveielse i lys av det særegne i den partikulære situasjonen. Det krever en årvåkenhet overfor det nye og ukjente i situasjonen og en evne til improvisasjon, hvor situasjonens egenart bestemmer responsen (Vetlesen, 1998, s. 14). Dette har røtter i den aristoteliske tradisjonens begrep *phronesis*, som her oversettes til *praktisk klokskap*.

Tidligere forskning har gjennom denne teoretiske innfallsvinkingen forsøkt å integrere kunnskap, refleksjon, handling og identitet i et interaktivt samspill (Fremstad, 2011, s. 198). De siste tjue årene har det kommet en rekke internasjonale studier som drøfter fenomenet praktisk klokskap eksplisitt og noe mer implisitt. Dette knytter seg ikke bare til en pedagogisk kontekst (Halverson, 2004; Kinsella & Pitman, 2012; Torgersen, 2015), men også til en filosofisk (Comte-Sponville, 1997; Eikeland, 1997, 2008; Gadamer, 2004), politisk og samfunnsvitenskapelig (Flyvbjerg, 2001; Thiele, 2006), økonomisk (Yuengert, 2012), medisinsk (Polkinghorne, 2004), samfunnspsykologisk (Titus, 2006) og sist, men ikke minst, til en ledelsesfaglig

kontekst (Brunstad, 2009; Iszatt-White, 2012; Kirkeby, 2001, 2008; Küpers & Pauleen, 2013; Shotter & Tsoukas, 2014).

En studie som både teoretisk og tematisk ligger nært eget prosjekt, er Halverson (2004), som påpeker at for å utvikle gode skoleledere som skal lede skolen inn i en ny og krevende fremtid, kreves det visse kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger som den praktiske visdomstradisjonen kan lede oss på sporet av. Denne type kunnskapsbase kan veilede dem i det komplekse arbeidet de står i. I tillegg til forskningsbaserte teorier og teknikker eller programmer, trenger de såkalte «klokskaps-narrativer» (Halverson, 2004, s. 114) om hvordan anvende teoriene og teknikkene i konkrete praktiske situasjoner. Historier om praktisk klokskap bygger på forskning om casestudier, men problematiserer problemløsningsmodeller og viser hvordan praktikere håndterer tilsynelatende like problem på forskjellige måter i ulike kontekster, og hvordan de forhandler komplekse situasjoner for å oppnå visse formål. Bruk av klokskaps-fortellinger som ivaretar visse verdier uttrykt gjennom handling, er en ressurs for å åpne reflekterende samtaler om praksis. Dette gjelder i situasjoner hvor ledere tvinges til å ta krevende etiske valg og handler om hvordan ledere kan ta disse valgene på måter som bevarer kjerneverdiene i slike komplekse situasjoner. Så selv med en økt tilgang til forskningsbaserte verktøy og -teorier, må skoleledere fortsatt gjøre en praktisk syntese for å kunne vurdere ulike handlingsvalg i konkrete utfordringer i sin lokale kontekst. Skoleledere trenger derfor en kunnskapsbase som inkluderer tilgang til praktisk klokskap, hevder Halverson (2004, s. 115).

Et annet forskningsbidrag er Shotter og Tsoukas' (2014) studie, som er opptatt av møtet med tvetydige, overraskende og konfliktfylte situasjoner. Praktisk klokskap her er plassert i det krevende spennet mellom formelle og abstrakte prinsipper og ulike situasjoner som ikke dekkes av en etablert kunnskap. I dette grenseområdet må en leders persepsjon, følelser og moralske karakteregenskaper aktiveres for å kunne handle relevant og sakssvarende. Praktisk klokskap handler om et interaktivt samspill mellom det universelle og partikulære, mellom en abstrakt og kontekstfri kunnskap og den til enhver tid konkrete og aktuelle situasjonen (Gadamer, 2004, s. 18; Thiele, 2006, s. 24; Shotter og Tsoukas, 2014, s. 228). Den viser videre at empirisk og teknisk innsikt er viktig, men ikke tilstrekkelig for å handle godt og riktig i uforutsette situasjoner (Brunstad 2009, s. 82). Vi har her å gjøre med en kunnskapsform som har sitt utgangspunkt i at verden er for kompleks til å kunne innordnes under enkle kategorier, og at ikke et enkelt

menneske i kraft av egen innsikt kan få et helhetlig bilde av situasjonen. Derfor er det behov for et fellesskap som drøfter hva som skjer og hva som kan gjøres. Å ha tillitsfulle relasjoner internt, blir viktig for at dette fellesskapet skal fungere som en god drøftingsarena.

Når man står i en uoversiktlig situasjon med blanding av kjente og ukjente variabler, som man kan ha noe erfaring med fra før, men ikke tilknyttet akkurat de samme menneskene eller på samme sted, krever det at man anvender skjønn eller praktisk dømmekraft. Dermed blir foreskrevne regler eller prinsipper for handling ikke et slutt punkt, men et startpunkt der improvisasjon og kreativitet blir noe av den videre veien (Thiele, 2006, s. 55). Det finnes derfor ingen enkel og på forhånd predikert handlemåte som vil kunne fungere i alle sammenhenger. Å være faglig flink vil i uforutsette situasjoner være et godt utgangspunkt, men er i seg selv ikke noe garanti for at en handler godt og sakssvarende (Thiele, 2006, s. 24). Å se det kjente i det ukjente, og samtidig se det ukjente i det kjente, blir da viktig. God hukommelse, lærevillighet og oppfinnsomhet er tre egenskaper som kan bidra til å utvikle klokskap (Brunstad, 2009, s. 89–94). Det handler konkret om å ta med seg lærdommer fra tidligere erfaringer, men være ydmyk på at i akkurat denne situasjonen har man aldri vært i tidligere, og da være mottakelig for andres kunnskaper og erfaringer. Det handler også om å være kreativ og kunne forestille seg saken fra ulike synsvinkler.

Selv om kreativitet er et viktig element i praktisk klokskap, må denne egenskapen være forankret i et moralsk perspektiv. Flinkhet rommer heller ikke nødvendigvis moralsk og relasjonell innsikt (Eikeland, 2008, s. 103). Slik sett fremhever tradisjonen knyttet til praktisk klokskap et klart moralsk aspekt. Til forskjell fra teknisk og teoretisk kunnskap, som brukes som et middel for å nå et annet gode, vil utøvelse av praktisk klokskap alltid være et mål i seg selv (Eikeland, 2008, s. 325). For å kunne utøve praktisk klokskap, kreves et nært og tett samspill mellom fornuft og følelser (Eikeland 2008, s. 59). Vår tenkning er alltid ledsaget av følelser, hevder Thiele (2006, s. 164). Derfor er det ikke nok å arbeide kun på det kognitive nivået. En må også ta hensyn til følelsene og hvordan de virker eller motvirker på de mål vi har satt oss fore å gjennomføre.

Den praktiske visdomstradisjonen er da også knyttet til to andre sentrale dyder i den klassiske antikke tenkningen, nemlig mot og selvbesinnelse. Uten disse supplerende dydene vil en ikke kunne utøve praktisk klokskap (Brunstad, 2009, s. 76). Disse to dydene handler om å kunne regulere følelser, enten aktivere dem i retning av handling eller redusere og

tempere dem for å gi rom for andres bidrag og innspill. Praktisk klokskap lar seg videreføre innenfor det som kalles for *emotional labour*, oversatt til følelsmessig arbeid eller regulering (Glasø, 2015; Iszatt-White, 2012). Noen ganger er det behov for å skjule det en føler, andre ganger å eksponere følelser for å vekke det en mener er en relevant respons hos sine medarbeidere (Iszatt-White, 2012, s. 6). På den måten samvirker følelse og fornuft i arbeidet med å tilpasse beslutningen opp mot de aktuelle utfordringene.

Den praktiske visdomstradisjonen har også fokus på læring gjennom erfaring (Ertås & Irgens, 2014, s. 162). I ordtaket om å «bli klok av skade» ligger det implisitt en forventning om å lære noe av negative og krevende hendelser. Kunnskap er ifølge Dewey (1929, s. 242) frukten av innsatsen som håndterer en problematisk situasjon til en håndterbar. Dette fordrer at man er i stand til å stå i det i etterkant av den uforutsette hendelsen. Her får motet, som da alltid samspiller med klokskapen, en vesentlig funksjon i retning av det nyere litteratur kaller for *resilience*, men som har klare røtter inn mot den praktiske visdomstradisjonen (Titus, 2006, s. 4). *Resilience* betegner en type motstandskraft som gjør det mulig å komme styrket ut av krevende situasjoner ikke bare for egen del, men også for omgivelsene (Weick & Sutcliffe, 2007, s. 72). Denne lærende utholdenheten er knyttet til det Titus kaller for *coping*, *resisting* og *constructing* (Titus, 2006, s. 8). Først må en da kunne håndtere akuttfasen (*coping*). Så må en kunne motstå de kreftene som kan true med å slå en ut eller felle en (*resisting*). Til slutt handler det om evnen til å bygge opp både seg selv og omgivelsene etter at det hele er over (*constructing*). Det er i denne siste fasen at ny læring inngår som et avgjørende element, men da med forutsetning av å ha maktet de to foregående. Læring og utholdenhet henger slik tett sammen.

Den praktiske visdomstradisjonen danner på denne måten et teoretisk rammeverk med søkelys på vesentlige aspekter ved rektors ledergjerning. Sentralt står emosjonell regulering, skjønnsmessig vurdering og relasjonelle og moralske aspekter i krevende og uforutsette situasjoner.¹

Datagrunnlag og metode

For å belyse hvilken kompetanse som blir viktig i møte med det uforutsette er det designet et utforskende forskningsprosjekt med en kvalitativ tilnærming. Undersøkelsen ligger nær opptil en fenomenologisk studie,

1 Takk til kollega Paul Otto Brunstad for deling av innsikt og kjennskap til litteratur på dette feltet.

der hensikten er å få et innblikk i andres opplevelser (Dalen, 2011, s. 15) og analysere virkeligheten slik rektorene selv oppfatter den. Aktørenes egen forståelse blir her viktig å la komme til orde (Grønmo, 2004, s. 372). Det personlige intervju er valgt som en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode får å kunne få tilgang til fortellinger om rektorenes erfaringer med uforutsette hendelser. En sentral del av intervjuet har derfor dreid seg om deres narrativ om slike hendelser, ut fra tanken om at det er gjennom fortellingene vi oppdager hva som virkelig teller.

Utvalget av åtte rektorer som alle har hatt sterke møter med det uforutsette i deres yrkesliv ble foretatt gjennom søk i nyhetsarkiv² på søkeord som «rektor», «uforutsett hendelse», «krise» og «konflikt i skolen». Prinsipp om strategisk utvalg og variasjon (Malterud, 2017, s. 59) lå til grunn da informantene ble kontaktet per telefon. Rektorene skulle til sammen ha mest mulig ulike erfaringer med det uforutsette. Også variasjon i alder, kjønn, antall år som leder og geografisk spredning ble prioritert som utvalgsriterier. Tolv rektorer ble kontaktet, og åtte takket ja til å delta. Intervjuene med rektorene ble foretatt høsten 2017.³

Før intervjuene ble det laget en semistrukturert intervjuguide (Ryen, 2002, s. 99) hvor rektorenes fortelling var i fokus først, deretter spørsmål om skjønn, støtte, følelser, bærende verdier og om hvordan hendelsen har påvirket dem selv og andre. Til slutt ble egen lærdom og hvordan forberede seg på det uforutsette vektlagt. Intervjuene ble foretatt på arbeidsplassen til alle rektorene. Det ble brukt båndopptaker og tatt notater i etterkant av selve samtalen. Intervjuene ble senere transkribert og analysert ved systematisk tekstkondensering, en analysemetode egnet for tverrgående analyser på jakt etter fellestrekk. Metoden bygger på Giorgis fenomenologiske analyse og gjennomføres i fire trinn: (1) helhetsinntrykk, (2) identifisere meningsbærende enheter, (3) abstrahering og (4) sammenfatning (Malterud, 2017, s. 98).

I denne undersøkelsen er det tre forhold som det er satt søkelys på med hensyn til validitet. Det ene er sammenhengen mellom abstrakte fenomener som utforsatt hendelse, skjønn og praktisk klokskap og erfaringer fra praksis som står som indikatorer for disse begrepene. Det ble definert

2 Det ble søkt i nyhetsarkiv til NRK, *Bergens Tidende*, *Fædrelandsvennen* og *Aftenposten*. Dette valget var basert på å kunne dekke nyheter fra hele landet gjennom NRK, og fra Vest-, Sør- og Østlandet gjennom de tre andre. Søkene ble gjort i perioden januar til mars 2016.

3 Studien var først tenkt som del av et ph.d.-prosjekt, men siden ph.d.-en tok en annen retning, ble materialet lagt på vent noen år.

for informantene hvilke erfaringer jeg var på jakt etter, og de ble bedt om å fortelle om hendelser som kunne passe til beskrivelsen av det uforutsette. Historien ble videre utforsket ved hjelp av flere underspørsmål som samlet sett belyser meningsinnholdet i begrepene skjønn og praktisk klokskap. Dermed antas det at begrepsvaliditeten er tilstrekkelig ivaretatt.

Det andre spørsmålet gjelder hvor representativt bilde intervjuene gir av utfordringer med uforutsette hendelser i skolen. Ved å velge et utvalg som har et mangfold i sine erfaringer, er det blitt en viss variasjon innenfor tema for prosjektet, på tross av et lavere antall informanter enn det som var ønskelig.

Det tredje spørsmålet gjelder i hvilken grad resultatene i undersøkelsen vil kunne ha overføringsverdi for andre skoleledere. Studien handler ikke om empirisk eller statistisk generalisering, da jeg har et formålsutvalg. Analytisk generalisering er mer aktuelt ved at det er sammenlignet funn fra studien opp mot foreliggende teori og analyser i fra andre studier (Malterud, 2017). Selv om historiene i studien er ulike, vil den tverrgående tematiske analysen søke etter sammenlignbare fenomen (f.eks. emosjoner, handlingstvang og skjønnsmessige vurderinger), hvor sammenfatningen av disse kan ha overføringsverdi til andre rektors erfaringer ved at de gir mening ut over seg selv. Overførbarhet innebærer en grad av overføring av kunnskap fra en studie til en bestemt ny situasjon, ifølge Maxwell og Chmiel (2014). Egen studie kan ha en overførbarhet til andre rektorer i langvarige og krevende saker relatert til opplæringsloven § 9 A. Nettopp fordi historiene i studien er svært ulike, vil generelle trekk ved dem kunne ha overføringsverdi.

Studien følger ellers etiske retningslinjer (NESH, 2021), er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (nsd.no) og behandlet i henhold til personopplysningsloven § 31. Rektorene er anonymisert og gitt fiktive navn.

Sentrale funn

Det uforutsette bryter inn i rektorenes hverdager fra ulike kanter. I fem av hendelsene er kilden til det uforutsette noe som kommer innefra skolen selv: (1) mobbing av elev med påfølgende suspensjon av lærer; (2) oppsigelse av lærer med påfølgende rettssak; (3) skolebrann i friminutt; (4) seksuell krenkelse av elev; (5) knivstikking mellom elever på skolen. I tre av sakene kommer det uforutsette utenfra: (6) drap av en forelder begått av den andre forelderen i elevenes skoletid; (7) krav fra foreldre til

statsforvalter om avsetting av rektor; (8) rådmann som anbefaler rektor å si opp og senere kaller inn til et oppsigelsesmøte. Videre sammenfattes de mest sentrale funnene fra datamaterialet.

Å forholde seg til egne og andres emosjoner

De uforutsette hendelsene fremkaller sterke emosjoner hos alle rektorene. De forteller at dette gjelder også blant ansatte, elever og andre involverte i kaoset som oppstår. Rektorene gir alle uttrykk for nødvendigheten av temperering og regulering av egne emosjoner, noe følgende sitater illustrer: «holdt hodet kaldt», «satte meg selv på vent», «opptre rasjonelt», «stengte meg selv av» og «ikke bli styrt av følelser». To rektorer utdyper denne tempereringen noe mer: «Når det blir krise, da får jeg roen. Da handler jeg rasjonelt og følelsene må vente» (Nora). Mari uttalte: «Jeg nuller meg selv og følelsene ut, men ikke analysedelen av hjernen.» Dette siste sitatet viser at emosjonene overstyres av rasjonelle vurderinger. Overtar følelsene, klarer man ikke være rasjonell.

Tre av rektorene uttrykker stor grad av egenbevissthet på hvordan de selv fremstår og opptrer utad, selv om det er kaos innvendig. Følgende sitat representerer dette: «Jeg var rolig utad, men følte lammelse inni meg.» Her handler det om å legge bånd på seg, og samtidig kunne «spille» eller «simulere» følelser som ikke naturlig gir seg til kjenne i situasjonen. Alle åtte rektorene refererer til tidligere erfaringer med krevende hendelser og sier at de gjennom disse har erfart gevinsten ved å kunne regulere egne følelser.

Støttespillere og et relasjonelt fellesskap

Et annet sentralt funn er det jeg kaller en samhandlingsbehov i beslutningsprosessen. Kompleksiteten i de ulike situasjonen som oppstår, gjør det hele for uoversiktlig og krevende til å håndtere alene, og fordrer et nødvendig behov for samhandling med andre. To rektorer forteller om nyetablering av relasjoner i personalgruppen i samhandlingen. Dette var nødvendig fordi folk de trodde de kunne stole på, ikke viste seg å være det. I en annen situasjon, hvor liv stod på spill, maktet de å legge tidligere uenighet og konflikter til side. På den måten ble nødvendig informasjon innhentet slik at de sammen kunne ta nødvendige beslutninger.

Samhandlingsbehovet synes være tvetydig. Konkret blir relasjonene styrket i tre av fortellingene gjennom møtet med det uforutsette. På disse skolene står man mer samlet som personal- og ledergruppe i etterkant.

Studien viser imidlertid at der hvor man strever med samarbeidet forut for krisen, foregår det pågående maktkamper internt også under den.

En rektor reflekterer over relasjonen til de ansatte slik: «Vår relasjon er likevel ikke mer enn vår siste relasjon – vårt siste møtepunkt», og påpeker viktigheten av det å pleie relasjonene på de vanlige dagene, slik at man har tillit som leder når det uforutsette inntreffer. En annen uttrykker det slik: «Å være rektor i krevende hendelser er ikke et soloprojekt. Man er avhengig av den tilliten man får fra sine medarbeidere.» Det uttrykte behovet for samhandling med andre er til stede i fortellingene til alle rektorene.

Likevel påpeker også alle skolelederne at i avgjørelsens øyeblikk kjennes det både ensomt og ansvarsfullt å være øverste leder. En uttrykker dette slik: «Da står du alene altså! Det er da du tenker: Det er *nå* det gjelder å være leder. Men hele ledergruppen fulgte tett opp, så jeg stod ikke alene slik sett. Det var likevel jeg som måtte ta rektorrollen.»

Handlingstvang – balanse mellom det fleksible og det rigide

Felles for de uforutsette hendelsene er at de krever at noen må handle – derav ordet *handlingstvang*. Fem av rektorene nevner et behov for å få oversikt og kjøpe seg tid for å kunne innhente og bevare et overblikk på situasjonen. Selv om det kun er snakk om et kort øyeblikk med ettertenksomhet, er det likevel avgjørende for å få et helhetsblikk og komme opp med en improvisert løsning. En uttrykker dette slik:

Men det er noe med å ... [ettertenksom] avvente, og se en situasjon an og ikke handle for raskt, samtidig som man noe ganger skulle handle veldig raskt. Det der er hele tiden en balanse. Ofte er det noe med å vente litt. Det kan svare seg. Altså å lytte ... Det er komplekst å lede og mennesker er komplekse, sammensatte og mangfoldig. Man kan jo ikke vente for lenge heller da. Det er likevel noe med det å ha litt is i magen og vente litt. Få oversikt. I dette handlingsrommet får en kanskje noe små svar. Det er noe med å lytte til det som ikke blir sagt ... altså en slags intuisjon, eller?

Rektorene er delt i synet på rutinene og prosedyrene i møte med det uforutsette. To opplevde at det var viktig å ha rutiner og prosedyrer, to andre saksbehandlingsfeil. Frykten for å bli tatt i prosedyrefeil, spesielt i mobbe-, krenkelses- og personalsakene, nevnes av tre rektorer som en større trussel enn uforutsette hendelser preget av større kriser.

To andre rektorer uttrykker derimot en frustrasjon over en ensidig vektlegging av system- og prosedyre krav. En sier det slik: «Vi må være kreative for å få ting til. Vi må gjøre det vi tror er best ... [tenkepause] ... men vi skulle heller brukt kreativiteten til noe mer fruktbart enn til å skrive rapporter.» En annen påpeker noe av det samme: «Vi skal stadig blir flinkere på systemarbeid, men å bruke din menneskelige teft og fornuft blir ikke fremsnakket!»

En rektor trekker frem det vedkommende opplever som et fleksibelt handlingsrom og utdyper: «Dette å finne frem til løsninger i kombinasjon med en tro på at de finnes. Det er et mye større handlingsrom enn det vi bruker.» En annen påpeker at «rutiner er viktig, men samtidig så skal ikke rutinene hindre deg i å foreta en handling».

Sammenfattende fremstår skolelederne som delte i synet på handlingstvangen. Halvparten foretrekker å følge rutiner og prosedyrer, to er opptatt av å finne kreative løsninger, og de to siste inntar en mellomposisjon som rommer både det skjønnsmessige, intuitive og kreative, samtidig som det er bruk for rutiner og noen prosedyrer også i det uforutsette.

Hendelsenes tidsforløp, alvorlighetsgrad og følgene dette får for rektorene

Mens yrkesutøvere som brannmenn, ambulansfolk og politi står i det uforutsette i en kort tid, for deretter å forlate åstedet, må rektorene stå i konsekvensene og fortsette arbeidet sitt på samme sted. Fra akutfasen til ting har roet seg viste funn at det tok fra en måned til to år. Dette fremstår som krevende og utmattende for alle rektorene. En formulerte det slik: «Det var kjempebelastende og utrolig energikrevende.» Tre av rektorene formidler at det i denne perioden gikk ut over nattesøvn og konsentrasjon på jobb og privat. En ble sykemeldt og var borte i ett år.

Det er varierende hvilken oppfølging rektorene får. Tre står alene i bearbeidelsesprosessen og bruker joggeturer, skriving og samtaler med ektefelle eller samboer og/eller venner i bearbeidningen. En av disse uttrykker det slik: «Min opplevelse var at du blir stående veldig alene og jeg tenkte at denne jobben tar livet av meg.» Kommunens kriseteam blir utløst i de mest alvorlige tilfellene, som i brannsaken og i drapssaken. De resterende seks rektorene uttrykker imidlertid et behov for å kunne snakke og bearbeide sine krevende opplevelser med andre. De påfølgende hendelsene og det lange tidsforløpet blir ifølge rektorene opplevd like krevende som

sakene som utløser kriseteam. Tre av rektorene er skuffet over skoleeiers manglende oppfølging underveis i denne tidsperioden. Én uttrykker sin frustrasjon slik: «Feige folk!»

Faglig selvrespekt og moralsk ansvarlighet

Det fremkommer tydelig at samtlige rektorer er sitt moralske samfunnsansvar bevisst i det uforutsette. Alle rektorene viser at de i de krevende situasjonene har prioritert elevene. En begrunner handlingsvalget slik: «Uansett hva som skjer, så er jeg der for dem som jeg er satt til å tjene. Med respekt for dem, så kan ikke jeg som leder vike unna. Dette er et stort ansvar.»

Deres personlige verdier og deres forankring i skolens verdigrunnlag kommer underveis i samtalen frem som viktig i de uforutsette hendelsene. En rektor beskriver sitt verdigrunnlag slik: «Det er menneskeverd, respekt for de man skal lede, å bry seg om kollegiet og elevene, å møte folk med ydmykhet. Å ha dette ansvaret er veldig krevende. Det handler om verdier i livet.»

Ved å være forankret i et verdigrunnlag og være sitt samfunnsansvar bevisst, er det også lettere å ha mot til å ta opp vanskelige saker med ansatte og med skoleeier for de rektorene som erfarte krevende hendelser på disse områdene. Å likevel kunne besinne seg, var viktig for å vise respekt for motparten, selv om rektor var dypt uenig og frustrert over denne sine handlinger og syn.

Egen læring og utvikling

Alle rektorene uttrykker at tidligere erfaringer med situasjoner preget av kaos og kriser i egne liv har styrket dem som mennesker. Gjennom slike prosesser mener de å ha blitt rustet til å takle utfordringene de har møtt på senere. Én omtaler det slik: «Jeg har en egenbevissthet om at jeg vet at jeg kan stå i en storm.»

Barndom, oppvekst og nære omsorgspersoner trekkes inn som viktige faktorer for den indre tryggheten, en trygghet som alle omtaler som nødvendig for ikke å miste troen på seg selv og sin egen dømmekraft når motstanden, det interne og ytre presset er hardt. En rektor uttrykker seg slik når han skal gi råd til nye skoleledere om hvordan forberede seg på det uforutsette:

Den beste måten å forberede seg på, det er å kjenne seg skolert og kjenne at du har erfaring, har vært ute en vinterdag før, at du har stått i noe og taklet det og at du er

trygg og har kompetanse, har en integritet. *Det er en måte å forberede seg på det uforutsette på.*

Konkret nevnes teoretisk kunnskap, erfaring med tøffe prosesser, indre trygghet og at det er samsvar mellom verdier man står for og de handlingene man utfører. To av rektorene er likevel usikre på om de kommer til å fortsette som rektor etter hendelsen. Det har vært så krevende at de vurderer et jobbskifte.

På spørsmål om de har delt sine erfaringer med å stå i det uforutsette til andre rektorer, har kun én av dem har gjort dette, og mener: «Vi kunne helt sikkert vært flinkere til å dele erfaringer med hverandre. [...] Jeg savner å snakke om pedagogisk ledelse i rektorkollegiet.»

Oppsummering

Funnene fra det empiriske materialet kan oppsummeres i følgende hovedpunkt: (1) Å kunne temperere egne følelser og opptre rasjonelt, en regulering lært gjennom tidligere erfaringer med kriser og konflikt enten privat eller på jobb. (2) Betydningen av andre når det uforutsette inntreffer, selv om det til slutt er rektor som har det endelige beslutningsansvaret. (3) Der noen er opptatt av prosedyrer, synes andre å være mer opptatt av skjønnsmessige vurderinger i handlingstvangen som oppstår. (4) Det å ha utholdenhet og tåle å stå i det krevende i ettervirkningene av det uforutsette, blir sentralt i de langvarige sakene. (5) Alle rektorene uttrykker implisitt sitt ansvar gjennom sine handlingsvalg. Dette korresponderer med deres uttalte verdier i intervjuene. (6) Egen læring og utvikling blir uttrykt å henge sammen med det å ha noen å bearbeide hendelsene med i etterkant. I tilfellene hvor denne bearbeidingen mangler, går det ut over søvn og gir helseplager. Der hvor erfaringene er drøftet i personalet, har det styrket samholdet. Kun én rektor har delt erfaringene sine med andre rektorer. De rektorene som har klart å anvende motgangen til egen og kollegiets læring, synes å ha kommet styrket ut av situasjonene.

Drøfting

I denne delen drøftes nærmere kunnskapen, ferdighetene, holdningene og verdiene som fremtrer i studien opp mot teoretiske perspektiver som er tidligere beskrevet, og det antydes til slutt noen mulige implikasjoner av studiens funn.

Emosjoner – besinnelse som selvledelse

Det uforutsette utfordrer på en spesiell måte skoleledernes følelsesmessige sider. Uten at en får kontroll på egne følelser, synes det være vanskelig å vurdere situasjonen på adekvat måte. En type selvregulering av følelsene kommer frem som en nødvendig del av rektorenes håndtering av utfordringene de kommer opp i. I den aristoteliske dydstradisjonen handler dette om evnen til å tempere seg, å besinne seg og kontrollere følelser (Brunstad, 2009, s. 147; Polkinghorne, 2004, s. 110). Selvbesinnelse er i denne tradisjonen forstått som evnen til å ta et steg tilbake når følelsene tvinger en et steg fremover, eller til å ta et steg frem når følelsene tvinger en et steg bakover. Denne følelsesmessige selvreguleringen er en forutsetning for å gjøre gode og relevante beslutninger, basert på riktig grunnlag og med tanke på å oppnå det ønskede målet (Eikeland, 2008, s. 57). Dette illustrerer at skal en kunne lede andre, må en først og fremst være i stand til å lede seg selv. Skulle følelsene fare av gårde med en, vil det nulle ut selv den beste teoretiske og erfaringsmessige kunnskapen. Da vil ikke denne kompetansen være handlingsdrivende, men overstyres av umiddelbare impulser knyttet til frykt eller usikkerhet.

Denne følelsesmessige tempereringen kalles for «emotional labour» (Iszatt-White, 2012) og betegner lederens evne til å eksponere følelser som er tjenlige for situasjonen, og samtidig hindre følelser som er upassende eller som ikke tjener løsningen av den aktuelle utfordringen. Frykt er en viktig egenskap som driver til handling, men kan også innsnevre eller blinde mennesker slik at de ikke ser aktuelle løsninger på problemet. For mye frykt fører til feighet, for lite fører til dumdristighet, sier Aristoteles (Aristotle, 2019, NE 1107b). En rektor vil ut fra denne teorien ha behov for en nyansert og innsiktsfull forståelse av følelsenes tvetydige rolle. Blir de for påtrengende, kan evnen til å håndtere situasjonen bli drastisk redusert. Er de helt borte, vil kanskje ingen handling iverksettes, og situasjonen kan bli truende som følge av manglende initiativ. I tillegg til å håndtere egne emosjoner, vil en også til tider måtte vekke følelser hos sine medarbeidere (Glasø, 2015, s. 231). Siden emosjoner fungerer handlingsdrivende (Damasio, 2005, s. xvi) er det viktig for en leder å kjenne og bruke disse kreftene på en god og tjenlige måte (Glasø, 2015, s. 251). Det å kontrollere egne følelser er nødvendig for å kunne påvirke følelseregisteret til andre involverte parter på en adekvat måte (Sison, 2003, s. 41). Samtidig er det påvist at emosjonell dissonans kan medvirke til utvikling

av stressreaksjoner og utbrenthet (Glasø, 2015, s. 243), noe som fremhever betydningen av å bearbeide sakene i etterkant.

Det å «holde hodet kaldt» er et uttrykk en rektor bruker for å beskrive denne følelsesmessige reguleringen. Følelser inngår her som en del av rektorens lederrepertoar og viser at godt lederskap omfatter mer enn tekniske ferdigheter eller faglig innsikt. Det handler ikke om å undertrykke eller legge lokk på følelsene, men å bearbeide og styre dem. Målet er ikke en kjølig og rasjonell tilnærming uten følelsesmessig engasjement. En slik strategi vil i seg selv undergrave evnen til å handle sakssvarende i komplekse situasjoner. Følelsene er sensorer som fanger opp endringer i omgivelsene (Damasio, 2005, s. xix; Dunne, 1993, s. 72; Nussbaum, 1990, s. 40). For å være i kontakt med situasjonen, er det behov for å ta innover seg de følelsesmessige aspektene ved den. Slik inngår følelsene i et avgjørende samspill med fornuften. Fornuft uten følelser svekker evnen til å handle, og følelser uten fornuft gjør at handlingene blir diktert av tilfeldige impulser og innfall. Haidt (2006) er opptatt av at evnen til å samkjøre fornuft og følelser er en lang og krevende prosess.

Samhandling og relasjoner – det uforutsette er for komplekst til å håndtere alene

Gode relasjoner og et velfungerende fellesskap spiller en avgjørende rolle i uforutsette situasjoner (Kirkeby, 2001, s. 197; Weick & Sutcliffe, 2007, s. 15). Dette er noe som kommer tydelig frem som et fellestrekk blant rektorene i studien. I uforutsette situasjoner kan det være nyttig å gripe til gamle løsninger som en tidligere har brukt, men ikke alltid. Noen ganger er det ukjente elementer i det velkjente, som kan forlede en til å tro at en alt kjenner løsningen. Da kan alt gjøres riktig, likevel ender alt galt (Brunstad, 2009, s. 15). En trenger derfor hjelp til å forstå de nye elementene i det som nå plutselig skjer eller har skjedd. Siden rektorenes beslutningsgrunnlag etableres gjennom en åpen informasjonsutveksling med sine medarbeidere, vil kvaliteten på relasjonene og fellesskapet dem imellom være avgjørende, slik rektorene påpeker. Kollegaer vil kunne representere det nødvendige tvisynet og komme med de nødvendige korrektivene som skal til for å løse utfordringen på en best mulig måte ut fra situasjonen der og da.

Kirkeby understreker nettopp hvordan det uforutsette grenseområdet, der hverdagens struktur for et øyeblikk bryter sammen, på en spesiell måte også er fellesskapet sted (Kirkeby, 2001, s. 197). I fravær av normale

støttepunkter i beslutningssituasjonen, øker presset på lederen. Dermed får fellesskapet ekstra betydning og kan bli en nøkkel til mestring av egen usikkerhet og tvil. Det å kunne stole på andres vurderinger og ferdigheter, vil hjelpe en til å håndtere utfordringene på en bedre måte. Samholdet kompenserer for den støtten lederen til daglig kan finne i etablerte rutiner og prosedyrer, men som ikke finnes det nye uforutsette som har oppstått (Brunstad, 2009, s. 69).

Så lenge relasjonene er intakte og tilliten preger fellesskapet, vil denne fellesskaps-kapasiteten kunne påvirke hele hendelsesforløpet. Det skaper trygghet og forutsigbarhet innad og styrke og slagkraft utad. Med et minstemål av tillit og gode relasjoner, vil vanskelige utfordringer ikke bare kunne være lærerike. De vil også kunne styrke fellesskapet som helhet, slik rektorene peker på. Få ting forsterker felles identitet som det å kunne komme gjennom krevende situasjoner med fellesskapet i behold (Turner, 1977, s. 96).

Handlingstvang mellom etablerte rammer og fleksibilitet

Spennet mellom etablerte strukturelle og juridiske rammer og situasjoners krav på fleksibilitet er et interessant funn i studien. Mens den uforutsette situasjonen kaller på kreative løsninger, ligger det hos noen av rektorene en frykt for å bryte med de juridiske reglene som ligger i det byråkratiske systemet. Dette kan virke handlingslammede. I stedet for å være nærværende og åpen i situasjonen, kan man – i sin frykt for å gjøre feil – bli fraværende og opptatt med prosedyrer og juridiske forordninger. Faren er, slik Tufte (2013) har påpekt, at lovverk og prosedyrer går fra å være rammer og retningslinjer til ensidig å fungere som overvåknings-, kontroll- og evalueringskriterier (Tufte, 2013, s. 33). I denne studien blir dette særlig fremtredende i sakene hvor rektorene selv, eller lærere, blir anklaget for å ikke utføre jobben sin godt nok. Slik blir ikke det uberegnelige, men den strukturerte systemverdens krav og krevende byråkratiske oppgaver det som skaper frykt og uro for noen av rektorene. Saksbehandlingsfeil i en personalsak, eller i en sak hvor de selv er anklaget, vil slå uheldig tilbake på dem selv. Frykten for å trø feil i en opphetet situasjon hvor det er mange følelser i sving både hos foreldre, ansatte og seg selv, kan også innsnevre det handlingsrommet som faktisk eksisterer.

Oppfattes rommet for faglig skjønn som lukket eller svært begrenset, kan det blokkere for initiativ og selvstendige vurderinger. Det som skulle

sikre styring av aktivitetene, vil da omformes til å bli handlingslammede faktorer. Selv om dette ikke var intensjonen, kan det likevel bli noe av resultatet i rektorene sitt arbeid. Lov- og planverket styrer da krefter og oppmerksomheten bort fra det kreative blikket i den aktuelle situasjonen (Brunstad, 2009, s. 64, 94) og kan få større oppmerksomhet enn de aktuelle hendelsene som utspiller seg. Grimen og Molander (2008, s. 182) henviser til Dworkin (1978, s. 31), som illustrerer skjønn som hullet i en smultring, altså et frirom innhegnet av restriksjoner. Der dette frirommet lukker seg, kan fagpersonens eget bidrag nærmest bli nullet ut til fordel for preskriberte krav og forventinger.

En annen viktig dimensjon i det som betegnes som handlingstvang i møte med det uforutsette, gjelder knapphet på tid. Situasjonen krever at en handler raskt. Likevel vil det å handle for raskt kunne forverre situasjonen og heller ødelegge mulighetene for gode løsninger. Knuget under tvangen om å handle raskt, melder rektorene et behov for å «kjøpe seg tid», noe de beskriver på en reflektert måte. Selv i de mest pressede situasjoner kreves det mot til å holde tilbake handlingstvangen for å ikke handle overilt. Handlekraft for handlekraftens egen skyld, er ikke godt lederskap. Det er først når den er forent med omtanke og besinnelse at handlekraften virkelig kommer til sin rett (Brunstad, 2009, s. 147). Dette handler i tillegg om et annet aspekt som rektorene uttrykker; evnen til å trekke seg tilbake, selv når en beslutning haster. Dette gjør de for å få oversikt og se situasjonen fra nye vinkler. Først da, gjennom evnen til å være nær nok i situasjonen, men likevel ikke være så nær at en mister oversikten, er det mulig å se klart nok til å komme opp med relevante handlingsalternativer og løsningsforsøk.

Utholdenhet – å kunne stå i det i etterkant

Det uforutsette har i rektorenes historier ført til flere krevende hendelser i kjølvannet av den utløsende saken. Der brannmenn, ambulanspersonell og politi kan forlate personene og åstedet etter at hendelsen er over, vil rektor sammen med sine medarbeidere måtte gjenopprette normaliteten og i de fleste tilfellene også måtte håndtere påfølgende utfordringer. De kommer som konsekvenser av den utløsende hendelsen. Denne perioden er svært krevende å stå i. Dette er en tematikk som er omtalt som resiliens i de teoretiske perspektivene knyttet til denne studien (jf. Titus, 2006; Weick & Sutcliffe, 2007). Evne til å stå i det som har skjedd, og samtidig kunne trekke ny innsikt og forståelse ut av det en har vært igjennom, er

egenskapen som knyttes til begrepet *resilience* (Titus, 2006, s. 4; Weick & Sutcliffe, 2007, s. 72). Denne motstandskraften handler om å kunne tåle det umiddelbare sjokket som følger med en uforutsett hendelse, men også å kunne leve videre med de påfølgende konsekvensene. Makter en dette, vil en kunne komme styrket ut av krevende situasjoner ifølge denne teorien. Dette gjelder ikke bare for egen del, men også organisasjonen som helhet. Flere av rektorene trekker frem at de har kommet styrket ut både som person og som leder etter hendelsen. Noen av dem har også reflektert rundt hendelsen i hele personalet og identifisert interne forhold som kan forbedres i etterkant. Slik skapes det et potensial for både individuell og kollektiv læring (Ertås & Irgens, 2014).

Noen av rektorene gir uttrykk for at de opplever seg glemt av skoleeier etter hendelsen. Bearbeiding, refleksjon og læring rundt saken foregår i noen tilfeller kun med personer utenfor skolesystemet. Denne bearbeidingen oppleves som helt nødvendig for å klare å komme seg videre som rektor. Der refleksjonene om hendelsene utelukkende skjer med eksterne personer, er det knyttet til saker med konflikter og allianser internt i kollegiet, eller til saker med konflikter, mistillit og mangel på støtte fra skoleeier. En utfordring med dette er at ny innsikt ikke vil komme organisasjonen til gode eller bli en kunnskapskilde som blir brukt av skoleeier i møte med andre rektorer, men blir privatisert. Læringspotensialet som ligger i erfaringene blir slik heller ikke kollektive, men individuelle. Sluttes rektor, vil ikke kunnskapen sitte igjen i organisasjonen som en felles kunnskap annet igjennom en rapport om hendelsen, noe som er uheldig sett i lys av utviklingsutvikling og forberedelse til nye uforutsette hendelser.

Noen av rektorenes erfaringer vitner om at det ikke er god nok oppfølging av rektorer som står i eller har stått i krevende situasjoner. Kommer det uforutsette innenfra organisasjonen eller fra nivået som har personalansvar for rektor, er det en særlig sårbar og ensom situasjon å være i. Personens egne evne til å anvende motgangen til egen læring og utvikling, blir her essensiell. Det fordrer at rektor har andre personer rundt seg i bearbeidingen og refleksjon omkring erfaringene. Har man ikke dette, kan utfallet være at man vil trekke seg som leder. Dette er kritisk i en tid hvor det ofte viser seg å være få søkere til rektorstillinger og det viser seg å være få avdelingsledere som ønsker å bli rektor (Bjørnset & Kindt, 2019; Kirkhaug, 2021).

Noen implikasjoner av studiens funn

I intervjuene ble rektorene utfordret til å reflektere over hvor og hvordan de har lært å stå i det krevende. De vektlegger trygghet i seg selv, integritet og ansvarsbevissthet og knytter denne lærdommen tilbake til barndom, oppvekst og tidligere erfaring. Ved nærmere analyser av fortellingene ligger det implisitt et sett av verdier som utgjør en plattform og et fundament som rektorene synes å bygge sine handlinger i det uforutsette på. Irgens (2021, s. 76) hevder nettopp at «innsikt i eget verdigrunnlag fører til en trygghet som gir indre styrke til å utøve lederskap». Dette verdigrunnlaget kan fungere som et anker i det uforutsette og være noe stabilt å navigere etter. Å formulere skriftlig sitt eget verdiprogram eller sitt ledercredo kan være med på en bevisstgjøringsprosess for egne verdier (Irgens, 2021, s. 87; Gilje, 2015, s. 34). Dette kan få betydning som et anker i krevende situasjoner for både lærere og ledere i skolen. Å innlemme et arbeid med eget credo kan derfor være et viktig forberedelses- og bevisstgjøringsarbeid i både lærer- og rektorutdanningen for å gjøre ansatte i skolen rustet til å stå i det uforutsette.

Ut fra funnene fremstår følelsenes betydning viktig, både som sensorer for å fange opp situasjonen, men også å kunne temperere dem. Dette er noe det ikke snakkes så mye om. Kanskje det er behov for å sette emosjonelt arbeid på dagsorden både i lærer- og skolelederutdanning for å bevisstgjøre seg på hvordan bruke dem konstruktivt og trene på å temperere dem.

Fravær av skoleeier i det langvarige etterarbeidet etter akutfasen reiser spørsmål om personalomsorgen for rektorer i saker som ikke utløser kommunens kriseteam er godt nok ivaretatt. Dette gjelder særlig i saker hvor det krevende etterarbeidet drar ut i tid. Skal man beholde rektorene i skolen, er det gjerne behov for å se nærmere på skoleeiers rolle i personaloppfølging i krevende og uforutsette saker.

For å bevare rommet for skjønn i skolen i en tid hvor skolen blir mer og mer regulert, er det viktig at ikke skjønnen blir vilkårlig utøvd, men at det blir oppfattet som praktisk klokskap både internt og av samfunnet rundt. Det å kunne legitimere sin skjønnsutøvelse er viktig for å ha tillit i samfunnet (Molander, 2013). Denne studien har vist at rektorene hadde visse utfordringer med å begrunne skjønnsutøvelsen tilknyttet historiene de fortalte om. Det å kultivere skjønn på skole- og skoleeiernivå og å oppøve kreativitet rundt ulike handlingsalternativ og konsekvensanalyser kan være viktig for å forberede seg på det uforutsatte. Det vil også kunne ha

betydning for å stå bedre rustet til å legitimere sine handlinger i en skolekontekst preget av ekstern ansvarliggjøring. Det kan praktisk handle om en kollektiv selvrefleksjon over ens kunnskaps- og verdigrunnlag knyttet til saken og om den vedvarende faglige utviklingen denne refleksjonen impliserer. Oddane (2015, s. 245) hevder at improvisasjon indirekte kan øves opp gjennom reflekterte øvinger. Dette er innholdskomponenter skoleledere kan tilrettelegge for, med mål om økt kollektiv bevissthet om både handlingsrom og begrunnelser for skjønn.

Konklusjon

I denne studien er det satt søkelys på rektorenes refleksjoner over egen utøvelse av skjønn i håndtering av krevende uforutsatte hendelser. Funnene har vist at et bevisst og reflektert forhold til egne og andres emosjoner er viktig for å kunne opptre klokt. Det er også essensielt å kunne temperere egne emosjoner og ikke la seg overstyre av dem, men likevel kunne bruke følelsene som sensorer for å fange opp situasjonen. Uforutsatte hendelser krever at man bruker hele seg som menneske, og alt man har lært og erfart fra før. Å stå støtt i seg selv, ha integritet og være bevisst egne verdier og sitt primære ansvar hjelper i navigeringen i ukjent farvann. Samtidig er det betydningsfullt å trekke inn ansatte for å få innspill og nødvendig korrigering underveis. Lovverk og prosedyrer kan virke hemmende for handlingsrommet dersom frykten for å feile blir sterk. I noen av hendelsene er det få eller ingen prosedyrer å navigere etter. Da må man som leder likevel ha mot til å handle og bruke eget skjønn og improvisasjon sammen og andre sin kreativitet, samtidig som man bruker nok tid på å få overblikk over situasjonen.

På spørsmål om hva som var viktig for rektorene for å kunne stå i slike situasjoner, ble god samhandling med ansatte sett på som viktig. Som leder kan man ikke skaffe seg oversikt alene. Det ble også fremhevet betydningen av å ha erfart at man har stått i krevende situasjoner tidligere og har fått testet ut egen utholdenhet og tåleevne. Det å oppleve å komme styrket ut av situasjonen og ha forbedret relasjonene til ansatte virker også motiverende, sammen med å ha klart å bevare personlig integritet i prosessene i etterkant.

I lys av studiens funn er det pekt på at arbeid med eget verdigrunnlag sammen med bevissthet på emosjonelt arbeid i forkant av hendelsene vil kunne gjøre rektor forberedt på krevende uforutsatte situasjoner i skolen. Å kultivere skjønnet og kunne begrunne det utad vil sammen med det å

ha etablert tillitsfulle relasjoner til sine ansatte også kunne ha betydning for uforutsatte hendelser.

Referanser

- Aristotle. (2019). *Nicomachean ethics*. Hackett Publishing.
- Bjørnset, M. & Kindt, M. T. (2019). *Fra gallionsfigur til overarbeidet altmuligmann? Rekruttering av skoleledere i norsk skole* (Fafo-rapport 2019:32). <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/fra-gallionsfigur-til-overarbeidet-almuligmann>
- Barrett, B. D. (2009). No child left behind and the assault on teachers' professional practices and identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1018–1025.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidundelige risiko*. Fagbokforlaget.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal.
- Comte-Sponville, A. (1997). *Liten avhandling om store dyder*. Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Damasio, A. (2005). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Penguin Books.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). NESH.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty. The study of the relation of knowledge and action*. Gifford lectures 1929. Milton, Balch & Company.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: 'Phronesis' and 'techné' in modern philosophy and in Aristotle*. University of Notre Dame Press.
- Eikeland, O. (1997). *Erfaring, dialogikk og politikk – den antikke dialogfilosofiens betydning for rekonstruksjonen av moderne empirisk samfunnsvitenskap. Et begrepshistorisk og filosofisk bidrag*. Universitetsforlaget.
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle: Aristotelian Phronesis, Aristotelian philosophy of Dialogue, and Action Research*. Peter Lang Publishing Group.
- Ertås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell læring til felles kunnskap. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 161–180). Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science Matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Fremstad, E. (2011). Hvordan danne gjennom høyere utdanning? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 2, 195–199.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and methods*. Continuum International Publishing Group.
- Gilje, J. (2015). Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendigjøre personen og pedagogen? I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 21–39). Fagbokforlaget.
- Glåsø, L. (2015). Følelsenes betydning i organisasjoner og ledelse. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Ledelse på godt og vondt* (s. 231–258). Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–196). Universitetsforlaget.
- Gronmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: Putting ancient wisdom and philosophy to the test of modern science*. Basic Books.
- Halverson, R. (2004). Accessing, documenting, and communicating practical wisdom: The phronesis of school leadership practice. *American Journal of Education*, 111(1), 90–121.

- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Iszatt-White, M. (2012). Introduction. The 'managed heart'. I M. Iszatt-White (Red.), *Leadership and emotional labour. Management and the 'managed heart'* (s. 1–14). Routledge.
- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (2012). *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions*. Sense Publishers.
- Kirkeby, O. F. (2001). *Organisationsfilosofi: En studie i liminalitet*. Samfundslitteratur.
- Kirkeby, O. F. (2008). *The virtue of leadership*. Copenhagen Business School Press.
- Kirkhaug, R. (2021). *Hva betyr lederegenskap i skolen? Skolelederforbundets lederundersøkelse 2021* (Forskningsrapport). Skolelederforbundet.
- Küpers, W. & Pauleen, D. J. (2013). *A handbook of practical wisdom. Leadership, organization and integral business practice*. Ashgate Publishing Limited.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G. E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28–56). Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014). Generalization in and form qualitative analysis. I U. Flick (Red.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (s. 541–553). Sage.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten. Mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J. C. Smedby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge. Essays on philosophy and literature*. Oxford University Press.
- Oddane, T. A. (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytmisk smidig beredskap overfor det uforutsette. I G. E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 232–262). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Polkinghorne, D. E. (2004). *Practice and the human sciences. The case for a judgment-based practice of care*. State University of New York Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Shotter, J. & Tsoukas, H. (2014). In search of phronesis: Leadership and the art of judgement. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 224–243.
- Sison, A. J. G. (2003). *The moral capital of leaders. Why virtue matters*. Edward Elgar.
- Thiele, L. P. (2006). *The heart of judgment: Practical wisdom, neuroscience, and narrative*. Cambridge University Press.
- Titus, C. S. (2006). *Resilience and the virtue of fortitude. Aquinas in dialogue with the psychosocial science*. The Catholic University of America Press.
- Torgersen, G. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Tufte, T. (2013). *Fra teori til handling. Om skjønn i en evidensbasert praksis* [Masteroppgave, OsloMet]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/920>
- Turner, V. (1977). *The ritual process. Structure and anti-structure*. Cornell University Press.
- Vetlesen, A. J. (Red.). (1998). *Dydsetikk*. Humanist forlag.
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected. Resilient performance in an age of uncertainty*. Jossey-Bass.
- Wivestad, S. (2000). Fremtidshåp og edukasjon. Utfordringer i dagens pedagogikk i Comenius «Verdens labyring og hjartans paradys». I A. Mosevoll (Red.), *Norsk Lærerakademis årsskrift 2000: I di hand er mine tider* (s. 47–63). NLA-forlaget.
- Yuengert, A. M. (2012). *Approximating prudence. Aristotelian practical wisdom and economic models of choice*. Palgrave Macmillan.

KAPITTEL 4

Student mobility in kindergarten teacher education in the North: A dialogue on pedagogy between Russian and Norwegian students

Elena Merzliakova UiT – The Arctic University of Norway

Abstract: This study reports on how participation in a short-term bilateral student exchange project between kindergarten teacher training institutions in Norway and Russia can contribute to the development of students' general pedagogical thinking. By applying Mikhail Bakhtin's understanding of dialogue, I show how, through pedagogical provocations, students from these two countries construct several pedagogical tensions toward which they then attempted to take an active stance. The paper argues that taking a dialogical approach to short-term student mobility has the potential to provide academic benefits in general pedagogy for students enrolled in kindergarten teaching education programmes.

Keywords: kindergarten teacher education, short-term mobility, pedagogy, pre-service teacher, dialogical approach

Citation: Merzliakova, E. (2023). Student mobility in kindergarten teacher education in the North: A dialogue on pedagogy between Russian and Norwegian students. In O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (Kap. 4, pp. 75–92). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch4>
License: CC-BY-NC 4.0

Introduction

The educational transfer of ideas and practices has been taking place in many parts of the world since the first millennium (Manzon, 2018). The process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions, or delivery of post-secondary education defines internationalisation in education (Knight, 2012). One of the indicators used to assess internationalisation is mobility (stays abroad) amongst staff and students (Akdağ & Swanson, 2018; Denisov & Stepanova, 2015). This study focuses on short-term stays in Norway and Russia that were organised as bilateral student exchange projects with a duration of five days for each group. More specifically, the study explores the potential of using a dialogical approach to perform tasks during these stays, which may contribute to the general pedagogical knowledge of future kindergarten teachers.

If they are well-designed and have clear academic content, short-term stays can be highly beneficial for students (Gaia, 2015; Kamdar & Lewis, 2015). In Norway, the kindergarten teacher education programme consists of a bachelor's degree comprising nine areas of knowledge and ten academic subjects (Ministry of Education and Research, 2012b). While all Norwegian kindergarten teacher education programmes give students the chance to study for a semester at a foreign university in their third year at school (Bjerkestrand et al., 2015), few students take advantage of this opportunity and/or the offer of a work placement abroad (White Paper no. 7 (2020–2021)). Previous studies report on both the challenges of and preconditions for successful student exchanges. One reason may be that the rigid structure of the Norwegian kindergarten teacher education programme makes it difficult to accommodate mobility windows (White Paper no. 7 (2020–2021)). Research reports that Norwegian students enrolled in early childhood education programmes experience unclear cohesion between their time abroad and the general content of their education programmes (Isaksen & Olsen, 2023).

Student mobility in kindergarten teacher education has been studied and reflected upon in a large number of theories and concepts – most commonly, the theory of transformative learning and various aspects of interculturality and sociocultural theories (Anderson & Fees, 2017). In this study, I use a dialogical approach based on Bakhtin's concept of dialogue. Birkeland (2015) argues that the focus of a dialogical approach to

cross-cultural studies helps us to gain a better understanding of kindergarten practices and how these relate to culture and society. Therefore, the interplay between insiders and outsiders is crucial, which means giving students opportunities to be involved with “insiders.” The opportunities for such dialogue must be more than an exchange of information; on the contrary, a student must challenge preconceptions by being open to the other’s convictions. Another important voice in the dialogical approach to international education is Josef Tobin (Tobin, 2014; Tobin & Karasawa, 2009). He uses the concept of multivocality to show how preschool staff members reflect upon and impart their cultures’ core beliefs. This study will elaborate further on the dialogical approach by focusing on yet another aspect of culture – the relevance of response to the *Other* in cross-cultural student exchange programmes.

The research questions are thus as follows: *How can students’ responses from early childhood education programmes in two countries, in the context of a bilateral student exchange project, show the potential of using a dialogical approach to study short-term mobility?*

Context of the study

The participating universities, one in northern Russia and the other in northern Norway, have collaborated since 2012. They both offer kindergarten teacher education programmes. The collaboration has to date included several meetings and seminars for both schools’ academic staff. In 2017, the universities initiated a student exchange programme¹. The overall theme of the exchange project was “children’s learning in kindergarten.” One class of fifteen students from a kindergarten teacher education programme in northern Norway and one class of fifteen students from a kindergarten teacher education in northern Russia each spent a week at each other’s kindergartens and universities. The Norwegian group consisted of second-year students from a kindergarten teacher education programme. The Russian group consisted of students from various university-based professional education programmes, all of whom had been trained to work in kindergartens (as regular teachers, special needs teachers, and speech therapists). The stay lasted five days and included visits to kindergartens and the host

1 The student exchange project was funded by the Barents Secretariat, which is the Norwegian Ministry of Foreign Affairs’ channel for funding cooperative projects in the region.

university. Three teachers from each country accompanied the students on their journeys. The programmes for the stays had been created by teachers' groups during two meetings (one in Russia and one in Norway) in advance and were identical for both groups. During their stays, the student groups were given the same tasks: They were to make observations and take photos of learning situations in the kindergartens, keep logs of their impressions, and attend lectures on the education systems in the host country. After their stay, the students submitted their texts in their local language (i.e. Norwegian or Russian).

Bakhtin-inspired discourse analysis as a methodology

I will explore the research question using Mikhail Bakhtin's (1895–1975) understanding of *dialogical existence* and *meaning-making*. According to Bakhtin, the *Self* exists only in relation to the *Other* (Holquist, 2010). Both the *Self* and the *Other* mutually define each other; the *Self* exists as a reflection of the *Other* and vice versa. Similarly, in this study, Norwegian and Russian kindergarten pedagogy are regarded as reflections of one another.

Bakhtin believed that meaning-making is a dialogical process (Bakhtin, 1994), and that the understanding of phenomena lies between individuals. “The border (of understanding) is not me, but I in relation to other subjects, which means I and the Other, I and You,” (Bakhtin, 1986, p. 371). Any discursive unity is based on the idea of *dialogical cohesion* (Bakhtin, 2003, p. 197). In the difference between two or more meanings inherent in an utterance, Bakhtin identifies a tension between two forces. There is a centripetal force towards uniformity, a shared and common meaning, and a centrifugal force towards diversity of discourse (Bakhtin, 2012). The presence of both forces is necessary for the existence of each dialogue. Further, the forces each have different purposes in the dialogue. The centripetal forces secure possibilities for mutual understanding, while the centrifugal forces secure possibilities for diversity within the dialogue – and may imply directions for further possibilities within the dialogue. Thus, I assume that there is some common understanding of pedagogy that makes it possible to collaborate across national borders. This common understanding acts as the centripetal forces in the dialogue when participants from different countries collaborate. In this context, differences in pedagogical thinking act as the centrifugal forces.

Bakhtin's concept of dialogue involves the idea that all utterances are part of an infinite chain of utterances where the distinguishing characteristic of an utterance is the fact that it is possible to respond to it" (Bakhtin, 1986, p. 268). To induce responses, I used *dialogical provocation* as defined by Matusov (2019b). Matusov (2019b) describes provocation as the process of inducing a response by feeding participants a predetermined statement, usually a provocative claim to which they must then relate. In this project, I used the students' own understanding of the pedagogical practices expressed in their local texts to provoke responses from them in a dialogue about pedagogical issues that are common to both student groups.

The dialogue between the students and the texts of the students from another country in this study is not a speech-based dialogue with spoken and heard utterances that Bakhtin's concepts of forces were invented to analyse. I am studying the dialogical relationships between the discourses on learning expressed in texts written by students from one country and students from another country. I understand these relationships to be ones between concepts that have different ideologies and values.

Dialogue on pedagogy as an antinomial practice

I have found the understanding of pedagogical thinking as universal thinking promoted by Danish pedagogue Alexander von Oettingen (2011) to be highly relevant to my research. Von Oettingen (2011) presents pedagogy as an antinomial practice, meaning it consists of contradictions, paradoxes, and tensions that cannot necessarily be resolved but which require educators to always take an active position. This antinomial pedagogical nature is independent of the place and culture in which educational actions are carried out (von Oettingen, 2011).

Next, von Oettingen (2011) divides the antinomial pedagogical practice into four parts, which he terms *problems*. These are the *action problem*, the *normative problem*, the *institutional problem* and the *recognition problem*. The action problem entails taking an active position on questions related to what a child and adult must do in order for the child to learn. The normative problem entails taking an active position on questions about the ideal to which the child should aspire. The role of the kindergarten in children's empowerment processes is part of the institutional problem. The recognition problem entails the fourth issue and consists of justification for

educators' actions. It is difficult, if not impossible, to claim that there is one right answer to these problems; on the contrary, the answers will always involve uncertainty and include taking an active position on contradictions and tensions. Pedagogues' professionalism, according to von Oettingen (2011), concerns their ability to reflect on these four problems. Therefore, educational institutions must facilitate the training of this ability. In the context of interaction between students from different countries, the four problems act as centripetal forces, while contradictions, paradoxes and tensions within these four problems act as the centrifugal forces in the dialogue on pedagogical practices.

Data production

The data source for this article consists of focus group interviews with students who participated in the "Russia–Norway" student exchange project. I conducted one focus group interview with the Russian students, and two with the Norwegian students (because it was a larger group). There were twenty participants in the interviews in total: six in the Russian group and seven in each Norwegian group. The focus groups with the Norwegian students, which were conducted in Norway, each lasted one hour. The focus group with the Russian students lasted two hours and was conducted in Russia. The interview with Russian students lasted twice as long as the Norwegian sessions because of the students' answers and their general questions about living in Norway, which they asked at the end of the interview.

In focus group interviews, data is produced through a process called "the development of everyday conversations" within a group about a topic determined by the researcher (Morgan, 1997). Topics for the focus group interviews were compiled based on an analysis of the texts that students submitted after their stays. These texts were subjected to thematic analysis as described in Braun and Clarke (2006). The topics were subsequently compiled based on the topics I identified in my analysis, as well as in selected quotes from the students' texts. The compilation comprised topics and quotes to be used in the focus groups; one for the Norwegian students (21 topics) and one for the Russian students (17 topics).

In preparation for the interviews, students were asked to read one text written by a student from the other country. These texts were to give the students first-hand experience and constitute the first provocation

(Matusov, 2019b). To this end, I translated two student texts (one from Russian to Norwegian, and vice versa) and asked the students to read these texts in advance of their interviews. The texts were selected based on the topic, quality of observation, and accompanying photos.

I started the interviews by asking the students whether they had found anything surprising in the texts they had been asked to read before the session. I structured the conversations using the topics taken from my analysis of the student texts. For example, I provoked the Norwegian students by reading the following quote from a Russian student's text: 'There are few joint projects between children in Norwegian kindergartens. Instead of working together to build a shared Lego house, the children each build their own while sitting next to each other.' I then asked two questions about the quotes: 'What might be the background for this practice in Norwegian kindergartens? What do you think is the reason the Russian student finds this very interesting?'

The three focus group interviews were recorded. I listened to the interviews several times and noted the timestamps for dialogue sequences that dealt with the tensions that I identified using the procedure proposed by Braun and Clarke (2006).

Through completing multiple steps, I sorted and reduced the data using a common process in qualitative surveys (Rennstam & Wästerfors, 2015). In the first step, I *sorted* the interviews by dividing them into meaningful units, which I termed *responses* in keeping with Bakhtinian principles. I recorded these responses with quotes, topics, and timestamps.

In the second step, I *sorted* the responses by thematising them through an abductive approach involving "an alternation between theory and empiricism, both of which are successively reinterpreted in the light of each other" (Alvesson & Sköldbberg, 2009, p. 56). To identify pedagogical tensions, I used concepts related to the main questions or problems of pedagogy (von Oettingen, 2011). For example, I termed sequences that dealt with kindergarten teachers' relationships with the children under the heading "The individual child – the child collective" as part of the normative problem of pedagogy in von Oettingen's classification.

In the third step, I *sorted* the data by noting how the same tensions were discussed in all three interviews.

In the fourth step, I *reduced* the data to a selection of nine tensions that I present in the Results section of this paper. These are the topics and quotes that shed light on the pedagogical tensions that arose most noticeably in the

dialogue between the student groups. In this study, I consider the student groups as two complete entities without examining internal nuances within them. The focus of the study is to shed light on tensions in the dialogues between the Russian and Norwegian groups.

In the fifth step, I *reduced* the range of dialogue sequences to those that could best highlight the selected tensions.

In dialogical analysis, the researcher is a dialogue partner with the informants and their ideas (Matusov et al., 2019a). I am fluent in both Russian and Norwegian, and I was the Norwegian students' pedagogy teacher during their first and second years of schooling. I was also a guest lecturer for the Russian students at their Russian university. The students were clearly informed that withdrawing from the study at any point would be unproblematic. Agreements to participate in this research project were collected according to the procedures of and approval by the Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research (Sikt)². In this study, data production was facilitated through my own response to the specific informants, who were present during the focus group interviews. On the other hand, the project participants have received an education that is highly regulated by the authorities in their respective countries. This makes it possible to generalise findings analytically for other contexts related to student exchange programs.

Results

I present the results by pointing to provocations and their chains of responses. First, I present quotes from one student group; secondly, I present excerpts of responses from the other. The subsections start with "Set 1," a dialogical provocation with quotes from Russian students' responses to practices in Norwegian kindergartens. Then come excerpts from responses to this provocation from the Norwegian groups. Next, "Set 2" follows with responses from the Norwegian students to Russian practices. Then come excerpts from responses to this provocation from the Russian group. The headings in the Results section are based on statements in the accompanying data. All student names are fictitious.

2 The project has been approved by the Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research.

The role of the adult

Set 1 **Dialogical provocation**

A Russian student has written that adults in Norwegian kindergartens are more of a friend than an authority figure.

Responses from Norwegian students

Mia: The kindergarten should be a safe place. [...] and that means an adult has to be on the same level.

Lise: We want to form a relationship with the child before we go in and correct that child. We emphasise relationships.

Per: I think it's about building trust.

Set 2 **Dialogical provocation**

The Norwegian students commented a lot on how much respect the Russian children have for adults.

Responses from Russian students

Irina: Adults must treat all children equally, equally well, so that there's no jealousy. [...] The child gets love at home. The kindergarten teacher only spends a limited amount of time with the child. When there's enough love at home, the child isn't concerned about whether or not the kindergarten teacher likes them. Kindergarten's fun, there's a lot going on [...] that the adults organise. [...].

Lisa: Children need to communicate and spend more time with their peers, and not with adults [...] The adult is an authority figure.

These dialogues deal with the role of the adult in kindergarten. The tension that comes to light here is between the role of the adult as a friend to the children and the adult as an authority figure. The Norwegian students associate the role of the friend with quality in adult-child relationships. They say, "it's about building trust," and that it is important that the kindergarten "is a safe place, and that means an adult has to be on the same level" (i.e. be a friend). The Russian students respond by emphasising that the kindergarten teacher organises the children and acts as an authority figure (i.e. they refer more to the management and organisation of educational processes for a group of children).

Should children be told what is the best practice?

Set 1 **Dialogical provocation**

A Russian student has written: The child stands on her head by leaning forward on her hands and putting her feet up against the wall [...] The other children watch the girl, repeating what she does and trying to do the same. The girl is a good example of imitation [...] I would have asked the children to carry out the exercise in a special way. I would have told them not to do any dangerous exercises. I would also have invited the help of a physical education teacher who knows how to do this exercise without getting hurt.

Responses from Norwegian students

Anita: They (the children) should explore a bit on their own, instead of someone telling them how to (do it).

Inger: That's kind of our view of learning. Norwegian children learn from their mistakes. Compared to Russia, where they have to learn first, and then try and be allowed to make mistakes. [...] They (Norwegians) are allowed to experience, to try and to fail.

Set 2 Dialogical provocation

A Norwegian student has written: During the dance, there was one girl who stood out. The girl in a green skirt was always at the front, and I think that this may have something to do with the fact that she was seen as being very good, and thus, it was natural for her to stand at the front. The girl noticed when another girl didn't quite know where in the dance she was, and she made a small sign with her gaze that they were now in the part of the dance where the umbrellas should be held in front of them. While it's fine that they use her because she's good, it's too bad that they haven't let other children share the spotlight, so they could also practise being a leader.

Responses from Russian students

Marina: We always do it that way. Always. [...] Where the child who can be an example stands at the front. That doesn't mean we discriminate against the others.

These dialogues are about how participants understand where the ideal (i.e. what children should achieve) comes from. The Norwegian students respond with the statement that things should be arranged in a way that allows children "to experience, to try and to fail." As I interpret it, these students believe that children must not be shown or given an explanation of how to do something (i.e. how to master the ideal). They must discover the ideal for themselves. The Russian students respond by saying that the children must be presented with an example that they can imitate.

Desire or duty? What should form the basis of children's motivation for learning/training?

Set 1 Dialogical provocation

A Russian student observed that children in Norwegian kindergartens can leave an organised learning situation without being reprimanded by their teachers.

The students ask: Can children learn only according to their own wishes?

Responses from Norwegian students

Mia: We try to persuade and motivate children.

Sofie: If children don't want to participate, we have to make changes to the activity so that they'll want to join in.

Set 2 Dialogical provocation

A Norwegian student observed that in Russian practice, activities with the children are carefully planned and that the children are disciplined and obedient.

Responses from Russian students

- Olga: We teach children that there are things that they *can* do, and there are things that they *must* do [...] when they follow an educational programme. It is important that each activity has a goal and tasks they have to complete in order to achieve that goal [...]
- Evgenia: Our work is aimed more at achieving goals, while theirs (Norwegian) is geared towards process.

These dialogue sequences concern children's freedom to participate in the training sessions planned by their kindergarten teachers. The Norwegian students respond by emphasising that it is important that the children want to participate, and that kindergarten teachers endeavour "to change the activity so that the children will want to participate." The Russian students respond by saying that if kindergarten teachers are to succeed in achieving their goals, children must distinguish between "wanting to" and "having to" (i.e. between the children's wishes and freedom on one side, and their duties on the other side). Kindergarten teachers can aim their work at particular goals or processes for working with children.

The individual child vs. the child collective

Set 1 **Dialogical provocation**

A Russian student wrote about the Norwegian practice where when playing with LEGO bricks, the children sit next to each other but each works on their own project. There are few joint projects, and adults do not encourage the children to build in teams.

Responses from Norwegian students

- Mia: We want the children to initiate things themselves [...] They should be independent and able to play on their own and teach each other. They learn a lot through play.
- Petter: A lot of problems arise if, for example, everyone is supposed to build one house. Then one person wants to have a red wall, and the other doesn't, and then there may be bickering [...] or maybe everyone wants to place a certain LEGO brick in their own way. It becomes hard to work together, instead of everyone enjoying a nice game, working together and helping each other with their own projects.

Set 2 **Dialogical provocation**

Writing about a Russian practice, a Norwegian student observed that "they (the children) also had competitions; competitive activities can be really fun, but in Norway we often think that competitions don't belong in a kindergarten."

Responses from Russian students

- Olga: Competitive elements must always be present in all collectives.
- Arina: This prepares children for school and the rest of their lives.
- Natasha: (At first) it's difficult to gather children or get them to run in a certain direction (collectively). And then they have to run for a team, run in pairs. At the age of five or six, the children begin to understand that "this is my team" [...]. The children understand that they're responsible not only for themselves but also for a collective.

Many dimensions are actualised in these dialogue sequences. I wish to comment on the understanding of the tension between the individual child and the collective that comes to light here. The Norwegian students believe that kindergarten teachers should arrange for children to have “a nice game, working together and helping each other with their own projects.” The reference to a game suggests that the Norwegian students believe that children’s participation in the collaboration and help they provide each other is light-hearted or voluntary as part of their play. The Russian students believe that children must learn that they “are responsible not only for themselves but for a collective.”

Packed lunch from home or meals made by a public health nurse?

Set 1 **Dialogical provocation**

A Russian student reacted to the fact that none of the Norwegian kindergartens they visited had their own cook, that the children took no vitamin supplements, and that there was no quality control of the food in the packed lunches the children brought from home.

Responses from Norwegian students

Rita: Bread can be good food, too [...] Norwegian kindergartens aren’t focused on hiring their own cook. The food is what it is, and it’s still good food.

Hilde: Because the children spend a lot of time outdoors, they have a good immune system.

Per: The kindergarten does have some control.

Anna: We can express a few wishes about what we want the kids to have in their packed lunches.

Set 2 **Dialogical provocation**

One Norwegian student wrote that Russian kindergartens have a daily schedule that is followed by all the children there: They eat, sleep, attend activities, and engage in free play at the same time.

Response from Russian students

Vera: At our kindergartens, they’ve researched what’s good for children’s development. How much protein, how much fat, how much the kids should be outside and how long they need to sleep. The gymnastics that they (the Norwegian students) noticed are also aimed at helping the children to wake up faster. It’s good for their bodies, for waking up, for being able to work and for their self-esteem.

Food, sleep and daily schedules were topics that received a great deal of attention in both groups. Here, I choose to comment on the students’ justification of practices in their own kindergartens. The Norwegian students argue in favour of sandwiches, packed lunches and spending time outside, without referring to any research or guidelines. The students do not see a

need to look for other justifications that lie outside of the prevailing practices. A likely explanation is that the justification for these practices lies in the students' (Norwegian) culture and traditions. The Russian students, on the other hand, believe that justification should come from research (i.e. science).

Dialogue about pedagogy

While both groups agree that children learn in kindergartens, they have different opinions on how they do this. These differences were actualised in the discussion and description of several pedagogical contradictions or tensions (von Oettingen, 2011). On the topic of whether children should be presented with the best practice, the tension between independently trying, finding out, and failing, and being told how to do things, is actualised. On the topic of the individual child versus the collective, the tension is between understanding competition and helping the group. The tension between these two actions also lies in the extent to which children's participation in learning/training is intended to be voluntary. The tension between the voluntary and involuntary is also actualised with respect to the topic of whether children can learn merely by following their own wishes or whether they require activities where goals are set up by adults. This is the tension between the ideal of oneself and a constructed pre-determined ideal. The tension in the understanding of the child-adult relationship is expressed particularly in the topic of the role of the adult with regard to the children. Here, we see the actualisation of the tension between the adult as a friend and the adult as an authority figure. On the topic of the relationship between the individual child and other children, the tension between the individual child and the collective is actualised (i.e. the tension between having binding responsibility solely for oneself or for the collective in which the child is placed as well). As previously mentioned, the institutional problem concerns the role of the kindergarten in children's lives. Tensions actualised in the data are related to whether the kindergarten should engage in systematically targeted training to prepare children for life after kindergarten, or instead focus on life in the here-and-now and children's (learning) processes. The recognition problem is clearly expressed when the students discuss food and everyday schedules. Here, the tension concerns the sources of the justification of educational actions and norms. One group turns to tradition, while the other turns to

science. The tensions show reflections of Russian kindergarten pedagogy in Norwegian kindergarten pedagogy, and vice versa. These are summarised in the following table:

Table 1 Dialogue on pedagogy between Norwegian and Russian students

Pedagogical 'problems' (centripetal forces)	Tensions (centrifugal forces)	
	Norwegian students	Russian students
Action: How does the child learn?	The child/children learn(s) by finding solutions themselves, helping each other, and following their interests.	The child/children learn(s) by being told how to do things, by competing, and by following goals that are set up by adults.
Norms: What norms should the child learn regarding their relation to adults and other children? What is the origin of the ideal that the child has to achieve?	It is normal that the adult is a friend to the children. Support for the development of every child's individuality is important, and every child creates their own ideal to achieve.	It is normal that the adult is an authority figure. Support for developing the children's collective is important. The ideal that the child must achieve is formulated by the adult.
The role of the kindergarten: What role does the kindergarten have in children's empowerment process?	Kindergartens accommodate children's self-guided learning and focus on the process of learning.	Kindergartens provide training for children and focus on the results of their work.
Recognition: The knowledge base from which educators obtain justification for their choices.	Justification for pedagogical actions comes from tradition.	Justification for pedagogical actions comes from science.

The dialogue in the focus groups was made possible by being two present forces. The centripetal forces (Bakhtin, 2012) consist of four common pedagogical problems. The responses that students gave to one another in the focus group interviews show an actualisation of pedagogical tensions (von Oettingen, 2011) within those problems and act as centrifugal forces (Bakhtin, 2012) within the dialogue. The requirement of differences in the context of the dialogue has encouraged the students to emphasise how their understanding is different in relation to one another. In this way, this part of the dialogue made limitations for the students to explore their understandings. The exploration could be possible if the students could get the opportunity to "make an utterance on the Other's territory" (Bakhtin, 2012, p. 36) by trying to place their understanding in the context of the Other. This could be realized by giving the students an opportunity to explain their understanding to one another in the next part of the dialogue in the new meeting between them. The new chains with responses could have forced the students to redefine themselves in relation to each other; they

could also have resulted in changes in their understanding of pedagogical problems. As Bakhtin (2012) points out, an active dialogical understanding has a random and unpredictable character.

Dialogical approach to short-term stays abroad

As previous research points out, short-term stays must be well-designed and have clear academic content (Gaia, 2015; Kamdar & Lewis, 2015). In the dialogical approach to mobility in this student exchange project, the academic content was developed in dialogue between academic staff from both countries. This dialogue included a chain of responses (Bakhtin, 1986) during several meetings prior to the student exchange, resulting in the formulation of a joint focus and tasks for both student groups. The students' engaged responses offered to one another in the group interviews outlined tensions that served as a line on which they tried to place themselves. These lines, as von Oettingen (2011) pointed out, are lines that future teachers must learn to relate to and reflect upon. Bakhtin points out (Bakhtin, 1986) that the dialogue contains an infinite chain of utterances, which means that all dialogues must be continued. Preparation for the next step in this dialogue could be a new provocation (Matusov, 2019b) – for example, by initiating a meeting between the students. A preparation for this meeting and the formulation of a joint focus could be an introduction to the universal concept of pedagogy (e.g. as suggested by von Oettingen, 2011) or other themes in the students' regular education. Inclusion of the students' responses could lead to the combining of their experiences from staying abroad with the ordinary education provided at their home institutions.

The previous research using the dialogical approach (Birkeland, 2015; Birkeland & Ødemotland, 2013; Tobin, 2014; Tobin & Karasawa, 2009) shows that this approach is useful in research and pedagogical thinking on long-term stays abroad that offer participants the opportunity to experience the complexity of the relationship between culture and society. Birkeland's project on mobility (2015) shows how the dialogical approach to student mobility can be useful in facilitating students' opportunities to acquire a better understanding of kindergarten practices and how these relate to culture and society. The interaction between insiders and outsiders is crucial in this context. Tobin (2014; Tobin & Karasawa, 2009) shows how the dialogical approach can be useful for obtaining knowledge

on how a culture's core beliefs are reflected in their preschools. In order to use those opportunities to acquire this knowledge, students require longer exposure than a short-term stay can provide. Research on the benefits of short-term stays abroad shows that short-term stays provide an opportunity for contact with other cultures, rather than an opportunity to understand their complexity (Gaia, 2015). Nevertheless, I argue that the dialogical approach can be useful in research and pedagogy in both short- and long-term stays. The contact with other cultures may be understood as a contact with the Other (Bakhtin, 2012). This contact acts as a provocation (Matusov, 2019b) that requires a response from the students. As this study shows, this response may have an academic topic in the context of a bilateral student exchange. For this purpose, academic staff from both countries must be involved in the dialogue prior to travel and elaborate on the joint academic focus for the pedagogical provocations. The timing of provocations is of equal importance to facilitating situations with the receipt of responses and point out directions for further dialogue. The facilitation of directions may be towards themes in the students' regular education, as was pointed out earlier, or on the students' Self. Following Bakhtin's idea of the Self and Other as preconditions for the existence of each (Bakhtin, 2012), it is possible to say that Norwegian pedagogy exists so far as others' (in this study, Russian) pedagogy exists, and vice versa. Kindergartens, kindergarten teachers, students, university faculty, and the children that the students met during the exchange project are Others who could be engaged in dialogue with the Self. The Other may make it possible for the Self to be aware of the Self's own values that shape their own way of thinking and performing pedagogy. The bilateral student exchange may allow students to get to see themselves as future kindergarten teachers. This is perhaps the most valuable benefit that short-term stays abroad may offer.

Conclusion

The study has shown how, through provocations and their responses to alternative kindergarten practices in another country, the student kindergarten teachers from Norway and Russia involved in an exchange project can express certain tensions in general pedagogical thinking. As an element of a kindergarten teacher education programme, while the short stay can be of academic benefit as experience with general pedagogical thinking, it requires carefully detailed preparation and organisation.

More research is needed on how short-term mobility can be part of a professionally-oriented kindergarten teacher education programme at students' local universities.

References

- Akdağ, E. G., & Swanson, M. D. (2018). Ethics, power, internationalisation and the postcolonial: A Foucauldian discourse analysis of policy documents in two Scottish universities. *European Journal of Higher Education*, 8(1), 67–82. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1388188>
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* [Reflexive methodology: new vistas for qualitative research] (2. utg.) Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Aesthetics*. Isskustwo.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte tekster* [Laughter and dialogue. Selected works]. Cappelen Damm.
- Bakhtin, M. (2012). *Collection of works*. Jazyki slovjanskih kultur.
- Birkeland, Å. (2015). Cross cultural comparative education – fortifying preconceptions or transformation of knowledge? *Policy Futures in Education*, 14(1), 77–91. <https://doi.org/10.1177/1478210315612647>
- Birkeland, Å. & Ødemotland, S. (2013). Hva skjer når norske barnehagelærerstudenter møter kinesisk samfunn, kultur og barnehage? [What happens when Norwegian early childhood teacher students encounter Chinese society, culture and kindergartens?] In J. Servan, & M. Paulsen (Eds.) *Terra Nullius – utopier i et hav av kultursammenstød*. Aalborg Universitetsforlag.
- Bjerketrand, M. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* [Early childhood teacher education. More coherent, more unified, more professionally focused?] (Report). Ministry of Education and Research.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Denisov A. R., & Stepanova, M. M. (2015). Development of the level indices system of university internalization. *The Education and Science Journal*, 9, 15–36. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-9-15-35>
- Gaia, A. C. (2015). Short-term faculty-led study abroad programs enhance cultural exchange and self-awareness. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(1).
- Holquist, M. (1992). *Dialogism. Bakhtin and his world*. Routledge.
- Isaksen, V., & Olsen, K. (2023). Kortere utenlandsopphold for barnehagelærerstudenter – nye veier for profesjonsdanning? [Shorter stays abroad – a new direction for professional education?] *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(1), 18–33. <https://doi.org/10.23865/up.v17.3521>
- Kamdar, N., & Lewis, T. (2015). Deriving long-term benefits from short-term study-abroad programs. *Journal of Management and Engineering Integration*, 7(2) 1–10.
- Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internalization of higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl, & T. Adams. (Eds.). *The Sage handbook of international higher education*. Sage Publications.
- Ministry of Education and Research. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* [Regulations for the framework for early childhood teacher education]. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Ministry of Education and Research. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. [National guidelines for early childhood teacher education]. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf

- Manzon, M. (2018). Comparative education histories: A postscript. *Comparative Education*, 54(1), 94–107. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1420511>
- Matusov, E., Kullenberg, T., Marjanovic-Shane, A., & Curtis, K. (2019a). Dialogic analysis vs. discourse analysis of dialogic pedagogy. Social science research in the era of positivism and post-truth. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.272>
- Matusov, E., Marjanovic-Shane, A., & Gradovski, M. (2019b). *Dialogic pedagogy and polyphonic research art. Bakhtin by and for educators*. Palgrave Macmillan.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984287>
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: Om analysarbete i kvalitativ forskning* [Analytical work in qualitative research]. Adlibris.
- Tobin, J. (2014). Comparative, diachronic, ethnographic research on education. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 6–13.
- Tobin, J., & Karasawa, Y. H. M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. The University of Chicago Press.
- von Oettingen, A. (2011). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål* [General pedagogy. Foundational issues in pedagogy]. Gyldendals Lærebibliotek.
- White Paper 7 (2020–2021). *En verden av muligheter. Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning*. [A world of opportunities. International student mobility in higher education]. Ministry of Education and Research. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-7-20202021/id277962/>

KAPITTEL 5

Lærerutdannaren sin undervisningskunnskap ved bruk av ei oppgåve i matematikk i lærerutdanninga

Oda Heidi Bolstad Universitetet i Agder

Abstract: While there is a large body of research on teachers' mathematical knowledge for teaching, less research has focused on the knowledge that teacher educators need to help preservice teachers develop their knowledge for teaching the subject. In this chapter, I take theory about teachers' and teacher educators' knowledge for teaching and mathematics tasks as a starting point. I discuss how a specific mathematics task can be used in teacher education and what knowledge for teaching it entails for the teacher educator. The aim is to discuss the teacher educator's knowledge for teaching from a new perspective by connecting this knowledge to a specific mathematics task. This discussion shows that the role of the teacher educator is complex, and that the mathematics teacher educator must make many choices when preparing tasks for preservice teachers to work on. These choices will be influenced by the teacher educator's knowledge for teaching. Although the perspective taken in this chapter is related to the mathematics subject, parallel discussions can be recognized in other subjects.

Keywords: mathematics teacher educators, teacher education, knowledge for teaching, mathematics education, mathematics tasks

Introduksjon

Dette kapitlet handlar om undervisningskunnskap i matematikk. Medan det har vore forska mykje på lærarar sin undervisningskunnskap, finst det mindre forskning knytt til den undervisningskunnskapen lærarutdannarar treng i sitt arbeid med å hjelpe lærarstudentar å utvikle undervisningskunnskap (Kelchtermans et al., 2018). Diskusjonen om korleis lærarutdannarar bør utføre dei praktiske aspekta ved det å utdanne lærarar, er likevel ikkje ny. Frå å dreie seg om å utvikle studentar sine isolerte undervisningsferdigheiter på 60–70-talet er det i seinare tid vorte eit aukande fokus på å integrere arbeid med å utvikle ferdigheiter, kunnskap og vurderingsevne, og å knyte desse til praksis med elevar (Grossman et al., 2018).

Innanfor matematikkdiraktikk har det vore ei vanleg oppfatning at jo meir matematisk kunnskap ein har, jo betre vil ein vere til å undervise matematikk, og at det er ein samanheng mellom lærarar sin matematiske kunnskap og elevar si læring. Ball mfl. (2001) diskuterer forskning som syner at det ikkje er fullt så enkelt. Denne forskinga viser at læraren sin kunnskap om undervisning i matematikk også spelar ei viktig rolle, og dei argumenterer difor for at læraren må ha både matematisk kunnskap og matematikkdiraktisk kunnskap. Fokuset på å integrere arbeidet med å utvikle kunnskap og undervisningsferdigheiter finn ein også hos Mason (2011, s. 41): «to discuss mathematics and mathematical pedagogy without actually engaging in mathematics is in my view a mistake». Det er difor viktig at lærarar utviklar kunnskap og ferdigheiter knytte til både matematikk og matematikkdiraktikk.

Det er opp til lærarutdannaren å skape situasjonar slik at lærarstudenten utviklar sin matematiske og matematikkdiraktiske kunnskap. Slike situasjonar inneber ofte arbeid med ulike typar oppgåver. I matematikk-lærarutdanninga kan arbeid med oppgåver dreie seg om løysing av reine matematikkoppgåver, analyse av elevsvar knytte til ei oppgåve, utprøving av oppgåver og diskusjonar om pedagogiske eller didaktiske val knytte til ei oppgåve. Den matematiske oppgåva kan såleis vere utgangspunkt for ei oppgåve til lærarstudentar der både fagleg og didaktisk kunnskap og ferdigheiter kan vere i fokus.

Det å skulle legge til rette for oppgåver som integrerer arbeid med å utvikle faglege ferdigheiter og arbeid med å utvikle kunnskap og vurderingsevne hos læraren, stiller krav til den kunnskapen som matematikklærarutdannaren må ha. Det finst fleire studiar som diskuterer kva

matematikk lærarutdannarkunnskap er, og som tek føre seg læringa og utviklinga av matematikk lærarutdannarar (sjå t.d. Goos & Beswick, 2021). Denne litteraturen peikar på samanhengar og skilnader mellom læraren og lærarutdannaren sin undervisningskunnskap. Dette kjem eg tilbake til i neste delkapittel.

I dette kapitlet tek eg fyrst føre meg teori om undervisningskunnska- pen som matematikk læraren og matematikk lærarutdannaren treng, samt rammeverk knytt til bruk av matematikk oppgåver. Vidare vil eg ta utgangs- punkt i ei konkret matematikk oppgåve og drøfte arbeid med denne med utgangspunkt i den presenterte teorien. Føremålet er å gi ei teoretisk drøf- ting knytt til bruken av denne oppgåva i lærarutdanninga, og kva undervis- ningskunnskap dette inneber for matematikk lærarutdannaren. På denne måten gir kapitlet døme på kva matematikk lærarutdannarkunnskap kan vere i praksis, og er såleis eit bidrag til å setje søkelyset på kompleksiteten i lærarutdanninga.

Temaet for kapitlet er lærarutdannaren sin undervisningskompetanse med utgangspunkt i matematikk faget. Likevel vil lesarar med kjennskap til lærarutdanning i andre fag kunne sjå parallellar til diskusjonar og erfaringar i sitt eige fagfelt. Eg oppfordrar difor lesaren til å reflektere over korleis teoriar, modellar og omgrep eg nyttar i dette kapitlet, kan forståast i den faglege konteksten lesaren sjølv arbeider innanfor.

Matematikk lærarutdannarkunnskap/ undervisningskunnskap i matematikk

Det finst fleire rammeverk som tek føre seg kva type kunnskap ein lærar treng. Eitt av dei kanskje mest brukte innanfor matematikk didaktikk er formulert av Ball et al. (2008, s. 403). Ball et al. (2008) deler undervis- ningskunnskap i matematikk inn i to hovudkategoriar, *fagkunnskap* og *fagdidaktisk kunnskap*. Fagkunnskap omfattar den *allmenne fagkunnskapen* som blir brukt av alle som arbeider med matematikk, den *spesialiserte fagkunnskapen* som berre er nødvendig for lærarar i matematikk, og *mate- matisk horisontkunnskap* som handlar om korleis større matematiske idear og prinsipp er relatert til kvarandre. Fagdidaktisk kunnskap omfattar også tre kunnskapsområde. *Kunnskap om faglege innhald og elevar* inneber kunn- skap om korleis elevar tenker og kva faglege vanskar dei kan ha. *Kunnskap om faglege innhald og undervisning* inneber kunnskap om korleis døme og

oppgåver påverkar elevane si forståing, korleis fagstoff bør strukturerast og kva verktøy ein bør bruke og kva tid. Til slutt må lærarar ha *læreplankunnskap* slik at dei veit korleis dei matematiske emna i læreplanen er relatert til kvarandre, og korleis dei heng saman gjennom heile utdanningsløpet (Ball et al., 2008).

Ball et al. (2008) sitt rammeverk er relatert til undervisningspraksis. Det betyr at desse lærarkunnskapane er nært knytte til konkrete situasjonar. Me kan til dømes tenke oss ein situasjon der ein elev har gjort ein feil og læraren må finne ut kva som har gått gale. Medan ein lærar kan gå analytisk til verks og studere feilen matematisk, kan ein annan lærar ha sett elevar gjere den same feilen i arbeid med liknande problem og såleis dra nytte av tidlegare erfaringar. Her brukar den fyrste læraren sin spesialiserte fagkunnskap for å analysere elevsvaret, medan den andre læraren brukar kunnskapen sin om fagleg innhald og elevar. Dette dømet syner at dei ulike typane undervisningskunnskap heng saman og samspelar med kvarandre. Det er såleis ikkje enkelt å setje klåre skilje mellom dei.

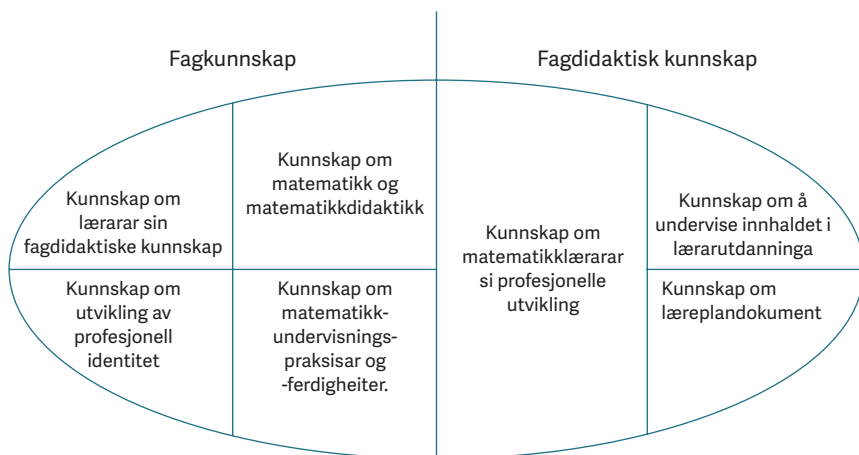
Å utvikle studentar sin undervisningskunnskap i matematikk er det sentrale når ein skal utdanne matematikklærarar. For å lukkast med å utvikle desse kunnskapane hos studentane krevst det undervisningskunnskap hos lærarutdannaren. Denne undervisningskunnskapen har fleire likskapar med lærarkunnskapen, samstundes som at noko er ulikt. Til dømes må lærarutdannaren ha kunnskap om korleis utvikle læraren sin undervisningskunnskap. Det betyr at denne lærarutdannarkunnskapen får eit ekstra nivå, eller eit ekstra lag.

Escudero-Ávila et al. (2021) skildrar matematikklærarutdannarkunnskap med utgangspunkt i Ball et al. (2008) sitt rammeverk. Dei føreslår at matematikklærarutdannaren sin kunnskap, på same måten som matematikklærarkunnskap, kan delast inn i hovudkategoriane fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap. I lærarutdannaren sitt tilfelle er ikkje fagkunnskapen matematikk, men dei elementa som mogeleggjjer at matematikk blir forstått som målet for undervisning og læring. Fagkunnskapen til lærarutdannaren inneber difor både *kunnskap om matematikk* og *matematikdidaktikk*, og å sjå desse to i samanheng. For ein lærar er det viktig å skape meningsfulle fyrste møte med matematiske idear for elevane, men for ein lærarutdannar handlar det om å skape meningsfulle djupare møte, eller eventuelt fyrste møte med dei underliggande matematiske samanhengane innanfor eit tema (Olanoff et al., 2021). Desse djupare møta kan handle om å forstå underliggande matematiske strukturar som ligg til

grunn for den kunnskapen studenten har med seg frå tidlegare skulegang. Lærarutdannaren må såleis hjelpe lærarstudenten med å reorganisere sin matematiske kunnskap. Det krev at lærarutdannaren sjølv har utvikla ei rik forståing for matematiske og didaktiske samanhengar. Dette kan relaterast til læraren sin horisontkunnskap. Matematikklærarutdannaren sin fagkunnskap inneber også *kunnskap om lærarar sin fagdidaktiske kunnskap*. Det inneber kunnskap om læringsteoriar i matematikk, ulike undervisningsstrategiar og metodiske ressursar. Desse kan vere koplade til konkrete matematiske tema, som til dømes pedagogisk bruk av GeoGebra i geometriundervisninga, eller van Hiele sin teori for geometriforståing. Det kan også handle om spesialundervisning eller undervisning av elevar frå marginaliserte grupper. Lærarutdannaren sin fagkunnskap handlar vidare om *matematikkundervisningspraksisar og -ferdigheiter*. Dette omfattar bruk av ulike oppgåvetypar og presentasjonen av dei (Mason & Johnston-Wilder, 2006) og å legge merke til viktige hendingar knytte til elevar si matematiske tenking (det som til dømes van Es (2011) og Star et al. (2011) kallar «noticing»). Eit anna døme på undervisningspraksis og -ferdigheiter som har fått mykje merksemd i lærarutdanninga, er Stein et al. (2008) sine *fem praksisar for å planlegge matematiske diskusjonar*. Her må læraren i forkant prøve å *føresjå* elevar sine ulike tolkingar og løysingsstrategiar i arbeid med ei oppgåve. Læraren *observerer* oppgåvearbeidet og dei ulike løysingane, og brukar dette i planlegginga av ei felles oppsummering. Planlegginga inneber å *velje ut* kven som skal presentere løysingane sine, i kva *rekkefølge* og korleis ein skal få fram *samanhengar* mellom løysingane (Stein et al., 2008). Til slutt inneber matematikklærarutdannaren sin fagkunnskap *kunnskap om korleis lærarstudenten utviklar sin profesjonelle identitet*, og kva faktorar som spelar inn på denne utviklinga (Escudero-Ávila et al., 2021). Slike faktorar kan til dømes vere studentar sine oppfatningar av og haldningar til faget og til læraryrket, i tillegg til påverknad frå miljøet ein er ein del av.

Escudero-Ávila et al. (2021) føreslår tre typar kunnskap som utgjer matematikklærarutdannaren sin fagdidaktiske kunnskap. Den fyrste er *kunnskap om matematikklærarar si profesjonelle utvikling*. Denne kunnskapen handlar om kva lærarstudentar kan, og korleis ein kan bygge vidare på og utfordre denne kunnskapen, i tillegg til vanskar som studentane kan ha. Dette er relatert til lærarkunnskapen som handlar om fagleg innhald og elevar. Den andre fagdidaktiske kunnskapen handlar om *korleis undervise innhaldet i lærarutdanninga*. Lærarutdannaren må organisere oppgåver og undervisning slik at studentane utviklar den kompetansen

ein har tenkt. For å oppnå dette må lærarutdannaren sin kunnskap også omfatte læraren sin undervisningskunnskap. Det er difor viktig at matematikklærerutdannaren veit korleis lærarstudentar lærer. Den tredje kunnskapen er *kunnskap om læreplandokument*. Lærerutdannaren må kjenne til innhaldet i rammeplanar og emneplanar for matematikklærerutdanninga slik at ein kan førebu undervisning i tråd med desse. I tillegg må ein også kjenne til læreplanar for det utdanningsnivået som ein utdannar lærarar for, for å kunne relatere eiga undervisning til dei måla lærarstudentane vil ha for si undervisning i praksis og etter fullført lærarutdanning (Escudero-Ávila et al., 2021). Det omfattar altså læraren sin læreplankunnskap. Matematikklærerutdannarkunnskap handlar såleis på mange måtar om å ha kunnskap om læraren sin undervisningskunnskap (Ball et al., 2008), og om korleis ein skal utvikle denne. I figur 1 har eg oppsummert matematikklærerutdannaren sin undervisningskunnskap (Escudero-Ávila et al., 2021), utforma på tilsvarende måte som Ball et al. (2008) brukar for å vise læraren sin undervisningskunnskap.



Figur 1 Matematikklærerutdannaren sin undervisningskunnskap. Utforma med utgangspunkt i Escudero-Ávila et al. (2021) på tilsvarende måte som Ball et al. (2008).

Denne gjennomgangen viser at undervisningskunnskapen til lærarar og lærarutdannarar er relatert til kvarandre, men er likevel ikkje den same. Det heng mellom anna saman med at det er skilnad på å undervise born og å undervise vaksne. Når ein underviser born i skulen, introduserer matematikklæraren elevane for informasjon eller kunnskap som dei (som

regel) ikkje har frå før. Når ein underviser vaksne studentar, kan dei gjerne allereie matematikken som skal til for å løyse oppgåva, og kanskje har dei til og med sett undervisningsmateriellet før. Det er difor viktig å gjere oppgåvene meningsfulle for studentane, slik at dei ikkje berre kan falle tilbake på prosedyrekunnskapen dei har med seg frå tidlegare skulegang (Olanoff et al., 2021). Lærarutdannaren må vidare hjelpe lærarstudentane til å hente fram informasjon og kunnskap som dei allereie har, slik at dei kan reorganisere og restrukturere den kunnskapen til å bli ein spesialisert kunnskap for undervisning og læring (Escudero-Ávila et al., 2021). I tillegg til å ha kunnskap om undervisning i matematikk må lærarutdannaren ha kunnskap om det å utvikle studentar sin undervisningskunnskap. Dette utgjer det ekstra nivået, eller laget, av kunnskap som lærarutdannaren må ha i høve til læraren.

Sjølv om undervisningskunnskapen til matematikklærarar og matematikklærarutdannarar er noko ulik, er det likevel likskapar mellom dei rollene som læraren og lærarutdannaren har.

The role of the teacher educator working with teachers and pre-service teachers parallels the role of the teacher working with learners. The aim is to initiate tasks which will generate activity in the form of people making use of familiar actions, modified so as to meet fresh challenges. (Mason, 2011, s. 48)

Ein sentral del av lærarrolla, både i skule og lærarutdanning, handlar om å legge til rette for arbeid med oppgåver som fører til læring. I den neste delen vil eg difor ta føre meg bruk av oppgåver i matematikk.

Bruk av oppgåver i matematikk

Det er brei einigheit om at læring skjer gjennom at ein engasjerer seg i oppgåver (Zaslavsky, 2008), og oppgåver har ein sentral plass i matematikkfaget, både i grunnskulen og i lærarutdanninga. I lærarutdanninga handlar arbeid med matematikkoppgåver om fleire ting. Det handlar om å *lære* matematikk, å *lære om* matematikk og å *lære om å lære* matematikk (Watson & Bills, 2011). Ideelt sett bør altså oppgåver som matematikk-lærarstudentar engasjerer seg i, bygge opp kunnskap om matematikk og matematikkundervisning og fungere som ei bru mellom teori og praksis. Teori og praksis omfattar her både matematisk teori og praksis og undervisningsteori- og praksis. Lærarutdannarar har altså, som nemnt tidlegare,

ei viktig rolle som designarar og tilretteleggarar av oppgåver som støttar lærarstudentar si læring (Zaslavsky, 2008). I denne delen ser eg på rammeverk knytt til bruk av oppgåver i matematikk i lærarutdanninga.

Ei utfordring for lærarutdannarar når det gjeld å løyse oppgåver som støttar lærarstudentar si læring, kan koplast til tilgangen på passande ressursar (Zaslavsky, 2008). Medan lærarar i grunnskule og vidaregåande skule har nesten grenselaust med ulike undervisningsressursar tilgjengeleg, som lærebøker, lærarrettleiingar og nettsider, er det få slike ressursar som eksplisitt har lærarutdannarar og lærarstudentar som målgruppe. Mi erfaring er at mange matematikk-lærarutdannarar nyttar undervisningsmateriell utvikla for bruk med elevar som utgangspunkt for læringsaktivitetar med lærarstudentar. Eit argument for å bruke slikt undervisningsmateriell i lærarutdanninga handlar om å gjere undervisninga for lærarstudentane relevant i høve seinare praksis som lærarar. Gjennom å arbeide med oppgåver designa for elevar kan lærarstudentane få ei djupare forståing for kva det inneber å arbeide med desse oppgåvene som elev, i tillegg til å nytte dei til generalisering av ein klasse av oppgåvetypar (Zaslavsky, 2008). Ein kan også nytte slike oppgåver som utgangspunkt for, eller del av, didaktiske oppgåver som studentane skal arbeide med. Det betyr at matematikkoppgåver har ei tosidig rolle for lærarstudentar, både å lære matematikk og å lære matematikkundervisning. Vidare fører dette til at oppgåver også har ei tosidig rolle for lærarutdannarar. På den ein sida skal dei vere mål og middel for lærarstudentane si læring. På den andre sida kan oppgåver vere eit middel for lærarutdannaren si læring gjennom prosessen med å designe, implementere og revidere dei (Zaslavsky, 2008), for på denne måten å utvikle eigen undervisningskunnskap.

Zaslavsky og Sullivan (2011) føreslår åtte tema, eller mål, for oppgåver som blir brukt i matematikkundervisninga. Desse er

1. Å utvikle tilpassingsdyktigheit, til dømes i høve til å variere oppgåver, spørsmål og løysingsstrategiar.
2. Å støtte merksemd knytt til likskap og ulikskap, til dømes i høve til matematiske objekt, omgrep, tema, problem, mønster og samanhengar.
3. Å handtere konflikhtar, dilemma og problemsituasjonar, til dømes ved å skape og løyse kognitive konflikhtar knytte til misoppfatningar, eller å undersøke og samanlikne læreplanar eller lærebøker for å sjå etter feil eller tvitydigheiter.

4. Å designe og løyse problem for bruk i matematikk-klasserommet, til dømes knytte til utvikling, analysering og vurdering av problemløysingskompetanse og -strategiar.
5. Å lære av å studere praksis, til dømes gjennom å analysere og diskutere undervisning gjennom det å legge merke til (Star et al., 2011; van Es, 2011), eller gjennomføre profesjonelle utviklingssyklusar, som til dømes lesson study (Schoenfeld et al., 2019).
6. Å velje og bruke (passande) verktøy og ressursar i undervisninga, som til dømes representasjonar, konkretar, lærebøker eller teknologiske hjelpemiddel.
7. Å identifisere og overvinne hinder for elevar si læring, som kan handle om faktorar knytte til kultur, kjønn, heim-skule-forhold, læreavanskar eller kunnskapssyn i høve til matematikk.
8. Å dele og avdekke egne, kollegaer og elevar sine haldningar og tilbøyeligheter, til dømes når det gjeld matematikken sin natur og bruksområde, korleis ein lærer matematikk, egne evner i faget, motivasjon, meistringsforventning og matematikkangst.

Desse temaa står i eit gjensidig forhold til kvarandre og inneheld både matematiske og pedagogiske perspektiv (Zaslavsky, 2008). Fagkunnskap, både generelt og knytt til undervisning i matematikk, gjer seg til dømes gjeldande i temaa 1, 2 og 4. Fagdidaktisk kunnskap kan gjere seg gjeldande i temaa 3, 4, 6 og 7. Såleis kan desse temaa sjåast i samanheng med Ball et al. (2008) sin modell for undervisningskunnskap i matematikk og Escudero-Ávila et al. (2021) sin undervisningskunnskap for lærarutdannarar.

Swan (2011) skildrar eit utviklingsprogram for matematikklærarar som inneheld mange av dei same temaa som Zaslavsky og Sullivan (2011) trekker fram. I opplegget arbeider dei med ulike oppgåvetypar, og arbeidet med desse følgjer ein fast firestegsprosess. Fyrst løyser lærarane oppgåva sjølve, noko som kan koplast til tema 4. Så ser dei ein video av ein erfaren lærar som arbeider med same type problem med elevar, som heng saman med tema 5. Deretter diskuterer dei korleis oppgåvene var konstruert for å avdekke eksisterande kunnskapar og misoppfatningar. Dette kan koplast til tema 3, 4 og 7. Til slutt får lærarane høve til å generalisere gjennom å modifisere oppgåvene, eller å lage nye oppgåver av same type sjølve, noko som heng saman med tema 1, 2, 4 og 6. Lærarane blir oppfordra til prøve ut desse oppgåvene i eigen klasse. Ifølgje Swan (2011) fører denne firestegsprosessen til at lærarane får erfaring med korleis det er å vere ein elev som

blir utfordra til å tenke, resonnere og forklare matematisk. Det skaper også eit medvit rundt deira eiga rolle i å legge til rette for dette, og ei forståing for kor viktig det er å lage nøyte gjennomtenkte oppgåver. Slike erfaringar og refleksjonar er også viktige at lærarstudentar får gjere seg.

Det er viktig at lærarutdannaren tenker nøyte gjennom oppgåvene ein gir til studentane, og kva mål ein ynskjer å oppnå. Når ein designar og legg til rette for oppgåver for matematikklærarstudentar, kan dette løysast på mange måtar. Vidare i dette kapittelet vil eg drøfte nokre av moglegheitene som ligg i ei konkret oppgåve henta frå ein nettressurs for lærarar, og kva undervisningskunnskap dette kan innebere for lærarutdannaren.

Formlikskap-oppgåva

Oppgåva som er utgangspunkt for dette kapittelet, er henta frå nettstaden matematikk.org, som er ein nettressurs i matematikk for elevar og lærarar i grunnskulen og på vidaregåande skule. Oppgåva (Bloch et al., u.å.) handlar om formlikskap og forhold¹, og målgruppa er elevar på 10. trinn, Vg1T og Vg1P. Eg refererer til ho hovudsakleg som *formlikskap-oppgåva*. I neste avsnitt går eg kort gjennom innhaldet i formlikskap-oppgåva. Opphavleg har oppgåva to delar, A og B. Det er berre oppgåve A, med deloppgåvene A1 til A6, som blir drøfta i dette kapittelet (sjå oppgåveteksten til oppgåve A i vedlegg 1).

Formlikskap-oppgåva består av eit sett med ni rettvingla trekantar, der tre og tre trekantar er formlike. Dei formlike trekantane har same farge. Elevane får utdelt tre trekantar kvar, ein i kvar farge. Dei startar med å skrive ned det dei veit om rettvingla trekantar. Vidare er føremålet med oppgåva at elevane skal måle og finne ein samanheng mellom forholda på sidene i trekantane. På den måten skal dei sjølve oppdage korleis dei kan rekne ut ei ukjend side i ein trekant ved hjelp av formlikskap og forhold.

Formlikskap-oppgåva kan til dømes brukast i arbeid med temaet geometri med matematikklærarstudentar på fyrste året av grunnskulelærarutdanninga. I neste delkapittel set eg teorien om undervisningskunnskap og bruk av oppgåver inn i ein konkret samanheng. Dette gjer eg ved å drøfte bruk av formlikskap-oppgåva i lærarutdanninga og kva undervisningskunnskap

1 På matematikk.org blir oppgåva knytt til aktuelle kompetanssmål i LK06. Oppgåva kan også knytast til kompetanssmål i LK20, t.d. for 9. trinn: «utforske eigenskapane ved ulike polygonar og forklare omgrepa formlikskap og kongruens».

dette inneber for lærarutdannaren. Grovt oppsummert handlar drøftinga om å *handtere problemsituasjonar*, å *oppsummere og ta i bruk ny kunnskap* og å *få erfaring og skape refleksjon*, og er basert på teorien om bruk av oppgåver. Likevel må ikkje desse temaa forståast som analytiske kategoriar, men som ei oppsummering av hovudessensen i drøftinga. Andre tema knytte til bruk av oppgåver er også til stades i drøftingane. Drøftingane er påverka av meg og mine erfaringar som lærar og lærarutdannar. Ein annan vil kunne sjå andre mogelegheiter og samanhengar som ikkje er vektlagt av meg her.

Å handtere problemsituasjonar

I deloppgåve A1 får studentane repetert det dei kan om rettvinkla trekantar, og fungerer som ei oppvarming. Oppgåva ber om ei generalisering, altså ei karakterisering av det som er felles for alle rettvinkla trekantar, og som gjer at dei kan organiserast i ei klasse. Likevel har studentane mogelegheit for å spesialisere ved å gi konkrete døme på rettvinkla trekantar. Arbeid med generalisering og spesialisering er viktig for matematikklæring (Mason & Johnston-Wilder, 2006), og sentralt for å utvikle studentar si merksemd knytt til likskap og ulikskap (Zaslavsky & Sullivan, 2011).

I deloppgåvene A2 og A3 skal studentane måle sidene i trekantane og finne forholda mellom dei. Dei skal så samanlikne sitt eige resultat med resultatata til dei andre på gruppa. I A4 skal dei formulere kva dei har funne ut. Dette punktet kan potensielt resultere i ein problemsituasjon eller ein konflikt (jf. punkt 3 hos Zaslavsky & Sullivan, 2011) som både studentane og lærarutdannaren må handtere. Denne potensielle konflikten er knytt til måleusikkerheit. Det er ikkje sikkert at studentane er like nøyaktige når dei måler, eller at trekantane er heilt nøyaktige. Ein kan difor risikere at forholda mellom sidene ikkje vil vere heilt like, slik oppgåva er meint å vise. Sidan studentane har lært om formlikskap i tidlegare skulegang, vil dei kanskje ikkje henge seg opp i slike detaljar, då dei veit at forholdet eigentleg skal vere det same. På den andre sida er dette ein situasjon som vil kunne oppstå i klasserommet også. Då er målet med oppgåva at elevane skal oppdage at forholdet er likt. Det kan då oppstå ein problemsituasjon som læraren må handtere dersom forholda ikkje er heilt like når elevane har målt og rekna ut. For å hjelpe lærarstudentane til å bli i stand til å handtere slike konflikhtar, må lærarutdannaren gjere dei merksame på denne mogelegheita.

Lærerutdannaren må difor bruke sin fagdidaktiske kunnskap for at studentane skal utvikle ein slik problemhandteringskompetanse. Lærerutdannaren kan då til dømes modellere korleis ein sjølv ville tatt tak i problemet. Grossman et al. (2018) peikar på at noko av utfordringa med å lære frå slik modellering er å vite korleis ein skal sjå, kva ein skal sjå etter, og korleis ein skal tolke det ein ser. Lærerutdannarkunnskapen her handlar såleis også om å hjelpe studentane til å lære frå praksis ved å utvikle sin kompetanse i det å legge merke til (Star et al., 2011; van Es, 2011). Det å legge merke til er fagkunnskap som lærerutdannaren må ha knytt til kunnskap om undervisningspraksisar og -ferdigheiter. I tillegg kan den knytast til den fagdidaktiske kunnskapen når det gjeld korleis ein skal arbeide for at lærarstudentane skal utvikle denne kompetansen og bruke den med sine elevar (kunnskap om å undervise innhaldet i lærerutdanninga) (Escudero-Ávila et al., 2021).

Alternativt kan lærerutdannaren setje i gang ein diskusjon med studentane om korleis ein kan løyse denne type problemsituasjon. Kanskje har dei forslag til oppfølgingsspørsmål ein kunne stilt elevane, eller vidareutvikling av oppgåva. Til dømes ville kanskje studentane føreslå å lage formlike trekantar i GeoGebra, og finne forholda mellom sidene der. Ein slik diskusjon vil kunne hjelpe studentane til å handtere problemsituasjonar. I tillegg vil det også kunne støtte dei i å utvikle tilpassingsdyktigheit ved å variere oppgåver og å velje passande ressursar i undervisninga (Zaslavsky & Sullivan, 2011). Handtering av denne type diskusjonar inneber mellom anna at lærerutdannaren har fagkunnskap om lærarar sin fagdidaktiske kunnskap.

Sidan oppgåva inneheld tre ulike sett med tre formlike trekantar, gir det mogelegheit for studentane å sjå at kvart trekantsett er eit konkret døme på ein generell struktur som gjeld for alle formlike trekantar. Likevel er alle trekantane i dei tre setta med trekantar rettvinkla. I oppgåvene der studentane skal bruke det dei har funne ut (A6), er det også trekantar som ikkje er rettvinkla. Her blir det oppgitt at trekantane er formlike, slik at studentane si oppgåve er å bruke den generelle samanhengen dei har komme fram til, for å finne dei ukjende lengdene. Ein lærarstudent som har kunnskap om formlikskap frå før, tenker kanskje ikkje over at det kjem inn andre typar trekantar i A6. For ein elev som møter formlikskap for fyrste gongen, er det kanskje ikkje opplagt at samanhengen gjeld for alle formlike trekantar, og ikkje berre dei rettvinkla. Dette er såleis også eit døme på ein problemsituasjon som kan arbeidast med. Ein måte å handtere

denne problemsituasjonen på kunne vere å, til dømes i oppsummeringa, be studentane om å lage eigne døme på formlike trekantar og teste om strukturen dei har komme fram til, også gjeld for desse (Mason & Johnston-Wilder, 2006). Dette kan vere ein måte å utvikle studentane si merksemd knytt til likskap og ulikskap på, utvikle tilpassingsdyktigheit og handtere problemsituasjonar (Zaslavsky & Sullivan, 2011). Sidan dette ikkje ligg i formlikskap-oppgåva frå før, må lærarutdannaren bruke sin fagkunnskap om matematikkundervisningspraksisar og det å legge merke til, i tillegg til fagdidaktisk kunnskap om korleis lærarstudentar lærer, i si vidareutvikling av oppgåva (Escudero-Ávila et al., 2021).

Å skape matematisk samtale

I formlikskap-oppgåva er A5 oppsummering, og aktuelle stikkord som blir trekt fram, er formlikskap, rettvinkla trekantar og Pytagoras. Det kjem ikkje tydeleg fram kven som har ansvaret for oppsummeringa, om det er studentane som skal skrive si eiga oppsummering, eller om dei skal ta notat basert på ei felles oppsummering. Uansett kva som er tenkt her, er det ei generell pedagogisk oppfatning at ein bør avslutte ei undervisningsøkt med ei oppsummering eller avslutning. Det er mange måtar å organisere dette på. Til dømes kan ein be eit par studentar om å presentere det dei har gjort for resten av klassen.

Situasjonar der studentar presenterer oppgaveløysingar for klassen, kan lett ende opp som «show and tell», der det er om å gjere at ein får fram flest moglege løysingar på problemet utan at desse blir sett i samanheng eller drøfta. Ifølgje Stein et al. (2008) kan det vere utfordrande å få til klasse-diskusjonar på bakgrunn av studentar eller elevar sine oppgavesvar. Difor kan deira fem praksisar for å planlegge matematiske diskusjonar vere til hjelp når ein skal organisere ein fagleg samtale eller ei oppsummering i studentgruppa. I formlikskap-oppgåva må lærarutdannaren i forkant prøve å føresjå ulike tolkingar og løysingsstrategiar studentane kan ha i arbeid med oppgåva. Her må lærarutdannaren bruke sin fagdidaktiske kunnskap om kva lærarstudentar kan og kva vanskar dei kan ha (Escudero-Ávila et al., 2021). Studentane sine løysingsstrategiar kan til dømes vere påverka av om dei ser på formlikskap som forminking/forstørring, deira forståing for forholdstal og om dei ser samanhengen mellom formlikskap og kongruens. Problemsituasjonen med forholdstalet, som er drøfta i førre delkapittel, er noko som lærarutdannaren også kan føresjå. Medan studentane arbeider

med oppgåva, observerer lærarutdannaren kva studentane gjer, og planlegg korleis den felles oppsummeringa skal gjennomførast. Her brukar lærarutdannaren sin fagkunnskap ved å legge merke til viktige hendingar knytte til studentane si matematiske tenking, reflektere rundt desse hendingane og ta avgjersler om vidare undervisning basert på analysar av desse hendingane (van Es, 2011). Ut frå det lærarutdannaren har lagt merke til, vel ein ut kven som skal presentere, og i kva rekkefølge. Lærarutdannaren må også legge ein plan for korleis ein kan hjelpe studentane med å sjå dei ulike matematiske ideane og strategiane som blir presenterte i samanheng (Stein et al., 2008). Sidan studentane allereie har forkunnskapar om formlikskap frå tidlegare skulegang, må lærarutdannaren ha tenkt gjennom kva som er føremålet med oppgåva (jf. Zaslavsky & Sullivan (2011) sine 8 tema) og knyte arbeidet med oppgåva opp mot dette. Såleis kan dette innebere både fag- og fagdidaktisk kunnskap for lærarutdannaren.

I A6 skal studentane bruke samanhengen dei har oppdaga til å finne ukjende sider i trekantar. Såleis er gjerne målet for oppsummeringa i A5 å komme fram til ein prosedyre for å finne ukjende sider i formlike trekantar. Utfordringa for lærarutdannaren kan her vere å ta tak i studentane sine matematiske diskusjonar og oppdagingar, og skape samanheng mellom desse. Det kan vere krevjande å kople oppdagingane til andre kjende matematiske idear og strategiar, og på den måten saman komme fram til ein strategi for å finne den ukjende sida i formlike trekantar. Den enkle løysinga på ei slik oppsummering, kan vere å late studentgruppene presentere resultatane sine ei etter ei, og at lærarutdannaren deretter sjølv viser og forklarar, gjerne med ein formel, korleis desse resultatane kan brukast til å finne den ukjende sida. Argumentet for ei slik løysing kan vere at studentane, etter å ha arbeidd med ei oppgåve, er klare for å høyre på det dei blir fortalt, og på den måten vil ha utbytte av det (Mason & Johnston-Wilder, 2006). På den andre sida kan det vere like viktig at lærarutdannaren lyttar til det studentane har å seie. Gjennom å aktivt lytte til det studentane seier, vil lærarutdannaren i større grad kunne stille ekte spørsmål og dermed få innsikt i studentane sine matematiske tankeprosessar (Mason & Johnston-Wilder, 2006). For å avgjere kva tilnærming ein skal ta i denne situasjonen, må lærarutdannaren bruke sine fagkunnskapar om lærarar sin fagdidaktiske kunnskap om matematikk og matematikkdiraktikk, i tillegg til fagdidaktisk kunnskap om å undervise innhaldet i lærarutdanninga. Dette vil også henge saman med målet ein har for oppgåva.

Å få erfaring og skape refleksjon

I A6 i formlikskap-oppgåva skal studentane finne ukjende sider i formlike trekantar. Dette er standard utrekningsoppgåver som typisk er designa for å øve på ein prosedyre ein har fått forklart eller komme fram til. Denne typen oppgåver som studentane sjølve skal løyse ved hjelp av ein prosedyre læraren nettopp har gått gjennom, er det Liljedahl (2020) kallar «now-you-try-one»-oppgåver. Slike oppgåver blir gjerne brukte for å sjekke om studentane har forstått kva dei skal gjere, og greier å nytte den prosedyren som er blitt demonstrert for dei. Likevel fungerer dei ikkje alltid etter intensjonen (Liljedahl, 2020). Studentar kan i staden nytte ulike strategiar for å hale ut tida, eller prøve å imitere det som er vist i dømet, i staden for å tenke sjølv. Viss ein vil at studentane skal tenke, må ein gi dei noko å tenke på. Det får betydning for kva type oppgåver ein gir. Det betyr likevel ikkje at ein må unngå prosedyreoppgåver. Prosedyrekunnskap er ein viktig del av det å ha matematisk kompetanse (Kilpatrick et al., 2001), og prosedyreoppgåver, som oppgåvene i A6, er viktige for å skaffe seg erfaringar med nye omgrep og idear. Mason og Johnston-Wilder (2006) trekker fram at det er desse erfaringane som må vere målet for arbeidet med prosedyreoppgåver, og ikkje det å perfeksjonere ein spesiell teknikk eller metode. Kunnskap om oppgåvetypar er del av kunnskapen om å undervise innhaldet i lærarutdanninga og om matematikk og matematikdidaktikk.

Mason og Johnston-Wilder (2006) refererer til Bell og kollegaer, som foreslår korleis ein kan endre prosedyreoppgåver for å skape diskusjon og tenking. Til dømes kan ein reversere spørsmålet som blir stilt, slik at studentane må finne svaret. I A6 i formlikskap-oppgåva kunne ein presentert eit oppdikta elevsvar som ikkje stemmer, og late studentane finne ut korleis denne oppdikta eleven kan ha tenkt. Ein kunne også presentert ulike løysingsmetodar eller påstandar, og bede studentane om å vurdere gyldigheita av dei, og om dei alltid, aldri eller av og til er gyldige. På denne måten kan ein trekke studentane si merksemd mot ein vanske dei sjølve har, og såleis gi dei mogelegheit til å uttrykke for kvarandre kva dei tenker. Samstundes er det ikkje dei sjølve som er i sentrum for diskusjonen, noko som kan gjere vanskane enklare å snakke om. Dette bidreg i tillegg til å utvikle lærarstudentane sin kompetanse i å avdekke hinder for elevar si læring og å analysere elevar sine løysingsstrategiar (Swan, 2011; Zaslavsky & Sullivan, 2011). Lærarutdannaren må såleis vere medviten om korleis ein nyttar ulike oppgåvetypar med studentar, og kva kompetanse og

ferdigheiter ulike oppgavetypar, og måten dei blir presenterte på, bidreg til å utvikle hos studentane. Dette er del av lærarutdannaren sin fagkunnskap (Escudero-Ávila et al., 2021).

Målet med oppgåver er at dei skal føre til læring. Studentar kan engasjere seg i ei oppgåve utan at dei forstår poenget med ho, og difor heller ikkje lærer mykje av ho. I arbeid med matematisk aktivitet er det difor viktig at ein også tek eit steg tilbake frå dei handlingane ein utfører, og reflekterer over kva handlingar ein gjer, og kvifor og kva tid ein gjer dei (Mason & Johnston-Wilder, 2006). I deloppgåvene A2 og A3 skal studentane fylle inn i ein tabell og prøve å finne eit mønster eller ein samanheng. Tabellen er laga på førehand, og studentane får oppgitt kva mål og forhold dei skal undersøke. I slike situasjonar kan det vere vanskeleg å reflektere over kvifor ein gjer det ein gjer, fordi ein gjer berre det ein har fått beskjed om. Det blir difor ekstra viktig at lærarutdannaren fremjar slike refleksjonar hos studentane. For å få til dette føreslår Mason og Johnston-Wilder (2006) at ein kan stille ulike spørsmål, til dømes å be dei fortelje kva dei har gjort, kva dei kunne gjort betre, kva dei kunne gjort annleis, og kva dei la merke til då dei arbeidde med oppgåva. Dette er tillegsspørsmål som i formliksskap-oppgåva kan leggest til i A4, der studentane skal forklare kva dei fann ut og kvifor, eller som ein del av oppsummeringa i A5. Slike spørsmål kan støtte studentane si merksemd i høve til matematiske samanhengar, og i analysing og vurdering av problemløysingskompetanse og strategiar (Zaslavsky & Sullivan, 2011). Lærarutdannaren må då sjølv ha fagkunnskap om matematikk og matematikdidaktikk og fagdidaktisk kunnskap om læreplandokument og korleis undervise innhaldet i lærarutdanninga når slike tillegsspørsmål skal formulerast.

Avslutning

I dette kapitlet har eg på bakgrunn av teori om undervisningskunnskap og bruk av oppgåver i matematikk drøfta bruken av ei matematikkoppgåve i lærarutdanninga og kva undervisningskunnskap dette inneber for lærarutdannaren. Drøftinga syner at det kan ligge mange moglegheiter for å arbeide med formliksskap-oppgåva i lærarutdanninga. Gjennomgangen min av formliksskap-oppgåva over er ikkje er uttømmende. Likevel viser den moglegheiter for å arbeide med å utvikle lærarstudentar sin fagkunnskap, til dømes i form av prosedyrekunnskap og kunnskap om matematiske samanhengar, og fagdidaktiske kunnskap, som til dømes å legge til rette

for ein matematisk samtale. Lærarutdannaren sin undervisningskunnskap vil påverke kva kunnskap ein vel å arbeide med med lærarstudentane. I tillegg vil dette valet påverke kva undervisningskunnskap lærarutdannaren må nytte.

Drøftinga over viser også at lærarutdannaren sine fag- og fagdidaktiske kunnskapar samspekar med kvarandre, på same måten som med læraren sin undervisningskunnskap. Det er ikkje alltid enkelt å skilje klart mellom dei, då dei vil vere nært knytte til ein konkrete situasjon. Til dømes kan bruk av Stein et al. (2008) sine fem praksisar for å planlegge matematiske diskusjonar innebere fagkunnskap i form av kunnskap om undervisningspraksisar og ferdigheiter fordi lærarutdannaren må kjenne til dette rammeverket. For å rettleie studentane må ein også ha kunnskap om matematikk og matematikkdiraktikk, og om studentane sin fagdidaktiske kunnskap. I tillegg kan bruk av Stein et al. (2008) innebere lærarutdannaren sin fagdidaktiske kunnskap fordi ein må ha kunnskap om korleis dette rammeverket kan undervisast i lærarutdanninga, og om studentane si profesjonelle utvikling.

Bruk av formliksskap-oppgåva i lærarutdanninga kan gi moglegheit for å arbeide med fleire av Zaslavsky og Sullivan (2011) sine tema. Ei oppgåve med mange moglegheiter kan vere ein styrke, for då kan lærarutdannaren nytte oppgåva som referanse i seinare arbeid med dei ulike temaa. Samstundes krev det at lærarutdannaren er medviten om dei ulike moglegheitene, og kjenner til ulike måtar å bruke ei oppgåve på. Det kan også vere utfordrande for lærarutdannaren å strukturere arbeidet med ei slik oppgåve som opnar opp for mange ulike tilnærmingar. Såleis vil lærarutdannaren sin fagdidaktiske kunnskap, som til dømes kunnskap om Swan (2011) sin firestegsprosess, kunne vere ei hjelp til å organisere arbeidet. Ved at lærarstudentane løysar oppgåva som elevar, observerer ei gjennomføring av oppgåva med elevar, analyserer og modifierer oppgåva, får dei høve til å legge merke til viktige hendingar knytte til elevane si matematiske tenking, måten læraren arbeider på for å få fram elevane sine tankegangar og resonnement, og korleis læraren responderer på desse.

I Swan (2011) sitt opplegg blir lærarane oppfordra til å prøve ut oppgåvene med elevar. Litt avhengig av kva mål ein har for lærarstudentane sitt arbeid med oppgåva, kunne formliksskap-oppgåva også vore utprøvd med elevar. På bakgrunn av sin fagkunnskap om undervisningspraksisar- og ferdigheiter kan lærarutdannaren her introdusere lærarstudentane for Stein et al. (2008) sine fem praksisar for å planlegge matematiske diskusjonar,

og bruke desse som utgangspunkt for utprøvinga. På denne måten får studentane ikkje berre diskutert mogelegheitene for elevar si læring som ligg i oppgåva, men også øvd seg på dei praktiske undervisningsferdigheitene som Grossman et al. (2018) trekker fram som viktige. På denne måten kan lærarutdannaren bidra til å bygge bru mellom teori og praksis. Alt dette bidreg til å utvikle studentane sin undervisningskunnskap, både fagleg og fagdidaktisk.

Formliksskap-oppgåva, og andre oppgåver henta frå ressursar for grunnskulen, kan opplevast av studentane som relevante fordi det er oppgåver dei sjølve kan gjennomføre i eiga klasse når dei kjem ut i jobb. Lærarstudentane får erfare aktiviteten frå elevperspektivet og gjere sine vurderingar av aktiviteten basert på dei. Det er lett å tenke at studentane sjølve vil legge merke til det lærarutdannaren forsøker å modellere gjennom arbeidet med oppgåva, anten det er bruken av oppgåvetypar, korleis ein formulerer spørsmål til elevane, eller organiseringa av arbeidet i klasserommet. Slik er det ikkje. Det å legge merke til er noko studentane må øve seg på. Ein må difor ha tenkt nøye gjennom kva det er som er viktig å legge merke til (Star et al., 2011), slik at ein også kan legge til rette for at lærarstudentane skal legge merke til det. Lærarutdannaren må såleis nytte sin fag- og fagdidaktiske kunnskap for å legge til rette for diskusjon av oppgåver frå eit lærarperspektiv.

Føremålet med dette kapittelet har vore å kaste lys over og drøfte matematikklærarutdannaren sin kunnskap frå eit nytt perspektiv ved å kople den til arbeid med ei konkret matematikkoppgåve. Gjennomgangen av formliksskap-oppgåva synleggjer at det er mogelegheiter for å utvikle lærarstudentar sin matematiske kunnskap og matematikkdiraktiske kunnskap ved bruk av ei einskild oppgåve. Dette kan gjerast på ulike måtar og kan innebere mange og ulike undervisningskunnskapar for lærarutdannaren. Såleis viser oppgåvegjennomgangen også kor kompleks rolla som matematikklærarutdannar er. Som matematikklærarutdannar må ein gjere medvitne vurderingar knytte til både undervisning av fagstoff og fagdidaktikk. Lærarutdannaren må ha ei djup forståing for det teoretiske grunnlaget for ulike pedagogiske praksisar og kunne grunngi og svare på studentar sine spørsmål knytte til bruken av desse. I tillegg må ein modellere pedagogiske praksisar og kommentere korleis og kvifor desse kan nyttast i undervisning med elevar (Muir et al., 2021).

Matematikklærarutdannarkunnskap handlar om *medvit* om medvit om matematikkundervisning (Brown et al., 2021). Lærarutdannarkunnskap

i andre fag handlar om eit tilsvarande medvit. I arbeidet med lærarstudentar er det viktig at lærarutdannaren er medviten om den tosidige rolla som studentane har. På den eine sida er dei lærande som skal tileigne seg ny kunnskap om eit fag og ein profesjon. På den andre sida er dei lærarar som sjølve skal undervise og ta gjennomtenkte pedagogiske og didaktiske val basert på den nye kunnskapen dei har tileigna seg. Som matematikklærarutdannar må ein bruke oppgåver som legg til rette for at studentane utviklar seg i begge desse rollene og støttar dei i å skifte mellom dei. Særleg treng studentane støtte i å reflektere rundt eigen, eller andre sin, læringssituasjon frå eit lærarperspektiv. Med andre ord er det sentralt at ein arbeider med å bygge bru mellom fag- og fagdidaktisk teori og praksis (Grossman et al., 2018). I dette kapitlet har eg med utgangspunkt i relevant teori drøfta korleis ei oppgåve kan nyttast til å arbeide med fagleg og fagdidaktisk kunnskap i lærarutdanninga, og kva kunnskap dette inneber for matematikklærarutdannaren. Tilsvarande drøftingar er relevante å gjere for andre oppgåver og læringsaktivitetar ein nyttar i lærarutdanninga, både i matematikk og i andre fag.

Referansar

- Ball, D. L., Lubienski, S. T. & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. I V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (s. 433–456). American Educational Research Association.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bloch, S. A., Møkklegjerd, O. & Wallace, A. K. (u.å.). *Formlikhet og forhold*. matematikk.org. <https://www.matematikk.org/uopplegg.html?tid=84807&modus=elev>
- Brown, J., Brown, L., Coles, A. & Helliwell, T. (2021). Working with awareness as mathematics teacher educators: Experiences to issues to actions. I M. Goos & K. Beswick (Red.), *The learning and development of mathematics teacher educators: International perspectives and challenges* (s. 187–204). Springer Nature.
- Escudero-Ávila, D., Montes, M. & Contreras, L. C. (2021). What do mathematics teacher educators need to know? Reflections emerging from the content of mathematics teacher education. I M. Goos & K. Beswick (Red.), *The learning and development of mathematics teacher educators: International perspectives and challenges* (s. 23–40). Springer Nature.
- Goos, M. & Beswick, K. (Red.). (2021). *The learning and development of mathematics teacher educators: International perspectives and challenges*. Springer Nature.
- Grossman, P., Kavanagh, S. S. & Dean, C. G. P. (2018). The turn towards practice in teacher education. I P. Grossman (Red.), *Teaching core practices in teacher education* (s. 1–14). Harvard Education Press.
- Kelchtermans, G., Smith, K. & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120–134. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372743>
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.

- Liljedahl, P. (2020). *Building thinking classrooms in mathematics, grades K-12: 14 teaching practices for enhancing learning*. Corwin Press.
- Mason, J. (2011). Classifying and characterising: Provoking awareness of the use of a natural power in mathematics and in mathematical pedagogy. I O. Zaslavsky & P. Sullivan (Red.), *Constructing Knowledge for Teaching Secondary Mathematics: Tasks to enhance prospective and practicing teacher learning* (s. 39–55). Springer Science.
- Mason, J. & Johnston-Wilder, S. (2006). *Designing and using mathematical tasks*. Tarquin Publications.
- Muir, T., Livy, S. & Downton, A. (2021). Applying the knowledge quartet to mathematics teacher educators: A case study undertaken in a co-teaching context. I M. Goos & K. Beswick (Red.), *The learning and development of mathematics teacher educators: International perspectives and challenges* (s. 41–62). Springer Nature.
- Olanoff, D., Masingila, J. O. & Kimani, P. M. (2021). Supporting mathematics teacher educators' growth and development through communities of practice. I M. Goos & K. Beswick (Red.), *The learning and development of mathematics teacher educators: International perspectives and challenges* (s. 147–166). Springer Nature.
- Schoenfeld, A., Dosalmas, A., Fink, H., Sayavedra, A., Tran, K., Weltman, A., Zarkh, A. & Zuniga-Ruiz, S. (2019). Teaching for robust understanding with lesson study. I R. Huang, A. Takahashi & J. P. da Ponte (Red.), *Theory and practice of lesson study in mathematics* (s. 135–159). Springer.
- Star, J. R., Lynch, K. & Perova, N. (2011). Using video to improve preservice mathematics teachers' abilities to attend to classroom features. I M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Red.), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (s. 117–133). Routledge.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S. & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 313–340. <https://doi.org/10.1080/109860608022229675>
- Swan, M. (2011). Designing tasks that challenge values, beliefs and practices: A model for the professional development of practicing teachers. I O. Zaslavsky & P. Sullivan (Red.), *Constructing Knowledge for Teaching Secondary Mathematics: Tasks to enhance prospective and practicing teacher learning* (s. 57–71). Springer Science.
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. I M. G. Sherin, V. R. Jacobs & R. A. Philipp (Red.), *Mathematics teacher noticing. Seeing through teachers' eyes* (s. 134–151). Routledge.
- Watson, A. & Bills, L. (2011). Working mathematically on teaching mathematics: Preparing graduates to teach secondary mathematics. I O. Zaslavsky & P. Sullivan (Red.), *Constructing Knowledge for Teaching Secondary Mathematics: Tasks to enhance prospective and practicing teacher learning* (s. 89–101). Springer Science.
- Zaslavsky, O. (2008). Meeting the challenges of mathematics teacher education through design and use of tasks that facilitate teacher learning. I B. Jaworski & T. Wood (Red.), *International Handbook of Mathematics Teacher Education: Volume 4* (s. 93–114). Brill Sense.
- Zaslavsky, O. & Sullivan, P. (2011). Setting the stage: A conceptual framework for examining and developing tasks for mathematics teacher education. I O. Zaslavsky & P. Sullivan (Red.), *Constructing Knowledge for Teaching Secondary Mathematics: Tasks to enhance prospective and practicing teacher learning* (s. 1–19). Springer Science.

Vedlegg 1: Formlikskap-oppgåva

Aktivitet A: Linjeforhold

Individuell fase:

Du skal ha en rød, en blå og en grønn trekant.

- A1) Hva vet du om en rettvinklet trekant?
 A2) Mål sidene i de utdelte trekantene med millimeter-nøyaktighet. Fyll ut tabellen og regn ut forholdene som er satt opp.

	$\angle v$	a	b	c	$\frac{a}{c}$	$\frac{b}{c}$	$\frac{b}{a}$
Blå trekant							
Rød trekant							
Grønn trekant							

Hele gruppen:

- A3) Fyll ut tabellene under. Sammenlign med resultatene fra individuell fase.

Blå trekant

	$\frac{a}{c}$	$\frac{b}{c}$	$\frac{b}{a}$	$\angle v$
Elev 1				
Elev 2				
Elev 3				

Rød trekant

	$\frac{a}{c}$	$\frac{b}{c}$	$\frac{b}{a}$	$\angle v$
Elev 1				
Elev 2				
Elev 3				

Grønn trekant

	$\frac{a}{c}$	$\frac{b}{c}$	$\frac{b}{a}$	$\angle v$
Elev 1				
Elev 2				
Elev 3				

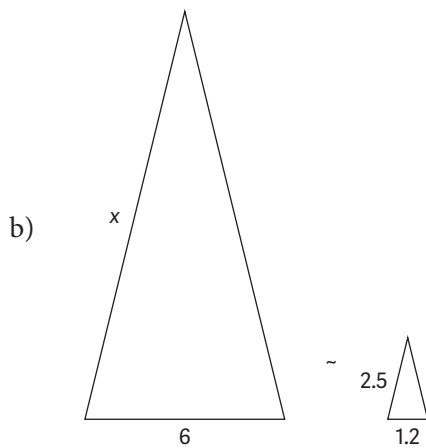
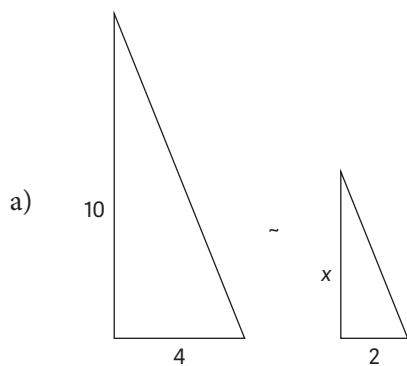
A4) Hva fant dere? Hvorfor? Forklar.

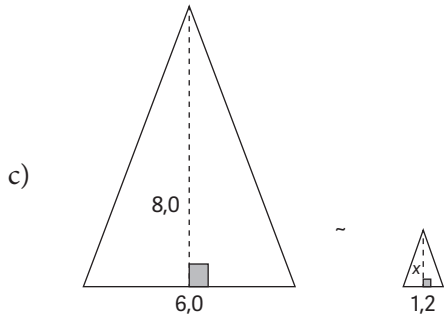
A5) Oppsummering:

Stikkord; formlikhet, rettvinklede trekanter, pytagoras.

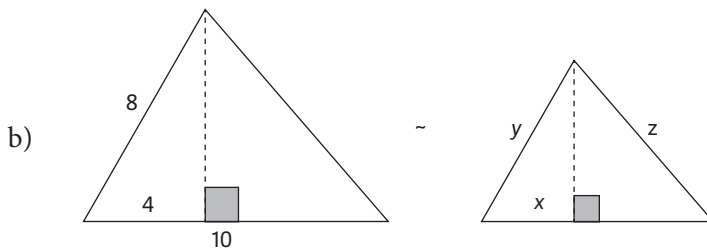
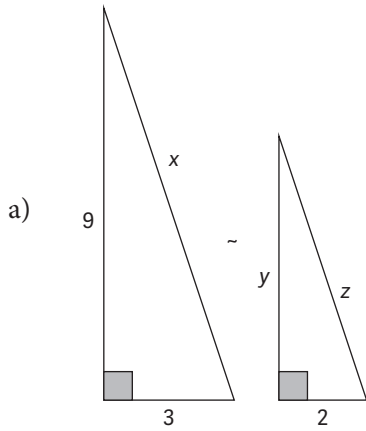
A6) Trekantene i oppgavene som følger, er formlike.

1. Finn lengden av x i trekantene.





2. Finn lengdene x , y og z .



KAPITTEL 6

Ethical discretion in kindergarten

Kathrine Moen Nord University

Abstract: This chapter investigates the concept of *ethical discretion* in kindergarten practice. Drawing on the ethical theories of Knud Løgstrup (1997) and Martha Nussbaum (1995), it aims to contribute to the corpus of literature by emphasizing six elements in this discretion: *knowledge, experience, imagination, emotions, attitudes, and values*. I ask how elements of ethical discretion are active in kindergarten teachers' stories and reflections. Discretion is a concept mentioned as necessary in several political documents. Nevertheless, few empirical studies show how discretion is active in kindergarten teacher practice. The current chapter aims to provide new practical and theoretical knowledge in this field, emphasizing that ethical discretion is about applying ethical demands in practice (cf. Løgstrup, 1997).

The present study consists of theoretical reflections in which four narratives from kindergarten teachers are used as examples taken from the practice field. The empirical material expands on a recent qualitative hermeneutical study of kindergarten teachers' discretion in value conflicts between parents and staff in two kindergartens with religious diversity (Moen, 2021). The analysis of the narratives shows variations regarding how integrated and deliberate ethical discretion is in different situations. The chapter argues that kindergarten teachers need to raise their awareness of how they use ethical discretion in practice.

Keywords: ethical discretion, ethical judgment, kindergarten teachers, kindergarten practice, narratives

Introduction

There are choices all the time! I think you have to make around 4-500 ethical choices during a single meal in kindergarten. More importantly, you have to know each and every child. Who can handle a direct message? How much can you demand from this or that child? Who can you require only to eat his sandwich? So, at all times, it's about seeing each and every one of them. This is in my opinion what recognition is. At the same time, we have to work together as a community, too. (Kindergarten teacher Rasmus in an interview)

The term *discretion* is regarded as the core of professional work that involves humans (Christoffersen, 2011a; Grimen & Molander, 2008; McGuirk, 2021a). The origin of discretion is found in the Aristotelian concept of *phronesis*, which means *practical wisdom*: The ability to act right in the right way and at the right time (McGuirk, 2021a, p. 52). Discretion is described as the cognitive activity of separating things from another to make a justified decision about a choice of action (Grimen & Molander, 2008).¹ It is needed in both ambiguous situations and ones where standard rules are either non-existent or must be interpreted into a specific context in light of general knowledge and norms (Molander & Terum, 2008, p. 20). The current chapter focuses on elements in the process of practicing ethical discretion.

To begin, Norwegian kindergartens are part of the larger Nordic kindergarten tradition which emphasizes learning through play. Many kindergartens in Norway practice a holistic approach to children's development through *Bildung*, care, socialization, and free play rather than promoting structured learning activities (Samuelsson & Carlsson, 2008). Kindergarten practice consists of situations that often lack clear rules; therefore, these situations need to be handled individually as they arise, a necessity that forms the kindergarten's justification for needing discretion (cf. Molander, 2016, pp. 10–12). In fact, the framework plan for kindergartens in Norway requires that kindergarten teachers use their discretion at all times, especially in situations of value conflicts (Norwegian Directorate

1 Grimen and Molander (2008) divide discretion into two main categories where *structural discretion* is the space for decisions surrounded by rules and regulations that narrow the space. *Epistemic discretion* is the cognitive activity of separating things from one another in order to become able to make a justified decision about a choice of action. This chapter focuses on the latter category.

for Education and Training, 2017, pp. 16, 55).² However, the plan does not indicate how this should be done.

Personally speaking, I understand discretion as practical wisdom, an ability to discern the best possible action. It is needed to deal with both minor situations and more challenging ones involving value conflicts. Discretion in educational settings always contains ethical aspects. For instance, at the kindergarten level, *care* is a primary component; hence, as Knud Løgstrup (1997) underlines, an ethical demand in educational practice is highly relevant. My own perspective has been formed by my occupation as a religion and ethics educator in the kindergarten teacher education program, where I often focus on ethical reflection. I therefore wish to explore the values and reflections connected with how kindergarten teachers respond to the ethical demand. In this search, I study different elements of discretion as a tool for analyzing ethical discretion in kindergarten practice, thereby choosing to use both “ethical discretion” and “discretion” in my writing.³

In the current chapter, I focus on discretion in a kindergarten setting. Drawing on Løgstrup (1997) and Nussbaum (1995), I emphasize six elements of ethical discretion, focusing on the question of *how elements of ethical discretion are active in kindergarten teachers’ stories and reflections*. Four narratives from interviews with three kindergarten teachers are analyzed and discussed in light of this question. This chapter aims to contribute a theoretical perspective and reflections upon empirical material gathered from kindergarten practices. The chapter points to the need for training and raising awareness of ethical discretion in practice, starting with a selection of previous studies on discretion in pedagogical professions.

Discretion in professions

Discretion is a new and relatively undefined field of research in pedagogical professions, not least in kindergarten research. Grimen and Molander point to personal knowledge and experiences as being essential elements of epistemic discretion, and people rank rules and values. Nevertheless, Grimen and Molander (2008, p. 193) also state that personal experiences

2 To avoid several different practices within the same institution, more rules and standardization programs may restrict the space for discretion. While this interesting topic has been discussed by several researchers (Pettersvold & Østrem, 2018; Seland, 2020; Solbrekke & Østrem, 2011), I have chosen not to focus on this particular aspect of discretion.

3 I understand the concepts of ethical discretion and ethical judgment as similar, and in Norwegian, I call them *dømmekraft* or *etisk skjønn*.

and values challenge discretion. Cognition research shows that when exercising discretion, individuals “rapidly select a few salient features of the situation and decide on the basis of this,” according to Molander (2016, p. 15). One challenge is that situations where discretion is most needed are the ones where it is most difficult to practice. This is why it is necessary to be aware of the challenges connected to practicing discretion in professional situations (Grimen & Molander, 2008, p. 195).

Discretion is also an area where it is difficult for practitioners to verbalize what is happening (McGuirk, 2021b). For instance, according to a study by Olsvik and Saus (2019), heads of child welfare agencies in Norway find it challenging to describe the concept of discretion, having never reflected upon its meaning. There is reason to believe that this lack of knowledge is found in the kindergarten field as well.

Several recent academic articles and theses on pedagogical practices in kindergarten declare that discretion is essential (Eggum, 2019; Førde, 2017; Gotvassli & Moe, 2020; Isaksen, 2018; Wirsching, 2014). The most relevant study is by Gotvassli and Moe (2020), who asked pedagogical leaders specifically about discretion and found that leaders see it as a combination of theoretical knowledge and practical experience. At the same time, many leaders have claimed that too much discretion is unfortunate because it could cause too much variation in practices, in turn leading to a rising sense of insecurity among children. While Gotvassli and Moe’s study investigated practitioners’ verbal reflections on their use of discretion, there are in general few empirical studies of how discretion is active in kindergarten teachers’ practice, according to a government report (Norwegian Ministry of Education and Research, 2018) and Gotvassli and Moe’s own findings (2020).

Due to this situation, my study aims to contribute more empirical knowledge of how kindergarten teachers practice ethical discretion. It is, however, difficult to grasp a diffuse concept like discretion merely from observations. So, in order to get closer to how discretion is used in practice, I listened to practitioners’ stories, which will be elaborated on in the following section.

Narratives as empirical material

The overall approach of this study is hermeneutical: I aim to understand more about how ethical discretion works and how kindergarten teachers

use ethical discretion in demanding situations. The present study consists of theoretical reflections where narratives from kindergarten are used as empirical examples. This material first appeared in my doctoral study of kindergarten teachers' choices and actions in value conflicts between parents and staff (Moen, 2021). The fieldwork consisted of making observations of children and staff interactions for nine days in Rowen and 16 days in two departments in Oak. I conducted separate, semi-structured interviews with eight kindergarten teachers and twelve parents with different religious/cultural affiliations. These parents had only recently moved to Norway; similarly, both kindergartens had children from immigrant families enrolled for only a few years. The kindergarten teachers had majority Norwegian backgrounds and between three to twenty years of professional experience. The Rowen was strategically selected because a previous pilot study uncovered several intriguing situations showing conflicting values (Moen, 2017). The Oak was subsequently selected as it was assumed to be a more "average" kindergarten with respect to its size as well as the composition of its children and staff.

The empirical material in the current chapter is based on interviews with three kindergarten teachers: "Rasmus" and "Rigmor" from Rowen Kindergarten, and "Ellen" from Oak Kindergarten. The study did not specifically ask these participants about discretion; however, they were asked about examples of situational value conflict where they had to respond verbally and/or choose a course of action. By way of answering, these teachers told me about different situations of this nature and how they solved them.

I have transcribed their stories into short narratives, adding context and direct citations where needed. A narrative is a condensed presentation of an experience that makes a foundation for new knowledge based on the experience (Mehti, 2021). This narrative approach to using ethical discretion in practice may allow access to the practitioner's own store of practical wisdom. From this perspective, the narrative is a mode of cognition (Bruner, 2004; Mehti, 2015).

The narratives are interpreted thematically; thus, the person's general appearance, body language, emotive expressions, and impression from the more extensive material play a part in the interpretation. These four narratives have been chosen strategically because they, more clearly than any others, show different aspects of ethical discretion in practice.

In a hermeneutical study like this, while interpretation is unavoidably influenced by the researcher's previous understanding, during my

observations and interviews, I attempted to stay open to other people's point of view. Yet according to Ricoeur (cf. Lindseth & Norberg, 2004), a researcher also needs to have a critical point of view when conducting research. Due to my attitudes and previous professional work experience, I was more critical of kindergartens that appeared to be less open to immigrant parents, which in turn impacted the analytical process. The participants gave their informed consent, and their names were anonymized to protect their identity; doing so is especially important in a study that includes critical viewpoints.

During the interviews and subsequent analysis, I realized that emotions and attitudes played a more important part in the practitioners' experiences and reflections than I had expected beforehand. This made me curious about the complexity of the situations where kindergarten teachers had to make choices and how much these situations demanded of them. I started searching for a theory to help analyze ethical discretion in practice. In the next section, I will point to a selection of ethicists' perceptions of ethical discretion's elements.

Elements of ethical discretion

The search for a more concrete practical theory for analyzing ethical discretion started with the root of discretion: *phronesis*. Phronesis requires integrating different elements in a complex landscape to answer the demands of a particular situation. It is a necessary virtue for practitioners and can be developed by practicing it (McGuirk, 2021a, pp. 50–52). The Aristotelian tradition is renewed by Canadian philosopher Martha Nussbaum, who underlines that if one is to practice phronesis, it is not enough to 1) look at what is useful – as teleological ethics do or 2) obey rules – as deontological ethics require. Rather, Nussbaum emphasizes a holistic perspective of ethical choices; these include rationality, passion, lust, and the whole complexity of human life (Nussbaum, 1995, p. 29). She compares ethical discretion with improvisation in music or theatre, stating: “What counts is flexibility, sensibility, and openness towards the world” (Nussbaum, 1995, p. 73, my translation).

Phronesis is required in every encounter in a professional setting where people interact with one another; consequently, I interpret it as a parallel to ethical discretion. Svein Aage Christoffersen (2011b) describes ethical discretion as the essence of professional ethics in professions that deal with human beings. Christoffersen points to the Danish ethicist Knud Løgstrup's concept of “the ethical demand,” which describes a universal

and fundamental challenge that arises whenever a person meets another person (Løgstrup, 1997, pp. 17–18). Human life is one of interdependence, and trust is a sovereign expression of life, as Løgstrup calls it. Hence, we are delivered to the other people we meet. Løgstrup says that when we meet an individual, we carry some parts of the other’s life in our hands. The challenge is to consider what is in the other person’s best interest, and not one’s own. Responding to an ethical demand is challenging because it is “silent” or unspoken, there are no specific instructions. In other words, it takes ethical discretion to answer an ethical demand. Indeed, “insight, imagination, and understanding” (Løgstrup, 1997, p. 22) are essential elements to figuring out what a silent demand requires, according to Løgstrup.

Perspectives gained from both Løgstrup and Nussbaum reveal their emphasis on the belief that *knowledge or insight, experience, imagination, emotions, and attitudes toward others* are all essential to ethical discretion. Some of these concepts need clarification: Knowledge is both theoretical, ethical and contextual knowledge. Nussbaum also points at passion and lust as well as emotions. Although all of these could have been mentioned as separate elements, I choose to regard them collectively as *emotions*, even as I am aware that this element consists of a complexity of bodily knowledge. Further, Løgstrup and Nussbaum mention sensibility, openness, understanding, listening skills, flexibility, sympathy, and relations. I choose to combine these aspects in the concept of *attitudes*. Ethical discretion thus requires that one maintains an openness toward the other person and situation. Anders Lindseth uses the concept of “not-knowing” to describe this openness (2001, p. 134), emphasizing an attitude of listening: To meet the other person with an openness toward what is unknown, what one does not know beforehand.

The underlying *values* may be defined as conceptions and attitudes that are essential, reasonably stable, and containing a guiding function in life (Moen, 2021, p. 57). Neither Løgstrup nor Nussbaum mentions values in this context; nevertheless, values are essential sources of ethical discretion in professions that deal with humans. This is why, in concurrence with Christoffersen (2011a) and McGuirk (2021a), I argue that values are necessary for ethical discretion.

The search for a practical theory for analyzing ethical discretion in practice led me to six elements: *knowledge, experience, imagination, emotions, attitudes, and values*. These elements all emphasize the necessity of maintaining a holistic perspective when the issue is as complex as ethical discretion. Moreover, while all elements in the list are important, the list

is not comprehensive. When analyzing the kindergarten narratives, I will investigate how these elements work in the kindergarten teachers' use of ethical discretion in practice.

Narratives from kindergarten teachers' practice

In everyday situations, an individual's previous experiences are important sources for their making choices. Yet in situations where new challenges arise, as seen in the following narratives, practitioners do not have any previous experience to lean upon. Therefore, practicing ethical discretion may be even more challenging, and the other elements of discretion may become even more critical. The following narrative analysis focuses on which elements of ethical discretion have dominated practitioners' thoughts and actions. The first two narratives concern kindergarten teacher Rasmus:

1. *At the Rowen kindergarten, several of the 4–6-year-olds wanted to paint their fingernails, and the staff was ready to help them do so. Ahmed also wanted to paint his own fingernails, so he asked Rasmus for permission. Ahmed's family had moved to Norway a few years before, and Rasmus knew that Ahmed's father did not want his son to wear nail polish. However, the kindergarten teacher did not want the boy to feel like an outsider in the community of playing and laughing children, either. So, he granted Ahmed's wish and painted his nails, and the little boy was happy with the result. However, before Ahmed's father came to pick up his son that afternoon, Rasmus removed the polish from Ahmed's nails.*

In a later interview, Rasmus confirmed his choice of action and reflected on having disrespected the father in front of his son. Yet despite this situation, Rasmus confirmed that his choice had been both reasonable and necessary:

I still think that what I did was right in that specific situation with that child. I think so (...). The most important thing for me was that this boy wouldn't feel excluded, and that was the most important point here. And he did get to wear nail polish, after all.

Focusing on the elements of ethical discretion, I see that Rasmus used his **open attitude and empathy toward the child** as the main element in his

decision-making process. He seemed to be listening to the child more than the parent. And although Rasmus had some knowledge about the father's cultural traditions, this was not his primary concern. He also showed imagination by removing the nail polish, even if this was the tricky part of the story. While Rasmus knew that he was judging and dismissing values held by other people, he pointed out his main concern: "The boy should not feel excluded." When reflecting on the experience, Rasmus emphasized that ethical discretion is contextual. Similar to the Aristotelian understanding of phronesis as the ability to act right in the right way and at the right time (McGuirk, 2021a, p. 52), Rasmus pointed to a specific child at a specific time and in a specific context to justify his choice of action. And even if others might consider his choice controversial, Rasmus validated what he had done, given the particular context he was in. There is an implication that in another situation with another child, he might choose to act differently. This use of discretion is the professional's privilege, and Rasmus utilized the opportunity to practice ethical discretion as he thought best. It is easy to criticize his choice of acting against the father's will and withholding information; indeed, some people would probably call it a poor use of discretion.⁴ Nevertheless, Rasmus was able to discern for himself what was most essential for him to act professionally in that situation, and he argued out of his core professional values: He thought that how he acted was in the child's overall best interest. This principle is also a "guiding star" for all activities in Norwegian kindergartens (see Article 3, No. 1, of the UNCRC; Norwegian Directorate for Education and Training, 2017, p. 8).

2. *Rasmus said that cultural diversity was the new normal at Rowen, and preschool girls enrolled there both wore and played with their hijabs as if they were toys. He used the example of Noor, a three-year-old girl recently arrived from the Middle East who had started at Rowen only the week before. One day, Rasmus met her as she was entering the kindergarten with her mother, and on this day, she was wearing a hijab like her mother. When she saw him, Noor smiled at Rasmus. He told her that she looked nice. At the interview the next day, Rasmus told me:*

It had a leopard pattern. She was so proud. And I think she wanted to be wearing it because she said: "Like mum!" Do you have one like your mum's?" "Yes, like mum,"

4 Further discussions regarding Rasmus' choice can be found in Moen (2021) and Moen (2022).

that is what she had today. She wanted to wear her hijab. So, I didn't make it into something negative. But my personal opinion about wearing a hijab is something else.

Rasmus' reflections during the interview show that he was aware of several components that influenced his decision: He knew about Muslim rules and practices but had a negative opinion about the hijab. On the other hand, he had an affection for this little smiling girl who wanted her teacher's recognition. He was aware of his obligations as a professional regarding inclusion in kindergarten and had some previous experience with hijabs being used as toys in kindergarten. Ultimately, he chose his professional value of having a positive attitude and recognizing Noor over his negative opinion about the hijab. These reflections regarding choices and situations are necessary for strengthening and making ethical discretion more conscious and deliberate. Rasmus responded to the ethical demand in Noor's face and chose to follow his principal value: the importance of recognizing the child. Like in the first narrative, having a positive attitude and showing empathy to a child are the decisive elements in this second narrative.

The third narrative comes from Ellen, a kindergarten teacher at the Oak:

3. *Several years ago, when the kindergarten first started receiving refugee children, Ellen was suddenly faced a new situation: A father, who, according to Ellen, was a Muslim and "a very religious man" told the kindergarten staff that he wanted them to clean his daughter using water and their bare hands after they had changed her diaper or she had gone to the toilet, and to stop using dry toilet paper, which is common in Norway. Ellen said:*

While he was telling us this, I was thinking: No, this is too difficult, this is going to be very difficult for me. I'm going to keep using toilet paper on her; I can't ... I felt that this was really difficult; we all felt this.

So, Ellen rejected the father's wish and continued to use dry toilet paper in bathroom situations.

Ellen's use of "difficult" three times in two sentences indicates that she both had a distance to the situation while feeling that it was impossible. She wanted to avoid this father's request and values because he was a man who had entered her kindergarten with his "strange" traditions. Repeating

the word “felt,” she makes it clear that **emotions** are a dominant element of this narrative, in this case a negative one. Ellen neither seemed to know what was expected in other cultural traditions nor have an open mind to a new request from the father. Further, she did not use her imagination to find other solutions, such as using wet wipes or wearing gloves. I interpret all of this as an incomplete use of ethical discretion in this situation.

Nevertheless, this situation had taken place a couple of years before the interview, and the reason for Ellen’s immature discretion in the situation may have been that she was unprepared because she lacked both experience and knowledge. She had also pointed to other staff members who agreed with her, an action which made her decision less private and more “normal.” After telling me her story, Ellen wanted to soften her implied criticism, assuring me that this father was a “good man.” She also talked about immigrant parents’ food requests, which made her seem more open to new values and practices than she had been in this narrative. This indicates that practitioners need time to accommodate to new situations, and both individuals and workplace cultures differ in their ability to adapt quickly. Hence, I do not interpret Ellen’s attitude in the third narrative as being her attitude toward immigrants in general.

Rigmor, head of Rowen, is the source of the last narrative:

4. *In Norway, children usually start kindergarten when they’re around one year old. Last autumn, they had accepted a five-month-old infant because the infant’s parents, who had come from an African country, wanted to return to school as fast as possible, so they needed a safe place during the daytime for their baby. The parents also made a few requests in accordance with their own traditions, for instance, that babies weren’t supposed to stay outdoors for any length of time during the first twelve months. But in Norwegian kindergartens, kids spend several hours outdoors every single day. So, this particular request would impact the kindergarten’s daily operations, and it caused a lot of debate among staff members. So Rigmor ended up making changes to her own work situation to avoid causing problems for the other staff members.*

The following year, they had two more requests regarding infants who were younger siblings of older children at Rowen. At this point Rigmor said that she did not want to accept any more babies:

We think you need your mother when you are six months old. However, it seems to be going okay with the baby we accepted when she was just five months old. But

what kind of effect will this have on her later in life? (...) We don't know if this is good for the kids, if it might hurt them later in life?

Nevertheless, she felt obliged to accept these babies because the parents needed it to get on with their Norwegian language course, so they'd be allowed to study and work in Norway. The fact that they were siblings gave the parents certain rights according to the kindergarten's statutes, so Rigmor ended up saying yes to this request.

This narrative contains a real ethical dilemma with possibly harmful consequences arising from both actions. Like Rasmus in the previous narratives, Rigmor showed an **open attitude**. However, her main focus was on **the parents**, not the children. She used several elements of discretion here: For instance, knowledge about the debate concerning one-year-olds in kindergarten⁵ was considered. However, this knowledge did not give her a clear answer because accepting babies in kindergarten was a controversial topic with no conclusion. This dilemma created a more expansive space for ethical discretion; simultaneously, it also made it harder to reach a decision. Rigmor listened to her emotions, which told her that it was best for infants to be at home with their parents. She was also fearful of making the wrong decision. Rigmor's communication style during the interview reflected her ambiguous relationship with the choice she had made. She was hesitant about what was best for these infants, yet she had also had several positive experiences with the first baby and strongly wished to help the parents. On top of these factors, and not explicitly mentioned in the interview, comes the fact that a leader must consider the financial aspects of all requests, and, at this point in time, Rowen needed more children. Ultimately, Rigmor's values and attitude of understanding and wanting to help *the parents* were the most decisive elements in her ethical discretion. This narrative shows how difficult ethical discretion may be in complex professional practice situations.

The analyses of the narratives show that kindergarten teachers use and emphasize different elements of ethical discretion in various situations. In addition, there are variations in how deliberate ethical discretion is in

5 This topic has been debated in newspapers and research literature in Norway (see Bredeveien, 2019; Holte, 2019; Skard, 2017; Undheim & Drugli, 2012)

practice. Based on this analysis, I will discuss ethical discretion in kindergarten teachers' practice.

Ethical discretion in kindergarten teachers' practice

Discretion is a practice where the situation demands making a choice; as a result, many elements play together in making this choice. Discretion has been called a blurry or obscure process and ability. This makes it difficult for practitioners to verbalize what is happening (McGuirk, 2021b). More significantly, discretion will hardly be deliberate if everything is diffuse and blended. It may feel like maneuvering in an unknown foggy landscape, which may be one of the reasons why the pedagogical leaders in Gotvassli & Moe's study (2020) stated that one should not have a too extensive use of discretion in practice. I argue that ethical discretion is essential to pedagogical practices because we deal with individual human beings in diverse situations. The challenge is to help the practitioner discern and see more clearly what is most important in the situation – not to minimize the use of discretion.

The deliberate exercise of discretion is connected to the integration of several elements. One may ask if it is helpful to divide and analyze diverse elements of discretion in kindergarten practice. My experience is that having knowledge of different ethical concepts and models is helpful and may increase an individual's reflection and insight into the situation. In hermeneutical processes, a process of analysis (to separate into small parts) is necessary to expand understanding and synthesize (put the elements together) (Lindseth & Norberg, 2004). A similar hermeneutical process is needed to see more clearly and understand ethical discretion in practice more deeply. The previous analysis attempts to understand more of how kindergarten teachers' discretion works in practice and its decisive elements. This analysis is a part of the hermeneutical process of a more holistic or comprehensive understanding of ethical discretion.

In Grimen and Molander's category of *epistemic discretion*, they claim that "the person who is exercising discretion reasons about specific cases to come to a justified conclusion of what should be done" (Grimen & Molander, 2008, p. 182). They seem to emphasize cognitive reasoning in the process of discretion. In the tradition of Nussbaum and Løgstrup,

I have found a more comprehensive and expanded understanding of ethical discretion:

First: Nussbaum and Løgstrup mention a more complex repertoire of elements that influence and form discretion. Cognitive knowledge is but one of the essential elements. A person's emotions, imagination, attitudes, and values are important influencers with respect to discretion, in addition to knowledge and former experiences. I would argue that epistemic discretion – the process - part of the discretion – needs to be expanded because “the whole complexity of human life” (Nussbaum, 1995, p. 29) plays together in the exercise of sound discretion.

Secondly: With *the ethical demand*, Løgstrup underlines that devotion to others is the primary concern for a professional who works with people; consequently, cognitive knowledge and reasoning about a situation are secondary. First and foremost, a kindergarten teacher has to be dedicated to children and what is in children's best interest. Rasmus' reflections in the introduction of this chapter illustrate this point: In every situation where people meet, an ethical demand arises where ethical discretion is needed. I observed Rasmus in these situations where he met each child, which required his presence, sensitivity, and devotion toward the other. These qualities are integrated in a good practitioner, and the elements of discretion work together in the best interest of the other. In Norwegian kindergarten practice, providing children with care and a sense of security is more important than teaching them. This means that professionals have children's welfare as their primary concern, while educational matters are secondary. In the exercise of discretion, one has to consider every child's best. Hence, in kindergarten, individualization justifies discretion (cf. Molander, 2016, pp. 11–12). Nevertheless, a challenge remains in everyday life in kindergarten: Balancing both this recognition of each child's individual needs *and* the kindergarten as a holistic community for all children, which Rasmus points out.

In the presented narratives, different elements of ethical discretion were dominant. A professional needs knowledge to deal with situations, and knowledge is an essential backdrop. However, one also needs to be open toward the other person, as Lindseth (2001, p. 134) says. Molander mentions that discretion is sometimes exercised by rapidly selected situation

features (Molander, 2016, p. 15), a point which could describe my third narrative. The challenge of ethical discretion in practice is that if disgust dominates the discretion, other discretion elements will not be considered, and it will be incomplete. The reason for this feeling of disgust could be an individual's lack of knowledge, experience, openness, reflection, etc. To counter this negativity, both a higher level of awareness and integration of different elements are needed.

The kindergarten teachers in my study ranked values to deal with situations where diverse values or diverse demands met. It is possible to discern personal and professional values as Rasmus did in the hijab story. During situations of ethical discretion in practice, however, these values are often blended, and a combination of values guides individual actions. Grimen and Molander (2008, p. 193) pointed at personal experiences and values as *challenges* in exercising discretion. I argue that personal experiences and values are natural and essential to ethical discretion. In complex situations with many aspects that pull in different directions, the lasting values of a professional may be a decisive element. This can be seen in the narratives from Rigmor and Rasmus, where their openness toward the child or parents was dominant. The goal is, as Christoffersen (2011a, p. 82) puts it: "not to keep the general and professional from each other, but to connect them well". Ethical discretion is value-based, implying that being aware of kindergarten teachers' values is essential to understanding their ethical discretion.

In each narrative, it seems like the kindergarten teachers exercised discretion independently. For instance, in the "cleaning" narrative, Ellen said she had discussed the situation with colleagues. However, this discussion took place afterwards and functioned merely as a confirmation of Ellen's actions. At Oak, the kindergarten culture was more harmonizing than discursive, and they had few meetings and discussions during my fieldwork there. At Rowen, the staff members had several intense discussions, daring disagree with one another regarding values and challenges in the kindergarten's practices due to constant changes. Nonetheless, in Rasmus' narrative, it seems he did not discuss his challenging situation with colleagues before making his decision. As head of the kindergarten, Rigmor discussed a certain number of issues with her colleagues with regard to the first infant, but when facing the following year's dilemma, the decision was hers alone to make. One challenge to exercising discretion in kindergarten is that the practitioner must often make a choice quickly and does not always have a chance to discuss the matter with others before (s)he has to act.

How can we avoid bad decisions made in a hurry? Løgstrup answers: It is possible to avoid immature decisions “if there has been time for maturing so that one is prepared for one’s decision” (Løgstrup, 1997, p. 149). Well-founded ethical discretion requires that several elements of discretion are *integrated* into the moral subject, which in turn requires practice and training (McGuirk, 2021a, p. 50). By telling their experiences and discussing them with colleagues, kindergarten teachers may see themselves and the situation more clearly. Christoffersen claims that having conversations with colleagues to strengthen ethical discretion is «a quality check of professional ethics» (2011a, p. 67). In other words, working deliberately to increase staff members’ ability to discern situations while raising their level of awareness with regard to practicing discretion in kindergartens is crucial for maintaining their overall quality.

Conclusion

As the lunchtime reflections of Rasmus illustrate, answering the ethical demand that arises whenever individuals meet in kindergarten practice, ethical discretion is constantly needed. The chapter has discussed certain aspects of ethical discretion in kindergarten practice. In search of a practical theory for analyzing kindergarten teachers’ ethical discretion, the chapter points to six elements: *knowledge, experience, imagination, emotions, attitudes, and values*. The question has been: How are elements of ethical discretion active in kindergarten teachers’ stories and reflections? Narratives from three kindergarten teachers have been analyzed while considering the elements mentioned. These examples show that several elements are included in the discretion in narratives one, two, and four. Ultimately, the kindergarten teachers chose action based on their primary values. In the third narrative, negative emotions and a lack of openness seemed to dominate the kindergarten teacher’s discretion. Therefore, in order to respond to the ethical demand in kindergarten, several elements of discretion must be integrated into the decision. The chapter concludes that to ensure the quality of a kindergarten’s ethical practice, its staff must be given time to practice, discuss, and reflect together upon ethical situations and challenges. In this process, knowledge of the different elements of ethical discretion may raise kindergarten staff members’ awareness of ethical discretion in practice.

References

- Bredeveien, J. (2019, July 12). –Det er uforsvarlig å sende ettåringer i barnehagen [– It is irresponsible to keep one-year-olds in kindergarten]. *Dagsavisen*, pp. 8–9.
- Bruner, J. S. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691.
- Christoffersen, S. A. (2011a). Profesjonsetikk som dømmekraft [Professional ethics as judgment]. In S. A. Christoffersen (Ed.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (2nd ed., pp. 65–88). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. A. (Ed.). (2011b). *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* [Professional ethics: Ethical perspectives in human relations] (2nd ed.). Universitetsforlaget.
- Eggum, E. (2019). *Profesjonelt skjønn i barnehagelærerutdanning: Eit kvalitativ forskingsprosjekt om korleis praksislærarar støttar studentens utvikling av eit profesjonelt skjønn i praksisopplæringa* [Professional discretion in kindergarten teacher education: Qualitative research on how in-service teachers support students' development of professional discretion] [Master's Thesis, Western University of Applied Sciences]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2605542>
- Førde, E. (2017). "I tråd med godt pedagogisk skjønn": Barnehagepedagogisk kunnskap i spenningsfeltet mellom tillit og kontroll ["Following good pedagogical discretion: Pedagogical knowledge in kindergarten in tensions between trust and control]. In T. Lafton, & A. M. Otterstad (Eds.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (pp. 209–225). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A., & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn [Pedagogical leaders and good discretion]. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(1), 39–55. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn [Profession and discretion]. In A. Molander, & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 179–196). Universitetsforlaget.
- Holte, A. (2019, July 23). *Barnehagen som depresjonsforebyggende arena* [Kindergarten as an arena for preventing depression]. <https://psykologisk.no/2019/07/barnehagen-som-depresjonsforebyggende-arena>
- Isaksen, L. K. B. (2018). *En studie om pedagogisk ledes profesjonsutøvelse i en barnehage i endring* [A study of pedagogical leaders' professional practice in a changing kindergarten] [Master's Thesis, University of Southeastern Norway]. USN Open. <http://hdl.handle.net/11250/2638934>
- Lindseth, A. (2001). What the other says – and what (s)he talks about: Some foundations of a theory of philosophical practice. In T. Curnow (Ed.), *Thinking through dialogue. Essays on philosophy in practice* (pp. 134–136). Practical Philosophy Press.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 18, 145–153.
- Løgstrup, K. E. (1997). *The ethical demand*. University of Notre Dame Press.
- McGuirk, J. (2021a). Den kloke praktikerer [The wise practitioner]. In K. Fuglseth & C. T. Halås (Eds.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (pp. 50–60). Universitetsforlaget.
- McGuirk, J. (2021b). Taus kunnskap [Tacis knowledge]. In K. Fuglseth, & C. T. Halås (Eds.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (pp. 61–72). Universitetsforlaget.
- Mehti, J. S. (2015). Fortelling som erkjennelsesform [Narratives as mode of cognition]. In J. McGuirk, & J. S. Mehti (Eds.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (pp. 125–147). Fagbokforlaget.
- Mehti, J. S. (2021). Fortelling som forståelsesform og kilde [Narratives as mode of understanding and source]. In K. Fuglseth, & C. T. Halås (Eds.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning* (pp. 73–86). Universitetsforlaget.
- Moen, K. (2017). Mot til å formidle verdier – også i kulturelt mangfold [Courage to teach values in diverse settings]. In S. Sagberg (Ed.), *Mot til å være barnehagelærer: Verdier som omdreiningspunkt* (pp. 25–51). Fagbokforlaget.

- Moen, K. (2021). *Kjærlig kamp: En analyse og drøfting av barnehagelæreres dømmekraft i situasjoner med verdimotsetninger mellom foreldre og ansatte i barnehager med religiøst mangfold* [Loving battle: An analysis and discussion of kindergarten teachers' ethical judgment in situations of opposing values between parents and teachers in religiously diverse kindergartens] [Doctoral dissertation, Nord University]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/11250/2988397>
- Moen, K. (2022). Educators' strategies in value conflicts in religiously diverse kindergartens in Norway In K. Smith (Ed.), *Inquiry as a bridge in teaching and teacher education. NAFOI 2022* (pp. 105–122). Fagbokforlaget.
- Molander, A. (2016). *Discretion in the welfare state: Social rights and professional judgment*. Routledge.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: En introduksjon [Professional studies: An introduction]. In A. Molander, & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonsstudier* (pp. 13–27). Universitetsforlaget.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2017). *Framework Plan for Kindergartens: Contents and tasks*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/frameworkplan-for-kindergartens2-2017.pdf>
- Norwegian Ministry of Education and Research. (2018). *The kindergarten teaching profession, present and future. Summary of report developed by an expert group appointed by the Ministry of Education and Research*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/english-abstract-the-kindergarten-teaching-profession---present-and-future.pdf>
- Nussbaum, M. (1995). *Känslans skärpa, tankens innlevelse: Essäer om etik och politik* [Essays on ethics and politics]. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Olsvik, B. S., & Saus, M. (2019). Skjønn i praktisk barnevernledelse – kollektiv prosess med organisatoriske begrensninger [Discretion in the leadership of child welfare services]. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 96(4), 262–281. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-04-05>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro: Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand* [Professional unease: Kindergarten teachers' responsibility, integrity and resistance]. Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen* [When evidence meets practice: A study of program-based work on social competence in kindergarten]. Fagbokforlaget.
- Skard, T. (2017, January 3). Hva er best for småbarna? *Klassekampen*, s. 20.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt [Professional practice between responsibility and accountability]. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194–209.
- Undheim, A. M., & Drugli, M. B. (2012). Perspective of parents and caregivers on the influence of full-time day-care attendance on young children. *Early Child Development and Care*, 182(2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.553678>
- Wirching, A. (2014). *Pedagogisk skjønn i møte med barn med utfordrende atferd: Barnehagelæreres erfaringer med utfordrende atferd og betydning av pedagogisk skjønn* [Pedagogical discretion in kindergarten teachers' encounters with children's behavioral challenges] [Master's Thesis, NLA University College]. NLA Brage. <http://hdl.handle.net/11250/299616>

KAPITTEL 7

Mulighetsrommet som et sosialt og relasjonelt fenomen

Anne Mette Færøyvik Karlsen Høgskulen på Vestlandet

Geir Afdal Høgskolen i Østfold

Abstract: In a Norwegian context, the term *spaces of possibility* is used in various academic texts, but is little theoretically developed. The term *mulighetsrom*¹ was introduced by Afdal (2013) in a learning theoretical context, where facilitating learning means establishing spaces of possibility for creative and innovative practice in developing communities of practice (pp. 182–183). Afdal points out that some conditions (p. 35) must be present in order for the *spaces of possibility* to be created and maintained. In this article, we will deepen and clarify our understanding of *spaces of possibility*. We will shed light on the concept theoretically by alternating literature where space is understood as a social and relational phenomenon at the same time as it is fluid (Mol & Law, 1994) and dynamic. With support in Schatzki (2010), we further argue that space should also be understood together with time, and that *space* implies questions of time. The theoretical explanation is illustrated with the help of examples. We link *spaces of possibility* – as a *time space* – both to the pedagogical space in teaching and the space for learning in teacher conversations.

Keywords: spaces of possibility, activity timespace, space for learning

1 The Norwegian term *mulighetsrom* is translated by the authors to ‘spaces of possibility.’

Innledning

Betydningen av begrepet *rom* varierer mye – fra fysiske rom på den ene side til abstrakte og avanserte teoretiske forståelser på den andre.² I norsk forskning er begrepene *handlingsrom* og *tredje rom* flittig brukt, spesielt innenfor pedagogikk og ledelsesfag. Helleve et al. (2018) kobler *handlingsrom* til begrepet *agency*. De undersøker hvordan lærere forstår sitt profesjonelle handlingsrom og sitt profesjonelle *agency*, og skiller mellom et objektivt og et subjektivt handlingsrom. Det objektive handlingsrommet avgrenses av og befinner seg innenfor «objektive rammefaktorer som for eksempel politiske lover og læreplaner» (s. 4), samt eksplisitte og implisitte lokale normer. Det subjektive handlingsrommet innebærer hvordan lærerne opplever og forstår rammene og rommet innenfor rammene, samt hvordan de utnytter yttergrensene for rommet.

Innenfor utdanning brukes *tredje rom* om et «møterom» eller dialogrom mellom to ulike aktiviteter eller tilnærminger. Lejonberg et al. (2017) forstår tredje rom som en mulighet for å forbedre relasjonene mellom lærerutdanningene, veilederutdanningene og praksisskolene. Tanken er at i stedet for å konstruere forholdet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler som en bestiller–tilbyderrelasjon, etableres et nytt, felles tredje rom for dialog mellom partene om praksisaktivitetens innhold og utførelse. Begrepet tredje rom har sine røtter i Homi Bhabha, som i sin kulturteori beskriver et mulig tredje rom der to motsetningsfylte tilnærminger blir hybridisert og transformert til et nytt, felles rom (Rutherford, 1990, s. 213). Innenfor utdanningsforskning bygger Zeichner (2010) videre på Bhabha og beskriver behovet for et tredje rom i lærerutdanningen, forstått som et *hybrid rom*, skapt av skoler og universitetslærere som kommer sammen med hver sin kompetanse for å styrke lærerstudentenes læring.

Mulighetsrom kan forstås som både handlingsrom og tredje rom – som lærernes objektive eller subjektive profesjonelle rom av muligheter eller som et mulig nytt rom for dialog og forbedring av samarbeid under likeverdige betingelser. Begrepene handlingsrom og tredje rom er nyttige for analyser av læreres erfarte *agency* og av ekspansive samarbeidsformer. En fordel med begrepet *rom* sammenlignet med for eksempel autonomi eller

2 Det finnes flere forståelser av rom som ikke vil bli diskutert i denne artikkelen, for eksempel Lefebvres (2007) rom (*space*) som blir til gjennom sosiale prosesser, relasjoner og sosial praksis og Foucaults (1986) *heterotopier*, forstått som «de andre rommene», der samfunnet plasserer «de fremmede».

aktørskap er at det analytiske synsfeltet utvides til de relasjonelle og interaksjonelle aspektene ved læreres praksis.

Her vil vi imidlertid argumentere for en litt annerledes forståelse av mulighetsrom. Og det har med forståelsen av *rom* og sammenhengen mellom *rom* og *tid* å gjøre. For å klargjøre vår forståelse av mulighetsrom, vil vi først beskrive tre ulike forståelser av *rom* ved hjelp av Mol og Law (1994). Så vil vi trekke inn Schatzki (2010), både for å ytterligere utvide forståelsen av *rom* og for å redegjøre for betydningen av *tid*. Underveis i teksten vil vi trekke inn eksempler for å illustrere hvordan vi definerer et mulighetsrom. Eksempelene er fortrinnsvis knyttet til (lærerens) pedagogiske mulighetsrom (i praksis) og mulighetsrommet for profesjonslæring i lærersamtaler.

Fysiske rom, nettverk og flytende rom

Mol og Law (1994) skiller mellom tre forståelser av rom. Den første, *regionale rom*, er en euklidisk forståelse av rom som en nøytral beholder som eksisterer forut for mennesker og ting. Et regionalt rom er et område innenfor noen gitte grenser, et fysisk område som bestemmes av tre koordinater.

En annen forståelse er rom som *nettverk*. Rom avgrenses ikke gjennom geografisk nærhet, som en regional størrelse, men av sterke relasjoner på tvers av avstand:

In a network space, then, proximity isn't metric. And 'here' and 'there' are not objects or attributes that lie inside or outside a set of boundaries. Proximity has, instead, to do with the identity of the semiotic pattern. It is a question of the network elements and the way they hang together. Places with *a similar set of elements and similar relations between them* are close to another, and those with different elements or relations are far apart. (Mol & Law, 1994, s. 649).

Horisonten for denne forståelsen er semiotikk og en relasjonell sosial ontologi. Tegn, ting og mennesker kan ikke forstås isolert, men i deres ulike og faktiske relasjoner. Styrken i relasjonene mellom de ulike elementene er imidlertid ikke definert ved nærhet, men av likhet – på tvers av geografiske avstander.

Et eksempel på nettverk er digitale relasjoner – at man kan oppfatte en person fra et annet land som man kun har digital kommunikasjon med som en nær venn. Det er mye og mange fra helt andre steder som likevel

på en eller annen måte er til stede i et klasserom. Det kan være ungdommer i Ukraina i et YouTube-innslag, standardiserte måter å formulere mål for en undervisningsøkt på, arkitektur på en skole som ble utformet i Skottland og ligner en rekke andre skoler i Europa, kommunens skriv om foreldresamarbeid som deles ut i klassen – og så videre. Det meste som er til stede i et klasserom kan spores til og forstås i lys av relasjoner til noe eller noen andre steder. Nespor (1994) argumenterte tidlig for at man ikke kan begrense feltet til et geografisk avgrenset praksisfellesskap (se f.eks. Lave & Wenger, 1991) for å forstå kunnskaps- og læringsprosesser. Det er nødvendig å spore de relasjonene ulike menneskelige og materielle aktører står i. Dette er blitt enda mer aktuelt de siste tiår. Kunnskap, læring og utdanning har internasjonal og global karakter. Det som skjer i Brussel får store konsekvenser for det som skjer i klasserommet i tredje klasse på Rud skole i Kløfta. Kunnskap kan ikke lenger forstås som noe som produseres i forskning og så formidles via læreplaner, lærebøker og lærer til elevene. Kunnskap er i bevegelse, både som globale kunnskapsobjekter og som kontinuerlig produksjon av ny kunnskap.

Dette leder til den *tredje* forståelsen av rom hos Mol og Law (1994), nemlig *flytende* rom. Denne forståelsen av rom er knyttet til den foregående, og i denne sammenheng er det ikke nødvendig å gå inn i de detaljerte forskjellene annet enn at det ikke er noe gitt sentrum eller kjerne i et flytende rom. Det er heller ingen strengt nødvendige elementer, slik at ett element kan fjernes uten at den romlige aktiviteten kollapser. Enqvist-Jensens (2018) analyse av læringsprosesser hos studenter i internasjonal lov er et eksempel på dette:

Internationalisation is highlighted as a key dimension in transforming professional work and knowledge in various fields [...]. In such settings, established rules and conventions that guide professional decisionmaking become increasingly contested, serving to destabilise knowledge domains and the routes that professionals may follow. As a consequence, the epistemic spaces for professional work – that is the spaces for action comprising knowledge resources, norms and rules for interpreting professional problems – become more fluid. (Enqvist-Jensen, 2018, s. 258)

For eksempel konstitueres juss som akademisk, profesjonelt rom i økende grad av internasjonale kunnskapsressurser, normer og regler og får en flytende karakter. Det er ingen mangler på lover og regler, det er rett og slett så mye og så mange og ulike praksiser at det er vanskelig å etablere grenser

og standarder. I dette rommet må studentene lære å navigere i terreng som er i bevegelse. Det er som sagt ingen elementer som i seg selv har forrang i denne navigeringen. Overført i en skolekontekst betyr det at i rom som flytende er det ingen elementer som a priori er primære. Det betyr at for eksempel læreplaner og lovverk inngår som elementer og aktører på linje med foreldre, PPT, pedagogiske program og datamaskiner i klasseromsaktiviteter. Det er et empirisk spørsmål hvordan de ulike elementene og aktørene slår inn i de pedagogiske praksisene.

Mol og Law (1994) argumenterer ikke for at en av forståelsene av rom er bedre eller riktigere enn de andre, selv om de innrømmer at de har en spesiell forkjærlighet for flytende rom. I denne artikkelen utvikler vi en forståelse av mulighetsrom i lys av forståelsene av rom som *nettverk og flytende*. En slik konseptualisering vil kunne bidra til å utvide forståelsen av mulighetsrom, fra muligheter innenfor et gitt eller erfart rom til hvilke mulige rom som skapes og kan skapes i sosiale og materielle aktiviteter.

Lærerens profesjonelle mulighetsrom i undervisningen

Vi vil nå illustrere vår forståelse av det flytende og nettverkspregede pedagogiske mulighetsrommet med et eksempel knyttet til et amerikansk klasserom, basert på en av forfatterens selvopplevde erfaringer fra en reise.

I et klasserom for en førsteklasse i Sør-California gjør det behagelige klimaet i området at temperaturen mellom ute og inne er ganske lik store deler av året. I dette klasserommet består veggene ut mot skolegården av vinduer som slipper lyset inn og store dører som oftest står åpne. Foreldre kan komme når som helst, for å observere, men også for å bidra med ulike oppgaver. En pensjonert far har hovedansvaret for klassens del av skolens kjøkkenhage i skolegården, og elever hjelper til på omgang. Andre foreldre har tatt med seg ulike ting hjemmefra og internasjonale foreldre ting fra sine hjemland. De internasjonale elevene snakker engelsk, men slår av og til over til sine morsmål. Det naturgitte klimaet og skolebyggets arkitektur bidrar til å oppheve grensen mellom ute og inne og forlenge klasserommet ut i skolegården. Foreldrene som kommer og går skaper relasjoner mellom det som foregår i klassens rom og det som er på utsiden av rommet. Og, ikke minst, aktivitetene i klassen både utvider, etablerer og skaper klasserommet. Klasserommet utvides til skolegården, men er også et sted

hvor ulike ting, mennesker og hendelser fra steder langt fra Sør-California møtes og krysses. Rommet avgrenses ikke av geografisk nærhet, som en gitt beholder forut for og avgrensende for klassens aktiviteter. Det er klassens praksiser som former klassens pedagogiske rom.

Slik sett kan man si at rom ikke kun er et gitt produkt som bestemmer grensene for menneskelig aktivitet. *Rom produseres i sosial og materiell aktivitet og interaksjon.* Slik forstått er ikke et pedagogisk rom noe som er objektivt gitt og subjektivt erfart, men noe som *blir til gjennom samhandling* mellom mennesker, mellom mennesker og materielle gjenstander – på tvers av geografiske avstander.

En slik forståelse av rom har flere konsekvenser. For det første eksisterer ikke et slikt rom forut for og uavhengig av sosial aktivitet. Rom er ikke noe generelt, men noe *partikulært*. Ulike pedagogiske rom skapes i ulike klasseaktiviteter. For det andre er rom noe som forandres og er i *bevegelse*. I pedagogisk aktivitet skapes ulike og mulige rom. For det tredje er rom i pedagogiske aktiviteter noe som forhandles og navigeres frem i samhandling mellom en rekke ulike menneskelige og materielle forhold og aktører. Læreres pedagogiske mulighetsrom er dermed verken noe som bestemmes av objektive ytre grenser eller noe som er fullstendig autonomt innenfor disse grensene. Læreres pedagogiske mulighetsrom blir til gjennom deres navigering i det nettverk av relasjoner som pedagogiske praksiser består av. Det er i denne konteksten vi forstår mulighetsrom i denne teksten.

Rom produseres og konstitueres av ulike forhold

Så langt har vi beskrevet rom som produsert, i kontrast til et gitt rom. Det betyr ikke at denne produksjonen er helt fri og åpen – den er konstituert av en rekke forhold. For å forstå denne dobbeltheten, *produsert og konstituert*, drar vi veksler på Schatzkis (2010) teori om *timespace activity*. Et poeng hos Schatzki er å bryte det kartianske skillet mellom indre og ytre, mellom og subjekt og objekt. I heideggersk forstand kastes mennesker midt inn i en allerede eksisterende verden som konstituerer menneskelig eksistens på ulike, partikulære måter. På den annen side er mennesket aktivt forhandlende, det er «being-ahead-of-itself-already-in-the-world» (Schatzki, 2010, s. 48–51). Menneskelig aktivitet og eksistens er konstituert av sosiale rom, samtidig som mennesker er medskapere i utviklingen av nye former for rom. Produksjon av sosiale rom skjer ikke fra et nullpunkt, men i

forlengelsen av eksisterende rom. For eksempel blir en ny lærer på en skole konstituert av de eksisterende sosiale rom på skolen. På den andre side er læreren medskapet i utviklingen av disse og produksjonen av romlighet.

Det betyr at det ikke finnes et fritt, autonomt profesjonelt handlingsrom for lærere. I all navigering i klasserommet, og i andre rom, forhandler lærere i og mellom ulike relasjoner og hensyn. Samtidig er det ikke noen gitte grenser for læreres navigering – rommenes egenart blir til gjennom de kollektive praksisene og aktivitetene lærere er deltakere i. Det er ikke det samme som grenseløshet – mulighetsrom har grenser, men de forhandles og produseres i kollektive praksiser. De er bevegelige.

Når klasserommet som sosialt produsert rom ikke er gitt, trengs det å fortolkes. I sin navigering i klasserommet vil læreren bevisst og ubevisst forsøke å forstå rommets karakter. Rommets karakter konstituerer lærerens navigering. Samtidig er det mulig for læreren å åpne opp nye, mulige rom. Gjennom måter å formulere seg på, møblere rommet på, kroppsspråk og blick kan det skapes mulighetsrom. Men mulighetsrom er alltid relasjonelle og kollektive og preget av usikkerhet og risiko. De kan åpnes uten at åpningene blir benyttet. Og de kan lukkes. Mulighetsrom er *dynamiske*, de skifter stadig karakter og *skaper ulike sett av muligheter og umuligheter*.

Nåtidige mulighetsrom henger sammen med fortidige og fremtidige rom

Bevegelse betyr at tid også blir viktig. Rom er ikke tidsuavhengig, rom og tid flettes i hverandre. Moderne, objektive forståelser av tid preges av tanken om suksessjon, av at noe kommer før noe annet (Schatzki, 2010, s. 28). Schatzki argumenterer for en forståelse av tid som dimensjon, slik at fortid og fremtid slår inn i og blir transformert av nåtid. Slik sett er også tid sosial og under produksjon – noe som både gjøres i og er konstituerende for sosiale aktiviteter. Et klasserom er ikke bare et nåtidsrom, *både fortid og fremtid bringes inn*. Spørsmålene er hvilken fortid og fremtid og hvordan de formateres. Slik sett er klasserommene ulike tid-rom – ulike mulighetsrom.

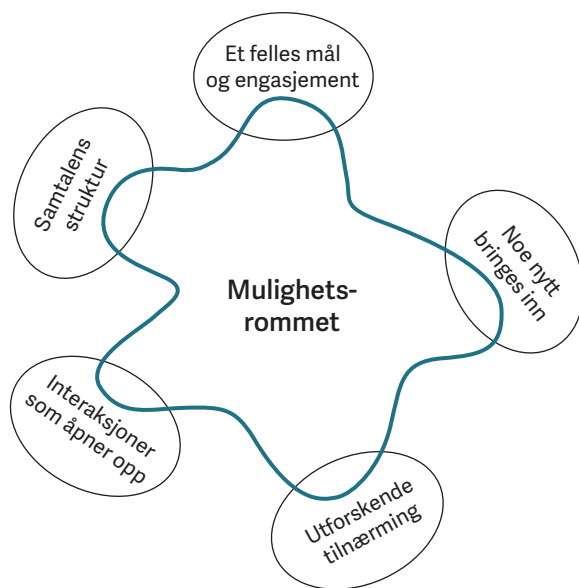
Oppsummerende kan man si at mulighetsrom blir til av kryssninger mellom fjerne og nære fenomener, samt ulike konstellasjoner av fortid, nåtid og fremtid, og at de er grunnleggende kollektive og relasjonelle. Videre er mulighetsrom ikke bare produkt, men en skapende prosess, en produksjon. Slik sett burde ordet også vært et verb, å *mulighetsromme*, ikke kun et substantiv. Læreres profesjonelle mulighetsrom konstituerer lærerne, samtidig

som lærerne gjennom aktiv deltakelse i kollektive praksiser produserer profesjonelle mulighetsrom.

Mulighetsrommets betingelser i læreres samtaler

Nå har vi pekt på at læreres pedagogiske mulighetsrom må forstås som sosiale rom som konstitueres av en rekke ulike forhold og relasjoner. Mulighetsrom er *dynamiske*, de skifter stadig karakter og *skaper ulike sett av muligheter og umuligheter*. Videre vil vi illustrere begrepene mulighetsrom og mulighetsbetingelser ved å knytte begrepene til læreres samtaler.

I en samtale mellom lærere i faggrupper/team kan det skapes et mulighetsrom for profesjonslæring (Karlsen, 2022). Mulighetsrommet for læring er ikke gitt, rommet vil være flytende og dynamisk. Flere trekk ved lærersamtaler kan utvide eller innsnevre mulighetsrommet for læring. Disse aspektene kan kalles *mulighetsbetingelser* (Afdal, 2013, s. 35).



Figur 1 Hva som kan innvirke positivt på mulighetsrommet for profesjonslæring i læreres samtaler (hentet fra Karlsen, 2022, s. 92).

Figur 1 illustrerer funnene i avhandlingen til Karlsen (2022).³ Hun fant at mulighetsbetingelsene for profesjonslæring i lærersamtaler innbefattet kvaliteter ved *innhold* (å bringe inn noe nytt, relevant), egenskaper ved

3 Mulighetsbetingelsene er beskrevet nærmere i Karlsen (2022).

samhandlingen (interaksjoner som åpner opp for alles deltakelse og en utforskende tilnærming til det som bringes inn), samtalens *struktur* (en planlagt, avtalt struktur) og det *psykologisk-emosjonelle* (et felles mål og engasjement). Trygghet ble ikke trukket frem eksplisitt som et læringsfremmende aspekt, da dette ikke ble undersøkt spesielt i denne studien. Vi erkjenner likevel at trygghet, åpenhet og tillit er en forutsetning for en profesjonell, kollegial læring der tidligere antakelser utforskes, slik blant andre Clement og Vanderberghe (2000) påpeker.

Videre vil vi belyse mulighetsrommet i lærersamtaler ved hjelp av Schatzkis begrep «tidrom» (*time space*), en teoretisk sammensmelting av tid og rom. Schatzki knytter menneskelig eksistens til *handling i tid og rom* og til *kollektiv samhandling*. Han peker på at tid og rom ikke er ytre rammer eller rammefaktorer for den sosiale aktiviteten (her: lærersamtalene), men at tid og rom *produseres* i sosial aktivitet, samtidig som tid- og rom-prosesser *konstituerer* aktiviteten. Schatzki argumenterer for at sosiale aktiviteter og praksiser er så sammenflettet med tidrom at de ikke kan forstås isolert fra hverandre (Afdal, 2020, s. 268). Denne tette sammenhengen mellom sosiale praksiser og tidrom har Schatzki fanget i begrepet «aktivitets-tidrom» (*activity timespace*) (Schatzki, 2010, s. ix). Hvilke konsekvenser kan så dette perspektivet få for vår forståelse av mulighetsrommet for profesjonslæring i lærersamtaler? Først prøver vi å se på tid og rom hver for seg. Og vi starter med å utforske *tid*.

Lærersamtalene som ble studert av Karlsen (2022) skjedde i nåtid. Samtidig var både fortid og fremtid til stede i lærersamtalene. Fortiden var levende ved at lærerne delte erfaringer og observasjoner fra forrige time med hverandre. Fremtiden var nærværende ved at en ny undervisningstime sto for tur og måtte planlegges. Slik ble lærersamtalene i nåtid konstituert av fortid og fremtid. Samtidig ble fortid og fremtid transformert av lærersamtalene i nåtid. Fortid, representert ved timene som hadde vært, ble tolket av lærerne i nåtid. Samtidig ble fremtiden, representert ved fremtidig undervisning, formet av lærersamtalene i nåtid. Disse transformeringsprosessene er dynamiske, de er i konstant bevegelse, som rytmer og bølger (Afdal, 2020, s. 276). Mulighetsrommet for profesjonslæring i lærersamtalene i nåtid kan således både påvirke og bli påvirket av fortid og fremtid, fordi både fortiden og fremtiden er til stede i lærersamtalene som aspekter ved nåtid.

Hvis vi går videre til å utforske *rom*, så kan vi først konstatere at lærersamtaler ikke foregår i et vakuum, men er knyttet til konteksten som de foregår i. Konteksten (for eksempel skolens egenart, skoleledelsen ledelse,

sammensetningen av gruppen, situasjonen) kan innvirke på det som skjer i samtalen. «Rommet» blir til i relasjoner mellom handling, materialitet og språk (Afdal, 2020, s. 284). Slik kan mulighetsrommet for profesjonslæring i samtaler bli utvidet av andre «rom», som litteratur, forskningsartikler, arbeidsbøker og figurer. Samtidig kan mulighetsrommet i lærersamtaler innvirke på andre rom andre steder, for eksempel ved at arbeidet eller diskusjonene i lærergruppen blir delt på egen skole eller i andre fora.

Det felles, sosiale *rommet* i lærersamtalene «gjøres» eller skapes i interaksjon mellom lærerne. Lærerne som deltar i samtalen skaper rommet og har mulighet til å endre det, gjennom sin samhandling. Deltakerne i lærersamtalen har muligheter til å bidra, til å utvide eller innsnevre rommet. Rom blir til i praksiser, men de skapes ikke helt fritt. De er betinget av tradisjonelle praksiser, samtidig som ytre faktorer «farger» mulighetsrommet.

Læreres muntlige interaksjoner i nåtid kan være påvirket av tradisjonelle samtalemønster i lærersamtaler, samtalemønster som kan konservere heller enn å fornye praksis (Clement & Vanderberghe, 2000; Nelson, 2010). Det er «tråder» til andre samtaler som har foregått andre steder, til andre tider. Tid og rom er innvevd i hverandre.

Oppsummert kan en si at ved å se mulighetsrom i lærersamtaler som et aspekt ved *tidrom* (Schatzki, 2010) får vi en *utvidet forståelse* av hva som kan påvirke læreres læring i lærersamtaler. For å forstå det som skjer i en lærersamtale, må man få tak i tidsbevegelsene, rytmene og bølgene i praksisen (Afdal, 2020, s. 276), som her i lærersamtalene Eksempelet viser at lærersamtalenes «gjøring» av tid og rom er i konstant bevegelse. Lærersamtaler i nåtid kan både bli konstituert av og kan konstituere fortid og fremtid, fordi både fortiden og fremtiden er til stede i samtalene. Mulighetsrommet i lærersamtalene er påvirket av andre romvirkeligheter, både i fjern og nær tid, samtidig som det selv påvirker andre rom.

Konklusjon

I dette kapitlet har vi gitt en teoretisk beskrivelse av fenomenet *mulighetsrom*, illustrert med eksempler på pedagogiske mulighetsrom i læreres praksis og samtaler. Vi har vist at mulighetsrom kan forstås som et sosialt og relasjonelt rom. Det er et dynamisk og flytende rom som i utgangspunktet ikke er avgrenset, og som stadig skifter karakter og skaper ulike sett av muligheter og umuligheter. Det kan utvides og innsnevres, avhengig av ulike mulighetsbetingelser.

Ved å se mulighetsrom som et aspekt ved *tidrom* (Schatzki, 2010) får vi en utvidet forståelse av begrepet. Mulighetsrommene som åpner seg mellom oss er en del av en større virkelighet, der både fortid og fremtid slår inn, samtidig som rommene som skapes *nå* konstituerer fortid og fremtid. Det betyr at rom i nåtid påvirker og kan være bestemmende for vår forståelse av fortid og fremtid. Samtidig konstrueres mulighetsrommene i nåtid av det som har vært og det som kommer.

Referanser

- Afdal, G. (2013). Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering. Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2020). Hva skjer med religion i Schatzkis 'tidrom'-aktivitet? I K.-W. Sæther & A. Aschim (Red.), *Rom og sted: Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (s. 267–287). Cappelen Damm Akademisk.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Enqvist-Jensen, C. (2018). Navigating fluid epistemic spaces: Emerging challenges for student knowing and learning in public international law. *Studies in Continuing Education*, 40(3), 257–272. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1445984>
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. Utopias and heterotopias. *Diacritics*, 16, 22–27.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form.» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 1. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- Karlsen, A. M. F. (2022). *Læreres samtaler som mulighetsrom for læring: En kvalitativ studie av lærersamtaler i Lesson Study* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2995909>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lefebvre, H. (2007). *The production of space* (D. Nicholson-Smith, Overs.). Blackwell Publishers. (Opprinnelig utgitt 1974)
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68–85.
- Mol, A. & Law, J. (1994). Regions, networks and fluids: Anaemia and social topology. *Social Studies of Science*, 24(4), 641–671.
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavitt, D. & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(5), 175–179. <https://doi.org/10.1080/00098650903505498>
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion. Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Falmer Press.
- Rutherford, J. (1990). The third space. Interview with Homi Bhabha. I J. Rutherford (Red.), *Identity: Community, culture, difference* (s. 207–221). Lawrence and Wishart.
- Schatzki, T. (2010). *The timespace of human activity*. Lexington Books.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

KAPITTEL 8

En tegnende lærer

Bente Helen Skjelbred Høgskulen på Vestlandet

Ingvild Digranes Høgskulen på Vestlandet

Abstract: Developing drawing skills in school is presented as fundamental under the core element visual communication in the curriculum LK20 in art and crafts. This article examines and discusses how LK20's portray drawing, and what characterizes the learning situations where the teacher-specific learning outcomes (Eisner, 1979) are shown through teachers' own use of drawing to communicate, among other things, ideas, experiences, concepts, messages, and connections visually. Through Bragg et al.'s (2016) theory of teachers' sensitivity to pupils' learning, it is examined which characteristics of teachers' professional attention come to light in the learning situations where the teacher uses his own drawing as visual communication. The article is based on a case study on four teachers' perceptions and operationalization of drawing in the subject. The article explores teachers' operationalizations of art and crafts within the subject in Norway and the Nordic countries, and contributes to teacher education with its curriculum and educational theoretical approach to various drawing practices in the subject.

Keywords: visuall comminucation, learning outcomes, drawing, arts and crafts, curriculum

Innledning

I grunnskolen og i lærerutdanningen er tegning en sentral aktivitet i faget kunst og håndverk. Med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble det innført ulike kjerneelementer for hvert fag, et prinsipp om dybdelæring, og tre tverrfaglige temaer. De tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring*, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* skal gjelde for alle fag. De fagspesifikke kjerneelementene preger innholdet og progresjonen i læreplanene for fag og skal «bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020b). I kunst og håndverk er det fire kjerneelementer: *håndverksferdigheter*; *kunst- og designprosesser*; *visuell kommunikasjon*; *kulturforståelse*. Kjerneelementet *visuell kommunikasjon* innebærer at elevene skal kunne «lese, forstå og bruke det visuelle språket. Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Elevene skal bruke visuelle virkemidler bevisst og eksperimenterende i todimensjonale, tredimensjonale og digitale uttrykk» (Udir, 2020b).

Vårt samfunn bygger stadig mer på visuelle informasjons- og kommunikasjonskilder og visuell kompetanse. Begrepet *visual literacy*, å være visuelt kompetent, blir i økende grad benyttet både innenfor lærerutdanning og profesjonsutdanning (Anderson, 2003; Raney, 1999). Literacy blir som allment begrep vanligvis forstått som kompetanse i lesing, skriving og regning, men er i de siste årene også utvidet til å inkludere digitale ferdigheter, media literacy, kunnskap om bærekraft og om samfunnsborgerskap (Unesco, 2019). Nielsen (2009) viser til at en anvendelse av begrepet literacy vil inkludere produksjon av bilder og kommunikasjon gjennom visuelt språk. I denne sammenheng kan tegning sees på som det å «skape meningsfulle tegn som uttrykk, og kommunisere disse uttrykkene med spor på en todimensjonal flate» (Frisch, 2013, s. 62). Frisch (2013) viser til at det å se på bilder og skape mening, og det å skape symboler for å kommunisere, krever engasjement, ferdigheter og målrettet handling. I skolen kan det dreie seg om å tegne med ulike analoge og digitale verktøy. Visuell kommunikasjon er sentralt i ulike deler av faget kunst og håndverk, der eleven trenger gode tegneferdigheter i ulike prosesser knyttet til arbeid med to- og tredimensjonale materialer (Skjelbred, 2021b). Det å utvikle grunnleggende tegneferdigheter fremheves som sentralt for ideutvikling innen design, arkitektur og digital industri (Nielsen, 2009) og

for individuelle (Freedman & Stuhr, 2004) og sosiale skapende prosesser (Frisch, 2010).

Den tegnende lærer

LK20 omtaler det å utvikle tegneferdigheter i skolen som grunnleggende. I første setning under kjerneelementet *visuell kommunikasjon* vises det til at elevene *skal* kunne «lese, forstå og bruke det visuelle språket» (Udir, 2020b). I andre setning finner vi læreplanens første påstand om tegning: «Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Udir, 2020b). Denne påstanden gir læreren tydelig beskjed om at tegning handler om å kunne kommunisere, men sier ikke noe om hvordan. Utvikling av tegneferdigheter skal ifølge LK20 opprettholdes parallelt med utvikling av det å kunne lese, og det å forstå og bruke det visuelle språket. For å kunne identifisere den åpne beskrivelsen av «tegneferdigheter» må man se på sammenhengen mellom kjerneelementet og verbene i læreplanens andre del, som består av kompetansemål for årstrinn, og del tre, som omhandler tekster om vurdering som etterfølger kompetansemålene på årstrinn. Denne åpne beskrivelsen av å tegne sier ikke noe om hvem som gjør eller skal gjøre noe, hvordan eller på hvilket nivå det skal gjøres.

Studier viser at lærere i kunst og håndverk under læreplanen LK06 gir tegning en mer sentral plass i faget enn det de oppfatter at læreplanen gjør (Skjelbred, 2021b; Skjelbred & Borgen, 2019). Videre tilrettelegger lærerne for at elevene kan lære noe mer og noe annet om hvordan tegning kan brukes. Dette tolkes som «et ekstra lag» (Skjelbred, 2021a, s. 14) lærerne tilfører for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. Lærerne har som mål å la elevene få mulighet til å oppdage og erfare forskjellige måter å tegne på, ved å la elevene få jobbe med tegning på varierte måter i ulike oppgaver og ved å la elevene få lære det mest grunnleggende innen tegning for å kunne tegne mer fritt. Lærernes egne tegneaktiviteter kommer til uttrykk som lærerspesifikke læringsutbytter (Eisner, 1979), som er egenskaper ved læreren som for eksempel undervisningsstil og verdier, og viser seg sentrale som visuell kommunikasjon i undervisningen knyttet til å kommunisere ideer, erfaringer, begrep, metode og arbeidsmåter, for å nevne noe. I tillegg kommer tegneengasjementet lærerne uttrykker når de tegner. Det å være en tegnende lærer viser seg som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på forståelsen av

hva lærernes tegning i faget kan bety for elevenes læring. Selv om det er gjort en del studier av hvordan tegning er en del av undervisnings- og læringsaktiviteten i faget, vet vi lite om forhold knyttet til hvilke kjennetegn som beskriver lærings situasjonene der læreren velger å bruke egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

I denne artikkelen er visuell kommunikasjon avgrenset til å handle om lærerens egen bruk av tegning for å kommunisere i lærings situasjoner som fremkommer i materialet. Slik er forståelsen av tegning som visuell kommunikasjon i artikkelen i hovedsak avgrenset mot lærerens bruk av egen tegning for å kunne kommunisere ideer, budskap, arbeidsmåter og sammenhenger. Dette innbefatter også den sansende og fabulerende delen med ekspressive uttrykk, og en relasjonell tilnærming der lærer tegner mer lekent og fabulerende sammen med elevene. På denne bakgrunn undersøker artikkelen følgende problemstilling: *Hva kjennetegner de ulike lærings situasjonene der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen?*

Læreplan og visuell kommunikasjon

Hvordan tegning fremstilles i læreplanen har betydning for hvordan tegning oppfattes og operasjonaliseres (Goodlad, 1979) av lærere, og hvordan lærere selv bruker tegning i undervisning og begrunner sin didaktikk med tanke på elevenes læringsutbytter (Eisner, 1979). Mens det i tidligere, innholdsbaserte læreplaner var undervisningen som var subjekt, er LK20 som LK06 et kompetansebasert læreplanverk. Kjerneelementet *visuell kommunikasjon* skal leses i lys av kompetansemålene som er formulert med *eleven* som det handlende subjekt (Andreassen, 2016). Dette gir lærerne et handlingsrom gjennom operasjonalisering knyttet til lokalt læreplanarbeid. Lærerne tar med seg sine egne perspektiver og erfaringer inn i undervisningen, der læreren utnytter sin profesjonelle autonomi, eller form for frihet (Mausethagen & Mølsted, 2015, s. 31) avhengig av den forståelsen læreren har av sitt profesjonelle handlingsrom (Biesta et al., 2015). Lærerens handlingsrom forutsetter profesjonalitet for at en skjønnsutøvelse kan finne sted og defineres av ytre og indre rammefaktorer (Biesta et al., 2015). De ytre rammefaktorene kan være bestemmelser gitt i form av læreplan og styringsdokumenter, og de indre rammefaktorene har sammenheng med lærernes oppfattelse av læreplanen og begrensninger som settes av læreren selv, samt kunnskap, ferdigheter, antagelser og verdier lærerne bringer med

seg (Biesta et al., 2015). I forskning om hvordan tegning gis plass i faget kunst og håndverk i ungdomsskolen basert på læreplanen LK06, fremgår det at lærerne oppfatter tegning som mer sentralt enn de finner grunnlag for i sin lesning av planen for kunst og håndverk (Skjelbred & Borgen, 2019, 2020). Lærerne tar selv i bruk tegning som visuell kommunikasjon i lærings situasjoner som de skaper i klasserommet og kombinerer visualisering i form av konkrete tegnehandlinger og verbale forklaringer (Skjelbred, 2021b). Dette er interessant i lys av LK20s fremstilling av tegning som helt grunnleggende for å kommunisere visuelt. Likevel er det begrenset kunnskap om hva som kjennetegner lærings situasjoner i ungdomsskolen der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

Teoretisk ramme

Hvordan læreren kan legge til rette for elevenes lærings erfaringer problematiseres blant annet av Elliot W. Eisner. Ifølge Eisner (1979) er undervisningens oppgave er å forløse elevens indre potensial. I dette arbeidet må lærere improvisere og bygge på uforutsigbare hendelser, noe som ofte gir uventete resultater i og av undervisningen (Eisner, 1979, 1984). Læring er ofte en åpen prosess som vi ikke kan forutse utfallet av. Lærerne må bruke *educational imagination* (Eisner, 1979), der de gjennom å «se» og forestille seg kan innlemme nye elementer i undervisningen. Slik kan lærerne praktisere en form for utprøvende tilnærming i sin undervisning og fortløpende velge og utføre ulike «types of teaching ‘moves’» (Eisner, 1984, s. 6). Hvilket innhold læreren skal velge å vektlegge i undervisningen kan oppleves utfordrende for lærerne. Her skiller Eisner (1979) mellom tre typer mål for undervisningen: *behavior objectives*, *problem solving objectives* og *expressive outcomes* (Eisner, 1979, s. 101). Dette er av Prøitz (2015) oversatt til (1) adferdsmål, som vektlegger elevens adferd i øvelser og praktisering av det som skal læres, (2) problemløsningsmål, som vektlegger elevs arbeid med å løse gitte problemstillinger, og (3) ekspressive utbytter, som beskriver det som kommer ut av møter mellom elever og situasjoner der det kan læres (Prøitz, 2015). Eisner (1979) forstår læringsutbytte som et resultat av læringsprosesser der tre typer læringsutbytter, *the trichotomy of outcomes*, inngår, beskrevet av Prøitz (2015, s. 41) som:

- 1) Elevspesifikke læringsutbytter som tilsvarer det eleven lærer, men som kun er «løst» knyttet til selve undervisningen

- 2) Fagspesifikke læringsutbytter som er direkte knyttet til innholdet i undervisningen, og som kan være i samsvar med definerte læringsutbytter, men som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til målene for undervisningen
- 3) Lærerspesifikke læringsutbytter, som er egenskaper ved læreren som f.eks. undervisningsstil og verdier

Disse læringsutbyttene sammenfaller med elementene i den didaktiske trekanten bestående av lærer, elev og fag, jamfør Gundem (2011, s. 44–45), der et mangfold av faktorer knyttet til egenskaper ved eleven, læreren og fagstoffet har betydning for elevens læringsutbytte. I denne artikkelen er Eisners (1979) teori knyttet til lærerspesifikke læringsutbytter som viser til egenskaper ved læreren som for eksempel undervisningsstil og verdier som kommer til uttrykk i læringssituasjoner der lærere tegner for å kommunisere visuelt i undervisningen. I lys av Bragg et al.s (2016) teori, som viser til hvordan læreres sensitivitet og oppmerksomhet knyttet til spesifikke detaljerte observasjoner kan være avgjørende for elevenes læring, undersøker artikkelen hva som kjennetegner læringssituasjonene der lærere tegner for å kommunisere visuelt i undervisningen. Læreres oppmerksomhet og sensitivitet overfor elevenes resonnement i læringssituasjoner kan bidra til å utvikle et «profesjonelt øye» (Bragg et al., 2016). Denne sensitiviteten knytter Bragg et al. (2016) til læreres profesjonelle oppmerksomhet (*noticing*), som kan forstås som læreres oppmerksomhet eller sensitivitet overfor elevens læring (Mason, 2002). Det Bragg et al. (2016) omtaler som *professional noticing* er i artikkelen forstått som en form for profesjonell oppmerksomhet eller sensitiverende praksis som hjelper læreren med å justere undervisningen underveis. *Noticing* handler både om å forstå elevens læring, men det innbefatter også å tolke og beslutte hvordan en skal respondere (Jacobs et al., 2010) i læringssituasjoner. I denne artikkelen fokuseres det på læringssituasjoner der læreres oppmerksomhet og sensitivitet i bruk av tegning som visuell kommunikasjon viser seg i undervisning i kunst og håndverk i ungdomskolen.

Metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen er basert på en større empirisk kvalitativ casestudie (Postholm, 2010; Yin, 2017) som gjennom observasjon, intervjuer og dokumenter har undersøkt hvordan lærerne oppfatter tegning i

læreplanen i kunst og håndverk, og hva de gjør når de når de underviser i tegning i ungdomskolen. Casestudien har et strategisk utvalg av fire erfarne lærere med minst 30 studiepoeng i kunst og håndverk. De underviser på ungdomstrinnet i faget ved fire ulike skoler. Skolene A, B, C og D har alle ca. 350–400 elever og ca. 50 ansatte. Informantene er i studien anonymisert og omtalt som lærer A, B, C og D (se tabell 1).

Tabell 1 Skoler og antall elever til stede på observerte opplæringsøkter med totalt antall elever tilhørende gruppen i parentes

Skole	A	B	C	D
Trinn	8. trinn	10. trinn	8. trinn	8. trinn
Assistent	× (dag 1 og 2)	× (dag 1)	–	–
Antall elever dag 1	27 (30)	16 (20)	15 (15)	26 (30)
Antall elever dag 2	28 (30)	22 (25)	14 (15)	27 (30)

Til observasjonene ble det utarbeidet en strukturert observasjonsguide (Kvale et al., 2015). Fokus lå på hvordan tegneundervisning ble gjennomført, og guiden var basert på elementer fra den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015):

- a) Introduksjon og organisering (innledningsøkt)
- b) Mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer og vurdering (undervisningsøkt)
- c) Avslutningsøkt

Til intervjuene ble det utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (Kvale et al., 2015). Også denne ble utviklet og strukturert med utgangspunkt i de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015). Observasjonene ble gjennomført som ikke-deltagende observasjon (Jacobsen, 2005) i seks klasser på 8. trinn ved skole A, C og D og i to klasser på 10. trinn ved skole B. Hver observasjon varte gjennom hele opplæringsøkten på to timer, til sammen fire timer på hver enkelt skole. Etter observasjonene ble det gjennomført individuelle intervjuer med læreren på den enkelte skole. Intervjuene ble gjennomført i samme periode som observasjonen og ble registrert med digital lydopptager. Intervjuene baserte seg på intervjuguiden, men også observasjonene, for å få innsikt i refleksjoner og begrunnelser angående opplærings situasjonen som ble observert. Casestudien har utgangspunkt i læreplanen i kunst og håndverk i LK06, lokale læreplaner og elevoppgaver.

Det ble benyttet en kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) av transkriberte observasjonsnotater og intervjuer. I analysene ble det sett etter meningsbærende elementer i materialet som kan beskrive kjennetegn for lærings situasjoner der læreres profesjonelle oppmerksomhet kan ses i sammenheng med lærerspesifikke læringsutbytter knyttet til egenskaper ved lærerens undervisningsstil og verdier, slik disse kommer til uttrykk i læreres bruk av egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

Materialet er lest flere ganger med en stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2017) ut fra Eisners teori om læringsutbytte, med vekt på egenskaper ved læreren som for eksempel undervisningsstil og verdier som fremkom i materialet, og Bragg et al.s (2016) teori om læreres profesjonelle oppmerksomhet i lærings situasjoner. Hovedtema er tolket frem gjennom hermeneutisk lesning. I tråd med Gadamer (2004) er det lagt vekt på å betrakte tekstlesning som en hermeneutisk samtale. I presentasjonen av resultatene er sentrale poeng fra analysen illustrert ved å hente ut enkelte observasjonsbeskrivelser og sitater fra intervjuene.

Resultat

Resultatene viser til kjennetegn ved lærings situasjoner der lærerspesifikke læringsutbytter fremkommer som visuell kommunikasjon i undervisningen. Lærings situasjonene der lærerspesifikke læringsutbytter viser seg ved at lærer tegner, kan leses tydelig i observasjonene. Lærerne tegner for å illustrere, forklare, veilede og kommunisere begrep, samt for å vise hvordan tegning kan brukes på varierte måter med ulike formål ut over konkretisering av det tegnefaglige innholdet oppgavene handler om. Disse lærings situasjonene kjennetegnes av lærernes oppmerksomhet overfor stemningen i klassen og for elevenes ulike og varierende arbeidsprosesser.

Kjennetegn ved lærings situasjonene der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen

Utdrag fra undervisning knyttet til lærings situasjoner der lærerspesifikke læringsutbytter viser seg ved lærernes bruk av tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

Utdrag fra undervisning på skole A

Observasjonen viser at lærer veksler mellom å tegne med kritt på tavle for hele klassen for å vise oppgavens arbeidsmetode eller forklare begrep, andre ganger for å veilede mindre elevgrupper i arbeid med å forstå elevoppgaven. Læreren bruker tegning som visuell kommunikasjon der hun tegner på tavlen for å forklare ulike deler av oppgavens innhold gjennom undervisningsøkten. Hun tegner for å eksemplifisere det tegnefaglige innholdet i oppgaven, som for eksempel forstørring, forminskning eller negative flater. Hun veksler mellom å stå vendt mot tavlen og mot elevene, hun spør om de forstår, bruker elevenes navn aktivt, smiler og går rundt blant elevene og ser hvordan de jobber, og går frem igjen til tavlen. I intervju gir lærer A uttrykk for at hun bruker tegning for å samle klassen om «noe» i faget som hun vil fokusere på eller forklare: «Når jeg viser og forklarer tror jeg det er enklere for elevene å skjønne hva opplæringen handler om.» Læreren repeterer elementer fra undervisningsopplegget knyttet til elevoppgaven på tavlen. Når hun ser at elevene har behov for mer visuell støtte tegner hun på nytt oppå egne tavletegninger for å understreke, tydeliggjøre og forsterke noe hun tidligere har vist til i undervisningsøkten.

Utdrag av undervisning på skole B

Observasjonen viser at læreren tegner på tavlen flere ganger gjennom undervisningsøkten for å vise, forklare, oppsummere og repetere foran klassen. Hun viser hvordan elevene kan skyggelegge, skraverer et felt på tavlen, og snur seg ofte mot klassen for å se om elevene følger med og ser på det hun gjør. Deretter går hun rundt til den enkelte elev og snakker om teknikk, motivvalg, komposisjon og lignende, og tegner noen ganger på elevens tegning eller på et eget ark hun har med seg for å illustrere og forklare. Hun går frem til tavlen, oppsummerer og tegner for å illustrere og forklarer underveis hvorfor og hvordan hun gjør det. Når elevene er kommet i gang med oppgaven går læreren rundt blant elevene og oppmuntrer elevene ved navn, smiler og gir positive og støttende tilbakemeldinger. I intervju forklarer lærer B at det å tegne mens elevene ser hjelper henne med å få oppmerksomhet: «Jeg tegner ofte tankekart og lignende for å få fokus og samle klassen, tror det hjelper elevene å samle tankene, det hjelper i hvert fall meg med å samle tankene, fokusere, tydeliggjøre.» Lærer B utdyper: «Samtidig må tegningen stemme med situasjonen i klassen, det

elevene er opptatt av der og da.» Observasjonen viser at elevene er urolige på slutten av timen. Da går læreren frem til tavlen og tegner raske Snapchat-emojier, rødt hjerte (❤️), og spør elevene hva det betyr. Noen svarer kjæresten, andre sier bestevenner. Læreren smiler og tegner «smile-fjes» (😊), «Hvis du tegner på en lang nese, hva betyr det da?» spør hun. Elevene er engasjerte og kommer med forslag.

Utdrag av undervisning på skole C

Observasjonen viser at lærer tegner på elektronisk tavle og papir for hele klassen, for elevgrupper og for enkeltelever. Hun veksler mellom å stå foran klassen der hun i ulike sammenhenger tegner, og gå rundt blant elevene der hun bruker tegning i individuelle tilbakemeldinger på et eget ark hun har med seg. Læreren veksler mellom å tegne for å visualisere ulike ideutkast, for å konkretisere hva elevene skal arbeide med, og for å veilede elevene i ulike læringssituasjoner. Hun oppsummerer samlet spørsmål som elevene har, og henvender seg til elevene og veksler mellom å tegne på tavlen og snu seg til klassen: «Kan du se hva jeg gjør nå, Daniel?», og «Kan dette være en løsning, Hanne?». I intervju gir læreren uttrykk for at hun forsøker å skape et engasjement hos elevene ved å «se» hver enkelt elev, smile og bruke elevenes navn, men opplever at det er vanskelig ved skolestart med mange nye klasser. Observasjonen viser at lærer gjennomførte en gruppeoppgave der elevene skulle tegne til ulike verb. Elevene er engasjert og spør læreren om flere oppgaver av samme type. Læreren smiler, og gir nye oppgaver. I intervju bekrefter lærer C at elevene liker godt å være kreative: «Når jeg ber elevene øve seg på å tegne ulike begrep, for eksempel 'latter'. Istedenfor å skrive 'ha, ha, ha' må de uttrykke det visuelt.» Lærer C gir uttrykk for at det tar tid å få innsikt i elevenes forkunnskaper og arbeidsprosesser: «Etter hvert gjennom erfaring utvikler man både et overblikk og et eget blikk for ulike situasjoner. Noen raske blikk på klassen hjelper meg å forstå stemningen.» Læreren opplever også at tegning er redskap hun bruker aktivt i undervisningen: «Når jeg tegner i kombinasjon med å fortelle eller forklare opplever jeg at det kan virke dempende på ulike elevsituasjoner.» Observasjonen viser at læreren ofte snur seg mot elevene og ser på ansiktene om de følger med. I intervju gir læreren uttrykk for at hun opplever at det å tegne på denne måten kan bidra til at elevene lærer hvordan de kan utvikle sitt eget «blikk» for å bruke tegning til å kommunisere visuelt.

Utdrag av undervisning på skole D

Læreren tegner for å vise og forklare innholdet i elevoppgaven, fremgangsmåte og metode med kritt på tavlen fremme i klasserommet. Observasjonen viser at hun tegner og forklarer for hele klassen samlet, og snur seg med jevne mellomrom for å bedre kunne følge med på stemningen i klassen. Når det er rolig og lavt lydnivå i klasserommet tegner læreren med ryggen til klassen, når lydnivået øker, snur læreren seg mot klassen og henvender seg til elevene med navn, og ber dem følge med på det hun gjør. Elevene, som er organisert i grupper på fem, følger med og ser på lærerens tavletegning. Deretter veileder hun elevene gruppevis, og tegner når hun forklare elementer i undervisningsopplegget. Observasjonen viser at læreren veksler mellom å ha et blikk på hver enkelt elevgruppe, og å ha et overblikk på klassen. Fremme ved tavlen tegner hun noen eksempler knyttet til ulike utfordringer, spørsmål og forslag elevene har i arbeid med oppgaven. I intervju viser lærer D til at «gjennom at jeg visualiserer ulike eksempler forstår elevene bedre hva de ulike delene dreier seg om, og det gir meg mer tid til å veilede».

I tabell 2 fremgår lærings situasjoner fra observasjonsperioden knyttet til elevnivåene: elev, elevgruppe og klassen som helhet, og type kommunikasjonsverktøy ved de fire skolene.

Tabell 2 En forenklet oversikt over lærer A, B, C og D sin bruk av egen tegning sett i forhold til elevnivå og kommunikasjonsverktøy

Lærer	Lærings situasjoner elevnivå			Kommunikasjonsverktøy					
	Elev	Elevgruppe	Klasse	Tavle		Ark	Kritt	Blyant	Kull annet
				analog	elektronisk				
A		x	x	x			x		
B	X	x	x	x		x	x	x	
C	X	x	x		x	x		x	x
D		x	x	x			x		

Som det fremgår av tabell 2 tegner lærer A og D i undervisningen for elevgrupper og hele klassen. Lærer B og C tegner i undervisningen for den enkelte elev, elevgruppe og hele klassen, og varierer med det mer i bruk av tegning som visuell kommunikasjon. De fire lærerne bruker alle tavle, lærer C er alene om å tegne på elektronisk tavle. Lærer B og C tegner i tillegg med blyant på ark, der lærer C i tillegg bruker kull, tusj, pastellkritt og så videre for å forklare, vise og veilede.

Oppsummerende fellestrekk

Resultatene viser at det fremgår et fellestrekk i hvordan lærerne bruker tegning i visuell kommunikasjon ved å veksle oppmerksomheten mellom den enkelte elevs arbeidsprosess og klassen som helhet. Slik kan de fortløpende justere sin undervisning. Dette kommer til uttrykk i observasjonen ved at lærerne beveger seg rundt i klassen, veksler mellom å ha et overblikk og et blikk for den enkelte elev, og varierer mellom å stå fremme ved tavlen og gå rundt mellom elevene. Lærernes «blikk» for sammenhenger og dynamikk i undervisningen fremkommer som helt sentralt i sammenheng med når lærerne tegner. Lærernes engasjement og oppmerksomhet for elevene viser seg i observasjonen som en støtte for lærer i forhold til å tilpasse sin bruk av tegning for å kommunisere visuelt. Dette bekreftes i intervju der lærerne gir uttrykk for at helheten, atmosfæren og stemningen i klasserommet, samt elevenes ulike og varierende behov for noe mer enn verbale forklaringer, oppleves som vesentlig i operasjonaliseringen. I dette arbeidet fremstår lærernes veksling mellom å bruke tavlen til å tegne og forklare for klassen, repetere og justere elementer for å få alle med, og gå rundt blant elevene og veilede. Dette bekreftes i intervju ved lærer A: «Jeg forsøker jevnlig å fange opp hva elevene er opptatt av, hvordan de jobber.» Eller som lærer B uttrykker: «Når jeg tegner på tavlen er det enklere for meg å få elevens interesse. Elevene trenger ofte noe mer enn verbale forklaringer.» Observasjonen viser også at lærerne selv uttrykte engasjement knyttet til det å tegne, noe som blant annet viser seg når lærer B og C viser begeistring og tegneglede når de tegner for å forklare i tilknytning til oppgaven elevene arbeider med.

Resultatene viser til kjennetegn ved læringssituasjonene der de lærerspesifikke læringsutbyttene viser seg i lærernes bruk av tegning. Observasjonen viser at de fire lærerne bruker tegning som en metode for å samle klassens oppmerksomhet mot «noe», og som et fagdidaktisk verktøy for å kommunisere ideer, budskap og sammenhenger visuelt i undervisningen, og for å understreke, forklare en arbeidsmåte, et begrep eller ulike sider ved et undervisningsopplegg. Lærerne tegner også for å registrere, korrigere, og sammenfatte et innhold i læringssituasjoner som de opplever at elevene trenger å se for å bedre forstå det undervisningen handler om. Lærerne tegner også for å engasjere, fabulere og glede elevene med en leken tilnærming. Dette kom i hovedsak til syne i arbeid med de ekspressive utbyttene som viser seg ved at lærerne forsøker å lære elevene noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes (se tabell 3).

Tabell 3 Forenklet oversikt over kjennetegn ved de ulike læringsssituasjonene der lærerspesifikke læringsutbytter kommer til syne

Kjennetegn ved læringsssituasjoner der lærerspesifikke læringsutbytter kommer til syne			
Lærerspesifikke læringsutbytter		Kjennetegn ved læringsssituasjoner	
Lærer	Lærer tegner for å ...	Lærer	
A	illustrere, veilede, forklare begrep og arbeidsmåter	er oppmerksom for stemningen i klassen	veksler mellom å stå ved tavle og gå rundt i klassen, bruker elevenes navn, leder elevenes oppmerksomhet og viser retning
B	illustrere, forklare, veilede, kommunisere metoder og begrep, og for å engasjere, fabulere og glede	har et blikk for den enkelte elev og for klassen som helhet, er oppmerksom for atmosfæren og stemningen i klassen	varierer undervisning, veksler mellom å stå ved tavle og gå rundt i klassen, bruker elevenes navn, forebygger, demper uro, leder elevenes oppmerksomhet og viser retning, justerer undervisningsopplegget underveis for å få alle med
C	veilede, illustrere, forklare, kommunisere begrep, ideer, metoder, og for å engasjere, fabulere, glede og leke	har et blikk for den enkelte elev og for klassen som helhet, er oppmerksom for atmosfæren og stemningen i klassen	veksler mellom å stå ved tavle og gå rundt i klassen, bruker elevenes navn, forebygger, demper uro, leder elevenes oppmerksomhet og viser retning, justerer undervisningsopplegget underveis for å få alle med
D	illustrere, veilede, forklare begrep og arbeidsmåter	har et blikk for klassen som helhet, er varsom og lydhør for atmosfæren og stemningen i klassen	varierer undervisningen, veksler mellom å stå ved tavle og gå rundt i klassen, bruker elevenes navn, leder oppmerksomhet, får alle med, viser retning

Samlet sett bruker de fire lærerne tid på å «samle» klassens fokus og veilede elevene. Resultatene viser at lærernes oppmerksomhet og blikk for ulike situasjoner skaper forutsetninger for elevenes læring. I dette arbeidet kommer lærerens bruk av tegning til uttrykk som en måte der lærerne får elevenes oppmerksomhet knyttet til det undervisningen handler om. Gjennom at lærerne vet når og hvordan det egner seg å bruke egen tegning, som blant annet for å forklare et begrep eller innlemme nye elementer, lærer også elevene noe om å tegne som visuell kommunikasjon.

Diskusjon

Resultatene viser at det fremgår et fellestrekk i hvordan lærerne bruker tegning som visuell kommunikasjon. De veksler stadig oppmerksomheten mellom den enkelte elevs arbeidsprosess og klassen som helhet. Slik kan de fortløpende justere sin undervisning gjennom å ta i bruk tegning for å

kommunisere visuelt. Læringssituasjonene der lærerne tar i bruk tegning som visuell kommunikasjon kjennetegnes ved fellestrekk knyttet til lærernes oppmerksomhet og «blikk» for eleven og klassen og en sensitivitet for sammenhenger og dynamikk i undervisningen. Dette «blikket» kan tolkes som en strategi læreren har opparbeidet seg gjennom flere års undervisningserfaring i faget.

Oppmerksomhet for eleven og stemningen i klassen og sammenhenger i undervisningen

Lærernes oppmerksomhet og «blikk» for å fange opp helheten, atmosfæren i klasserommet, viser seg som vesentlige kjennetegn for situasjoner der lærerne bruker tegning som visuell kommunikasjon. Ved hjelp av dette «blikket» kan læreren velge kombinasjon av verbal og visuell kommunikasjon, samt vise og konkretisere ved å tegne ulike begrep, teknikker, arbeidsmåter og tankekart, og/eller tegne mer fabulerende med vekt på fantasi, forestillingstegning og lignende. Denne praksisen kan bidra til å utvikle et *profesjonelt øye*; det Bragg et al. (2016) knytter til læreres profesjonelle *noticing* overfor klassen og den enkelte elev. Resultatene viser at lærerens bruk av tegning også er en måte å fange elevens oppmerksomhet i undervisningen. Dette kan tolkes å være koblet sammen med lærernes oppmerksomhet for eleven, atmosfæren og lignende, jf. Braggs et al. (2016). I denne studien kan lærernes oppmerksomhet eller sensitivitet for atmosfæren i klasserommet forstås som en form for profesjonell oppmerksomhet eller sensitiverende praksis jf. læreres profesjonelle *noticing* (Braggs et al., 2016) som hjelper læreren med å velge situasjoner der det kan være egnet å bruke tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen.

Kobling mellom det visuelle og verbale i undervisningen

Lærerens bruk av egen tegning viser seg i en form for utprøvende tilnærming i undervisning som samsvarer med det Eisner (1984) viser til der lærerne fortløpende kan avgjøre ulike «types of teaching ‘moves’» (Eisner, 1984, s. 6). I tråd med Eisner (1984) viser lærerne en vilje og evne til å skape nye former for undervisning underveis når de justerer den visuelle kommunikasjonen i samsvar med elevenes forkunnskaper og det de vil formidle. Lærernes bruk av egen tegning kan forstås som en visuell støtte

i kommunikasjon med elevene som inngår i det «ekstra laget» Skjelbred (2021a) viser til, der lærerne legger et «ekstra lag» i gjennomføringen for å undervise i samsvar med sin egen oppfattelse av tegning og fagets egenart. I dette «ekstra laget» jobber lærerne med ekspressive læringsutbytter (Eisner, 1979), der elevene lærer noe mer og annet om hvordan tegning kan brukes som eksempelvis fabulerende tegning, i tegnelek og så videre. Her fremkom de lærerspesifikke læringsutbyttene gjennom at lærerne gir uttrykk for et positivt engasjement når de selv tegner i undervisningen, og at de viser en tegnelede og tegnemotivasjon når de fabulerer og improviserer underveis. Lærerne tegnet også i tilknytning problemløsningsmål, knyttet til spesifikke, detaljerte observasjoner i møte med elevs arbeid med å løse gitte oppgaver. Samtidig indikerer studien at lærernes kobling mellom fagbegrep og konkrete tegneeksempler åpner opp for forståelse av både begrep og tegnemetode for elevene som noen ganger viser seg som noe annet enn det lærerne på forhånd uttrykker i forhåndsdefinerte og konkrete målformuleringer. Lærerens kobling mellom det visuelle og verbale i undervisningen kan forstås å inngå i det Andersson et al. (2018) omtaler som «det doble fenomen» (Andersson et al., 2018, s. 76), som viser til at det å kunne velge kommunikasjonsform og kommunikativ ressurs er en didaktisk/pedagogisk kompetanse som lærerne kombinerer med håndverksmessig kompetanse. I faget kunst og håndverk inngår i tillegg en kunstfaglig kompetanse med vekt på den estetiske dimensjonen, det sanselige, skapende, fabulerende og lekne. Lærerens bruk av ulike kommunikative ressurser i formidling kan slik bidra til å øke forståelsen av hva opplæringen handler om (jf. Andersson et al., 2018; Johansson, 2002).

Undervisningserfaring

Resultatene viser at lærerne selv gav uttrykk for at de gjennom flere år med undervisning i faget har opparbeidet en form for oppmerksomhet ovenfor klassen. I denne sammenheng vises det til at lærerne er oppmerksomme og sensitive i møte med elever i læringssituasjoner som oppstår underveis. Slik kan læreres oppmerksomhet samsvare med det Jacobs et al. (2010) viser til ved at en profesjonell oppmerksomhet innbefatter både en sensitivitet overfor det som skjer i klasserommet og en ekspertise til å gjøre noe med det en ser. Lærerens bruk av tegning kan slik knyttes til deres forståelse av sitt profesjonelle handlingsrom som ifølge Biesta et al. (2015) forutsettes for at en skjønnsutøvelse kan finne sted – en skjønnsutøvelse som lærerne

i denne studien har opparbeidet seg gjennom flere års undervisningserfaring fra å ta i bruk tegning i ulike læringssituasjoner. Resultatene antyder at denne erfaringen bidrar til å øke lærernes oppmerksomhet eller sensitivitet overfor elevenes læring der og da, noe som bidrar til at de kan improvisere i sin bruk av tegning som visuell kommunikasjon underveis i undervisningen. Denne praksisen tyder på at de indre rammefaktorene, lærernes kunnskap, ferdigheter, antagelser og verdier (Biesta et al., 2015), er sentrale for hvordan lærerne bruker tegning. Lærernes lange erfaring kan tenkes å ha betydning for at de har utviklet og bruker dette «blikket» og oppmerksomhet for elev og klassen som fremkommer i studien. Denne erfaringen og tryggheten lærerne opplever å ha kan forstås å inngå i klasseromsledelse i samsvar med Samuelsson et al. (2015) som viser til at lærerne i sløyd mener klasseromsledelse er deres beste kompetanse, og at dette er noe som opparbeides gjennom å bli trygge i faget etter hvert som de får mer erfaring. Lærerne gav selv uttrykk for at elevenes tilbakemeldinger på at de forstod oppgaven bedre når læreren tegnet var en viktig bekreftelse for lærerne. Likevel viser resultatene at de ytre rammevilkårene (Biesta et al., 2015) at elevantallet i store klasser er styrende i sammenheng med hvordan læreren selv tegner i undervisningen. I de største klassene bruker læreren mer tid fremme på tavlen for å kommunisere visuelt for alle elevene samlet. I de mindre klassene (lærer B og C) tegner læreren på eget ark knyttet opp til den enkelt elev.

Visuell kompetanse i skolen

Resultatene viser at lærerne var opptatt av å operasjonalisere en allsidig tegneopplæring i faget, der de selv tegnet for å kommunisere i læringssituasjoner på ulike måter. Dette er interessant i lys av Frisch (2013), som viser at det å kunne bruke og utvikle visuell kultur krever kunnskap og ferdigheter som blant annet handler om at barna selv må lære å kommunisere visuelt. Uten visuell kompetanse mangler elevene en reell mulighet for demokratisk deltagelse i saker som blir avgjort på bakgrunn av visuelle representasjoner jf. Nielsen (2009). Ifølge Nielsen (2009) innebærer opplevelsen av den visuelle kompetansen å utvikle ferdigheter og refleksjon over kvaliteter ved egne og andres visuelle uttrykk. Denne kompetansen kan ifølge Omtveit (2011) danne et bedre utgangspunkt for å forstå visuelle representasjoner i samfunnet. Også Digranes (2014) viser til visuell kompetanse som helt nødvendig for å kunne delta aktivt i samfunnet, samt for utformingen av

våre fysiske omgivelser. Dette kan være utfordrende, siden mange elever har liten selvtilitt når det gjelder egne tegneferdigheter i skolen (Dagsland, 2013; Frisch, 2013; Nielsen, 2009). Lærerne i studien har også en oppfattelse av at elevene har et anstrengt forhold til tegning, og det kan ha betydning for at lærerne gir uttrykk for et positivt engasjement og en tegneglede når de selv tegner i undervisningen. Slik kan lærere, jf. Braggs (2016), på bakgrunn av en intuitiv følelse av hvordan de kan bruke tegning for å kommunisere visuelt både inspirere og motivere elevene. Ved å vise til ulike måter tegning kan brukes, kan elevenes forståelse av hva undervisningen handler om styrkes. Resultatene antyder at gjennom sin undervisning viser læreren elevene at det å tegne kan være en måte å kommunisere med omverdenen, jf. LK20s fremstilling av kjerneelementet *visuell kommunikasjon*: «det å utvikle tegneferdigheter i skolen som helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger» (Udir, 2020b). Ved å gi elevene et innblikk i hvordan de bruker visuell kommunikasjon, kan læreren oppnå synergier i læringsprosessen som gjør at elevene lærer hvordan de selv kan ta i bruk tegning for å kommunisere.

Kunst og håndverk i lærerutdanningen

I lys av at retningslinjene for lærerutdanning i kunst og håndverk vektlegger utvikling av studentens «evne til å oppfatte og forstå andres budskap og selv kunne kommunisere i visuelle og fysiske ytringsformer» (Kunnskapsdepartementet, s. 40) kan lærerens praksis forstås å inngå i estetiske læreprosesser. Estetiske læreprosesser handler ifølge Illeris (2012) om at det eksperimenterende, sansebaserte og symbolske vektlegges, og der relasjonelle, emosjonelle, kognitive, praktiske, skapende, sanselige og refleksive momenter aktiviseres samtidig. De lærerspesifikke læringsutbyttene som fremkom ved lærernes bruk av tegning kan videre forstås å innbefatte deler av innholdet forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning (2016, § 2 punkt 2) viser til, ved at studentenes læringsutbytte under ferdigheter «kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser». Ved å gi lærerstudenter opplæring i hvordan tegning kan inngå som visuell kommunikasjon i undervisningen, kan studentene tilegne seg kunnskap og få erfaring med hvordan de kan bruke tegning som visuell kommunikasjon i estetiske læringsprosesser i kunst og håndverk i grunnskolen. Slik kan faget imøtekomme noe av utfordringen

med at estetiske læringsprosesser ifølge By et al. (2020) synes å være lite integrert i grunnskolelærerutdanningene. «Institusjonene bør sikre at studentene får opplæring i bruk av estetiske læringsprosesser gjennom å få erfaringer med og kunnskap om estetiske uttrykksformer, arbeidsmåter og virkemidler (By et al., 2020, s. 81). Studenter i faget jobber stadig i estetiske læringsprosesser, og gjennom det får studentene både kunnskap om og erfaringer med estetiske uttrykksformer, arbeidsmåter og virkemidler som slik kan innfri deler av det By et al. (2020, s. 81) etterspør i lærerutdanningen.

Resultatene som viser at lærerne forklarer elevene hvorfor de tegner mens de tegner kan tolkes å bidra til at elevene ser sammenheng til LK20s omtale av det å tegne som visuell kommunikasjon. Slik fremkommer lærernes bruk av tegning som et fagdidaktisk redskap for å kommunisere visuelt. I denne kommunikasjonen vektlegges noen ganger det eksperimenterende, sansebaserte og symbolske. Andre ganger brukes det i kombinasjon med kommunikasjon av ideer, begrep, arbeidsmåter og så videre. Selv om elevene i denne studien gav uttrykk for at de forstod bedre hva undervisningen handlet om når læreren tegnet, kan det at læreren tegner oppleves forstyrrende i andre sammenhenger. Slik trenger det ikke å være en entydig positiv opplevelse for alle elever at læreren selv tegner i undervisningen. I faget har det utdanningsfilosofiske perspektivet som har ligget i den romantiske tradisjonen fra Rousseau vist seg i fagdebatter der det gis uttrykk for at det kan være kontroversielt at lærere viser eller tegner egne tegninger (Brønne, 2002, 2004). Faget har vært delt i dette synet, men Omtveit (2011) viser til at studenter i faglærerutdanningen gav uttrykk for at lærerne fikk frem det verdifulle ved selv å bruke tegning som en visuell støtte. Studentene gav uttrykk for at det å se en tegning bli til «live», gjør det lettere å følge en tankegang i undervisningen i faglærerutdanningen i forming, kunst og håndverk. Men denne bruken av tegning ble i liten grad artikulert av lærerne i undervisningen (Omtveit, 2011). Studentenes positive opplevelse av å se tegningen bli til «live» i prosess samsvarer med Frisch (2013), som viser til at det er viktig at barn og ungdom får se voksne tegne. Likevel er det mange lærere som tegner i undervisningen som ikke er klar over den kommunikative verdien dette har (Frisch, 2013; Omtveit, 2011). Gjennom å tydeliggjøre betydningen det kan ha for elevenes læring at læreren tegner for å kommunisere visuelt i lærerutdanningen i faget kunst og håndverk kan studentene oppmuntres til selv å bruke egen tegning i

operasjonalisering av LK20s fremstilling av kjerneelementet visuell kommunikasjon i grunnskolen.

Visuell kommunikasjon – fra hovedområde i LK06 til kjerneelement i LK20

I LK06s fremstilling av hovedområdet *visuell kommunikasjon* stod eksperimentering med *visuelle virkemidler* sentralt i arbeid med visuell kommunikasjon i ulike medier: «praktisk skapende arbeid med todimensjonal form og digitale bildemedier [...]. Form, farge og komposisjon samt idéutvikling, problemløsning og symbolbehandling» trekkes frem som sentrale emner. Det var også et mål i LK06 at elevene skulle bli visuelt kompetente og ikke kun som mottagere, og at faget kunst og håndverk «vil kunne styrke muligheten for deltagelse i demokratiske beslutningsprosesser i et samfunn der informasjon i økende grad kommuniseres visuelt» (Udir, 2006). LK20 fremstiller det å utvikle tegneferdigheter som helt grunnleggende i visuell kommunikasjon, og tegner med dette et tydeligere bilde av kompetansebygging innen tegning i grunnskolen enn tidligere læreplaner. Som Gundersen (2019) viser til kan dette bidra til at tegning blir mer tydeliggjort i tilknytning til kompetansemålene sammenlignet med kompetansemålene i LK06. Skilbrei (2022) peker her på at LK20 skiller seg fra LK06 med innføring av digital utgave av «Forklaring til kompetansemål» med blant annet forslag til tverrfaglig samarbeid, som tydeliggjør de intertekstuelle relasjonene mellom de ulike delene av LK20. Dette kan bidra til en utvidet forståelse av tegning i faget.

En kommunikativ ressurs

Det å være en tegnende lærer kan ses på som en kommunikativ ressurs lærerne tar i bruk basert på oppmerksomhet og forståelsen av situasjonen og hva tegning kan bety i faget for elevenes læring. Videre er det usikkert hvordan kjerneelementet blir forstått av lærere i grunnskolen. Visuell kommunikasjon kan som nevnt forstås og gjennomføres på mange måter og trenger ikke å inneholde elementer av tegning. Men LK20 er her tydelig i sin formulering av tegneferdigheter som helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger.

Oppsummering

I denne artikkelen har vi undersøkt og diskutert LK20s fremstilling av tegning, og hva som kjennetegner de ulike læringssituasjonene der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen. Tegning fremstilles som en sentral aktivitet i faget kunst og håndverk i LK20 der utvikling av tegneferdigheter er omtalt som grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger. Resultatene viser at læringssituasjonene der læreren bruker egen tegning som visuell kommunikasjon i undervisningen kjennetegnes av lærernes oppmerksomhet og «blikk» for eleven og klassen, samt en sensitivitet for sammenhenger og dynamikk i undervisningen. Ved hjelp av å tegne underveis i ulike læringssituasjoner skaper lærerne nye forutsetninger for læring og progresjon. Der læreren ved hjelp av dette «blikket» kan velge kombinasjon av verbal og visuell kommunikasjon, og vise og konkretisere ved å tegne ulike begrep, arbeidsmåter, tankekart og så videre. Dette «blikket» kan øves opp av studenter i lærerutdanningen. Gjennom at studentene får erfaring med å tegne på ulike måter kan de reflektere over tegning som et didaktisk verktøy i undervisningen og øve på å utvikle et *profesjonelt øye*; det Bragg et al. (2016) knytter til læreres profesjonelle *noticing* overfor klassen og den enkelte elev. Faget kunst og håndverks iboende skapende egenart har videre muligheter knyttet til tegning som visuell kommunikasjon med potensial som går langt ut over det denne artikkelen har undersøkt.

Referanser

- Anderson, E. (2003). Design drawing: A means towards visual literacy and the exploration of ideas in the classroom. *The Technology Teacher*, 63(2), 15–18.
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2018). Kommunikative ressurser i håndværksmessig undervisning. *Techné Serien – Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 25(1), 59–78. <https://journals.oslomet.no/index.php/techna/article/view/2525>
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. Nord Open. <https://hdl.handle.net/10037/9671>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bragg, L. A., Herbert, S., Loong, E. Y.-K., Vale, C. & Widjaja, W. (2016). Primary teachers notice the impact of language on children's mathematical reasoning. *Mathematics Education Research Journal*, 28(4), 523–544. <https://doi.org/10.1007/s13394-016-0178-y>
- Brønne, K. (2002). *Upåverka? Læreren sin bruk av eigen estetisk produksjon i undervisning* (HiO-notat). Høgskolen i Oslo. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016071408093

- Brønne, K. (2004). Kunst- og designdidaktikk i lærarutdanning. Praktisfelleskap og kunnskapsutvikling. I L. M. Nielsen (Red.), *DesignDialog – designforskning i et demokratisk perspektiv* (s. 77–84). Høgskolen i Oslo. https://www.designdialog.no/files/ugd/9bb887_0014e3e9864b4b278a054b32f25e2b5e.pdf
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Eстетiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene – helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (Rapport til Kunnskapsdepartementet). <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst: ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole* [Doktoravhandling, Åbo Akademi].
- Digranes, I. (2014). Praktisk-estetiske fag i grunnskolen – personlegdom og kollektive omsyn. I E. Angelo & S. Kalsenes (Red.), *Kunstner eller lærer?* (kap. 4). Cappelen Damm Akademisk.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan Publishing.
- Eisner, E. W. (1984). The art and craft of teaching. In J. Reinhartz (Ed.), *Perspectives on Effective Teaching and the Cooperative Classroom* (pp. 21). National Education Association of the United States.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? -Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* (7. ed.). Gyldendal akademisk.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. http://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), *Handbook of research and policy in art education* (s. 815–828). Lawrence Erlbaum Associates.
- Frisch, N. S. (2010). *To see the visually controlled: Seeing-drawing in formal and informal contexts: A qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk – naturvitenskaplige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270213>
- Frisch, N. S. (Red.). (2013). *Tegningen lever! Nye dialogiske perspektiver på tegneundervisning i grunnskolen*. Akademia forlag.
- Gadamer, H. G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, overs.). Systime.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Gundersen, J. M. H. (2019). *Tegning for grunnskolen: Analyser av vektlegging og verdsettelse av tegning i tre læreplaner (1939–1997)* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/11250/2761536>
- Goodlad, J. I. (1979). *The scope of the curriculum field*. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 17–43). McGraw-Hill Book Company.
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21. century: epistemology, didactics, performance.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. & Philipp, R. A. (2010). Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.41.2.0169>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget Kristiansand.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpå praktik i skolan: hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* [Doktoravhandling, Göteborgs universitet].

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/pl/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Mason, J. (2002). *Researching Your Own Practice: The Discipline of Noticing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471876>
- Mausethagen, S., & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28520. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk: I går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: Hand og tanke. Ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/916>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 ed.). Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Raney, K. (1999). Visual literacy and the art curriculum. *International Journal of Art & Design Education*, 18(1), 41–47.
- Samuelsson, M., Samuelsson, J., & Autio, O. (2015). Tracing patterns of sloyd teachers' efficacy beliefs at different stages of their professional careers. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 30–43. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163071/819_3900_1_PB.pdf?sequence=1
- Skjelbred, B. H. (2021a). «Det ekstra laget» – for en helhetlig undervisning: Observasjonsteining og forestillingsteining i skolen-hva står på spill. *FormAkademisk*, 14(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3823>
- Skjelbred, B. H. (2021b). *Læreres oppfattelse og operasjonisering av tegning i kunst og håndverk i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2760505>
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2019). Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten «å skrive» i kunst og håndverk. *Acta Didactica Norge*, 13(1). <https://doi.org/10.5617/adno.6438>
- Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2020). Tegning og didaktiske praksiser i kunst og håndverk. *Techne Serien – Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 27(1), 20–35. <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3461>
- Skilbrei, E. H. (2022). *Handlingsrom for tegning i LK20* [Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/11250/3029827>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2019). *UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020–2025)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Innføring av nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kunst og håndverk* (KHV01-02). <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

KAPITTEL 9

Aksjonsforskning: Velegnede tilnærminger for utforskning av nye pedagogiske praksiser (?)

Lars Bjørke Høgskolen i Innlandet

Abstract: Action research has been positioned by many as a relevant approach for exploring new pedagogical practices within the educational context. However, there are various understandings of what action research is, and it is crucial to comprehend the nature of these differences and, most importantly, the consequences of different practices before assessing the relevance of action research. In this chapter, I aim to discuss the following two research questions: (1) *What choices can one face in the planning and execution of an action research project?* (2) *What can be the consequences of the choices made?* In addressing this issue, I use knowledge about the need for the development of new pedagogical practices in physical education as a case. Specifically, the following questions are posed as a basis for discussion: (1) *Why should teachers conduct action research?* (2) *Who participates in the research process?* (3) *What purpose is the research oriented towards?* (4) *How is the action research process practiced?* (5) *Are there incentives for carrying out the project?* Although identifying “the best action research practice” is not possible I argue, based on the literature, for action research practices that enable teachers to develop their local practices while sharing knowledge with a broader audience. Furthermore, the need for action research that involves systematic processes of thinking, planning, acting, evaluating, and reflecting (Lewin, 1946), and a duration that allows teachers to genuinely master the new practices is emphasized. Finally, the importance of making action research a collective endeavor where various voices, including those of teachers, students, and researchers, contribute to and support the process is highlighted.

Keywords: professional development, practitioner research, action research traditions, change, teacher development

Sitering: Bjørke, L. (2023). Aksjonsforskning: Velegnede tilnærminger for utforskning av nye pedagogiske praksiser (?). I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (Kap. 9, s. 169–187). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.212.ch9>
License: CC-BY-NC 4.0

Innledning

Den overordnede hensikten med denne boken er å presentere ulike utforskende perspektiver i og for lærerutdanningen. Mens mange av de andre kapitlene presenterer forslag til hva disse perspektivene kan være, er jeg i dette kapitlet opptatt av å diskutere hvordan selve prosessen med å utforske kan foregå. Konkret ønsker jeg å diskutere hvilke muligheter aksjonsforskning, en type forskning hvor lærere, elever, studenter og/eller forskere jobbet tett sammen, kan legge til rette for utforskning av nye pedagogiske praksiser. Aksjonsforskning har nemlig, gjennom å sette lærere i stand til å utvikle sine praksiser parallelt med at forskere kan frambringe ny kunnskap om endringsprosessen, i lang tid blitt pekt på som en velegnet tilnærming for pedagogisk utforskning, endring og utvikling, både nasjonalt og internasjonalt (f.eks. Elliot, 1991; Kemmis & McTaggart, 2008; Postholm, 2007).

Samtidig er det viktig å understreke at aksjonsforskning må forstås som fellesbetegnelse for en familie av ulike tilnærminger eller tradisjoner,¹ som til tross for å dele felles et opphav fra midten av 1900-tallet (Lewin, 1946) har utviklet ulike perspektiver på hvordan aksjonsforskning forstås og dermed kan og bør gjennomføres. Disse ulikhetene er både av en praktisk, epistemologisk og ontologisk karakter, og er dermed av stor betydning for hvordan aksjonsforskning utspiller seg i praksis og rapporteres (Eikeland, 2012). I tillegg har aksjonsforskning de siste årene nærmest blitt et moteord som brukes av en rekke forskere for å fange et bredt spekter av forskningstilnærminger som på en eller annen måte søker å utvikle praksis. Et illustrerende eksempel på dette er en forskningsgjennomgang der Casey (2018), etter å ha gjennomgått over hundre empiriske aksjonsforskningsstudier innenfor kroppsøving, konkluderer med at man stille spørsmål ved om alt som presenteres som aksjonsforskning faktisk burde kalles aksjonsforskning. Casey (2018) hevdet videre at kvaliteten på studiene i høyeste grad var varierende, og at selv om mange forfatterne hevdet at de hadde gjort aksjonsforskning, var det lite informasjon om hvordan aksjonsforskningsprosessen var forstått og praktisert. For eksempel

1 Det finnes også andre forskningstilnærminger enn aksjonsforskning hvor forskere og praktikere jobber sammen på ulike vis, for eksempel gjennom designbaserte forskningsmetoder.

var det viet lite plass til å drøfte hvilke valg man har gjort underveis i forskningsprosessen og hva konsekvensen av disse valgene var. For å øke kvaliteten på aksjonsforskning er det viktig å gjøre transparente og eksplisitte drøftinger rundt hva hensikten med å gjøre aksjonsforskning var, vise hvem som har deltatt i prosessen og hva deres bidrag har vært, samt hvilke utfordringer man har møtt på underveis. Det er også viktig å gi detaljerte beskrivelser av hvordan aksjonsforskningsprosessen har blitt gjennomført (Cook, 2009). Selv om ulike tradisjoner har blitt løftet fram av mange forskere og teoretikere (f.eks. Casey, 2018; Hiim, 2010; Zeichner, 2001), har ikke *hva* disse valgene faktisk kan være blitt tilstrekkelig løftet fram. Videre er det også nødvendig å diskutere hva konsekvensen av valgene man gjør kan være – både i et praktisk og vitenskapelig perspektiv. I dette kapitlet ønsker jeg derfor å drøfte følgende to forskningsspørsmål: (1) *Hvilke valg kan man stå overfor i planleggingen og gjennomføringen av et aksjonsforskningsprosjekt?* (2) *Hva kan konsekvensen av valgene man gjør være?* I forskningsspørsmålene har jeg valgt det personlige pronomenet 'man' for å understreke at det både kan være forskere og/eller lærere som står overfor disse valgene. For enkelhets skyld vil jeg i kapitlet gjennomgående bruke 'lærere' som begrep, med henvisning både til lærerstudenter, utdannede lærere og lærerutdannere. Videre er det viktig å understreke at hensikten ikke på langt nær er å belyse alle valg man står overfor og konsekvenser av disse, men løfte fram noen sentrale og typiske problemstillinger når man skal drive aksjonsforskning.

I det neste avsnittet vil jeg presentere forskning på pedagogiske praksiser i kroppsøving, som brukes for å gi et empirisk bakteppe for diskusjonen. Etter det vil jeg gi et innblikk i hvordan aksjonsforskning opprinnelig ble omtalt på midten av 1900-tallet for å forstå mer av hvorfor og hvordan aksjonsforskning oppsto. Deretter vil jeg kort løfte fram noen innflytelsesrike aksjonsforskningstradisjoner innenfor utdanningsfeltet for å gi et innblikk i noen av de ulike retningene som har vokst fram siden aksjonsforskningens opprinnelse.

Kapitlets case: Behovet for utvikling av pedagogiske praksiser i kroppsøving i Norge

På et overflatenivå viser forskningen at mye av det som skjer i kroppsøvingsfaget i Norge kan sies å være «bra». For eksempel er kroppsøving

et fag de aller fleste elevene liker, og mange elever ser på faget som et høydepunkt i skolehverdagen (f.eks. Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Samtidig viser også forskningen at faget «treffer» ulike elevgrupper i ulik grad (f.eks. basert på elevens kjønn, etniske og kulturelle bakgrunn), at det er svært preget av en idrettslogikk med fokus på innlæring av tekniske ferdigheter, at elevene først og fremst betrakter faget som en «pause» fra en teori-preget skolehverdag, og at det viktigste er å sørge for mest mulig fysisk aktivitet (f.eks. Moen et al., 2018; Quennerstedt, 2013). Det som imidlertid vies mindre oppmerksomhet, er hva elevene faktisk skal lære. Dette til tross for at læreplanen i kroppsøving, på lik linje med alle andre fag, synliggjør hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg gjennom faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forskere har derfor framhevet hvor viktig det er at fagets utdanningsdimensjon blir tydelig, slik at elevene får mulighet til å utvikle kompetanse både innenfor det motoriske, sosiale, kognitive og affektive domenet (Moen et al., 2018; Quennerstedt, 2019). Med bakgrunn i dette gapet mellom den formelle læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) og hva som faktisk skjer i praksis (som kort illustrert over), har forskere innenfor feltet understreket behovet for å utforske nye tilnærminger til faget – for eksempel gjennom aksjonsforskning (Moen et al., 2018). Samtidig viser en rekke studier at det å få nye tilnærminger til å fungere godt for både lærere og elever er krevende, og mange gir opp og går tilbake til gammel praksis (se f.eks. Casey & Goodyear, 2015). Det er derfor nødvendig å finne måter å støtte lærere gjennom endringsprosesser på som bidrar til varig utvikling og endring.

Aksjonsforskningens historie

En rekke teoretikere sporer aksjonsforskningens fødsel tilbake til arbeidene til Kurt Lewin, John Collier og John Dewey (Elliott, 1991; Noffke, 1997). Selv om det var førstnevnte som fikk størst oppmerksomhet, framhevet de alle behovet for en ny type forskning som gikk lenger enn å bare beskrive tingenes tilstand. De hevdet nemlig at forskning burde gjøre det mulig for praktikere å bedre forstå sin egen situasjon, og ikke minst legge til rette for å identifisere konkrete handlinger for å forbedre situasjonen de befant seg i. Innenfor utdanningskonteksten representerer aksjonsforskning dermed en forskningstilnærming som gjennom å gi lærerne tid og rom (Collier,

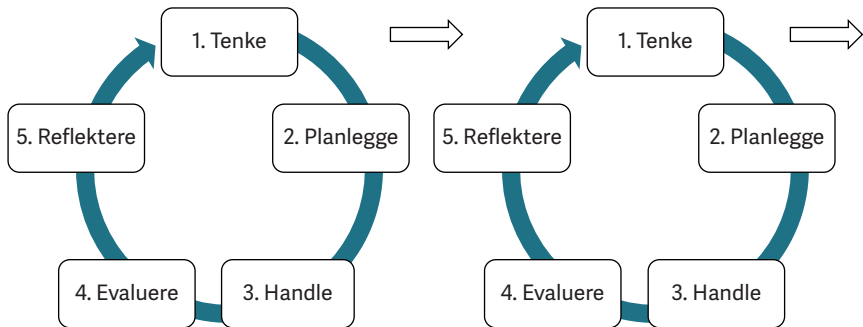
1946/2005) er med på å sette lærere i stand til å bedre forstå hva som skjer i deres klasserom for deretter å identifisere handlinger, eller *aksjoner*, til det bedre for lærere og elever.

I 1946 publiserte Kurt Lewin artikkelen «Action Research and Minority Problems», et arbeid som førte til at mange betrakter ham som aksjonsforskningens grunnlegger (Helskog, 2014). Bakgrunnen for Lewins publikasjon stammet fra hans eget arbeid med grupperelasjoner i ulike organisasjoner og institusjoner. Lewin (1946) hadde erfart at selv om det var stor vilje til å innse utfordringene som fantes og gjøre noe med dem, var det tre spørsmål som syntes vanskelig å presist adressere for de som befant seg i situasjonen:

1. Hva kjennetegner den nåværende situasjonen?
2. Hva er problemene med den nåværende situasjonen?
3. Viktigst av alt, hva skal vi gjøre med det?

Som en mulig løsning på denne utfordringen argumenterte Lewin (1946) for behovet for forskning som satte praktikere i stand til å både forstå situasjonen de befant seg i og å identifisere handlinger for hvordan de kunne forbedre situasjonen. Lewin (1946) var spesielt opptatt av at forskningsprosessen måtte inkludere det å foreta seg faktiske handlinger, for deretter å kunne vurdere effekten av disse. Overført til dagens lærerutdanning kan man for eksempel tenke seg at en lærer ønsker å utforske hvordan en ny måte å undervise på påvirker elevene, og at kunnskapen læreren tilegner seg om dette kan deles med kollegaer både lokalt og utenfor den aktuelle skolen. Lewin var nemlig opptatt av at forskning som kun resulterte i bøker, ikke var tilstrekkelig. Det vil derimot ikke si at han avfeide relevansen av beskrivende studier, men snarere at disse måtte suppleres med studier som undersøkte hvordan «status quo» kunne utfordres. Overført til kroppsøvingskonteksten vil altså et slikt syn på forskning medføre at det ikke er tilstrekkelig å fastslå at utfordringer eksisterer, men at det er nødvendig å teste ut nye måter å gjøre ting på.

For å muliggjøre en slik type forskning konseptualiserte Lewin (1946) aksjonsforskning som en spiral bestående av sirkler med planlegging, handling og innhenting av data for å vurdere effekten av handlingen. Figur 1 illustrerer hvordan Lewins beskrivelser av aksjonsforskning kan forstås visuelt.



Figur 1 Aksjonsforskningsprosessen. Inspirert av Lewin (1946).

I Lewins (1946) beskrivelser starter aksjonsforskningsprosessen med å utvikle en generell idé eller et problem. Dette kan for eksempel være at et kroppsøvningskollegium ved en skole opplever at elevene er for lite muntlig aktive i timene til å realisere læreplanens intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019), og at økt verbal aktivitet vil kunne bidra positivt til elevenes læring. Etter formuleringen av ideen undersøker lærerne hvorvidt hypotesen om at elevene er lite muntlig aktive stemmer, eller om den burde presiseres eller justeres. Dette kan for eksempel gjøres ved å observere undervisning, snakke med elevene og/eller å snakke med andre kollegaer på skolen om deres forståelse av situasjonen. Når problemformuleringen er blitt presisert, består neste steg av å planlegge handlinger for å imøtekomme problemet (Lewin, 1946). Man kan tenke seg at lærerne retter energien mot å utvikle spørsmål som oppleves som mer meningsfulle og relevante for elevene i en praktisk kontekst som kroppsøvningsfaget. En naturlig konsekvens vil da være å inkludere elevene i denne prosessen for å få tilgang til deres perspektiv på hvordan økt muntlig aktivitet kan oppnås i kroppsøvningsfaget. Etter dette settes planene ut i livet. Det vil si: Lærerne gjennomfører det de har planlagt med utvalgte elever. Dette steget, hvor lærerne foretar seg faktiske handlinger (aksjonerer), utgjør kjernen i aksjonsforskning. Det er viktig å understreke at Lewin (1946) omtalte aksjonsforskningsprosessen som et kollektivt anliggende snarere enn et sololøp. I dette ligger det en antagelse om at det vil være fordelaktig om kollegaer, elever og/eller forskere både er med i planleggingen av aksjonene og som observatører når planene testes ut. Lewin (1946), i likhet med for eksempel John Dewey (1938), mente at det å få flere perspektiver ville være nyttig for å øke forståelsen av det som skjer. Dette inkluderer også å få tilgang til elevenes erfaringer med aksjonen som har blitt gjennomført,

for å kritisk kunne vurdere og reflektere over hvilken effekt aksjonen hadde.

Etter gjennomføringen av handlingene, vil deretter det forskende fellesskapet reflektere sammen over det som ble gjort og hva det førte til, samt legge nye planer for framtidige handlinger. Konkret kan man kan tenke seg at spørsmålene som ble testet ut i første omgang ikke hadde noen særlig effekt, og at det vil være nødvendig å justere planen. I eksempelet ovenfor kan det være andre faktorer, som for eksempel det at elevene ikke anser muntlig aktivitet som en naturlig del av et kroppsøvingsfaget da det tar tid bort fra fysisk aktivitet, snarere enn lærerens evne til å stille spørsmål som er den virkelige årsaken for hvorfor aksjonen ikke ble en suksess. Ved å gjennomføre gjentatte aksjonsforskningsssykluser med tenke, planlegge, handle, evaluere og reflektere (Lewin, 1946), vil læreren gradvis settes i stand til å virkelig forstå hva problemet handler om og kunne finne de handlingene som er nødvendige for å løse problemet. Igjen er det viktig å understreke at Lewin (1946) omtalte aksjonsforskning som en prosess snarere enn et sololøp, som involverer medforskere i form av kollegaer, elever og støttespillere utenfor skolen som forskere og lærerutdannere.

Aksjonsforskning oppsto altså rundt midten av 1900-tallet med bakgrunn i en erkjennelse av at beskrivende forskning måtte bli supplert av mer utforskende studier som tok for seg hvordan praktiske situasjoner kunne forbedres. En grunnleggende antagelse var at det var de som befant seg i den aktuelle situasjonen, for eksempel lærere, som var best egnet til å gjennomføre denne utforskningen. I praksis betydde dette at praktikere ble «utforskende» i egen praksis istedenfor å bli «forskert på» av utenforstående forskere, og kan således forstås som en demokratisering av forskning gjennom å myndiggjøre praktikere til å selv settes i stand til å forbedre sin egen situasjon.

«Å besøke en spritbutikk midt på 1950-tallet kontra i dag»

Siden Lewins (1946) beskrivelser av aksjonsforskning på midten av 1900-tallet, påpeker Reason og Bradbury (2008) at aksjonsforskning deretter vokste i ulike retninger som representerer ulike tradisjoner for hvordan man best legger til rette for utvikling og endring. Professor Jean McNiff beskrev for meg en gang denne utviklingen som å besøke en spritbutikk

på 1950-tallet kontra i dag. Gikk man til denne butikken for sytti år siden og spurte om en flaske aksjonsforskning, ville personen hente ned en bestemt flaske fra hylla: «Her er aksjonsforskning – vær så god.» Hvis man imidlertid besøker den samme butikken i dag og stiller det samme spørsmålet, ville personen bak disken kunne vise fram en rekke ulike flasker med aksjonsforskning. Disse flaskene kan, metaforisk, representere ulike aksjonsforskningstradisjoner som har store konsekvenser for hvordan lærere, og forskere, kan jobbe sammen for å utforske nye pedagogiske praksiser. Som et eksempel vil noen tradisjoner framheve at lærere selv må få drifte sine prosjekter uten særlig forstyrrelser fra forskere (Stenhouse, 1975), mens andre tradisjoner argumenterer for et samarbeid hvor forskere og lærere opptrer som likeverdige partnere som det beste for utvikling av praksis (Carr & Kemmis, 1986). I det neste avsnittet vil jeg gå mer i detalj på et utvalg av tradisjonene. Helt konkret vil jeg presentere tre ulike tradisjoner som anses som sentrale aksjonsforskningstradisjoner innenfor utdanningskonteksten (Zeichner, 2001), men som samtidig er såpass ulike at de får fram noe av variasjonen innenfor aksjonsforskningsfamilien. Det er viktig å presisere at disse best forstås som en gruppering av praksiser som deler en felles plattform, altså en gruppe flasker med noen felles kjennetegn (f.eks. «gin») men som samtidig også vil ha sine særegenheter (smak, farge eller lukt) i praktisk gjennomføring av prosjekter.

De amerikanske, britiske og australske tradisjonene til aksjonsforskning innen utdanning

Aksjonsforskningens tradisjon i Nord-Amerika oppsto i kjølvannet av at Lewin publiserte sine arbeider. Stephen Corey (1953) argumenterte for at lærere ville komme i posisjon til å utvikle sine praksiser hvis de gjorde systematiske studier på sine egne praksiser. Corey, og hans kollegaer, argumenterte for en utviklingsprosess som var drevet av lærerne selv, mens eksterne forskere kunne bistå med å forske på prosessen. Med andre ord var det lærerne som selv definerte problemene de ønsket å løse og hvordan de skulle imøtekommes, mens forskere kunne undersøke effekten av endringene som ble testet ut. Selv om Corey (1953) så på aksjonsforskning som en sykklisk prosess lignende det Lewin hadde foreslått, utviklet den amerikanske tradisjonen seg etter hvert til å bli mer en lineær teknikk for å teste ut forskjellige hypoteser. Dette medførte at aksjonsforskning ble et mer individuelt anliggende hvor lærere testet ut konkrete pedagogiske

intervensjoner utviklet av andre enn seg selv, snarere enn en reflekterende, kollektiv og pågående sykklisk prosess.

Den britiske tradisjonen, eller «læreren-som-forsker-tradisjonen», vokste fram fra grasrota i Storbritannia rundt 1970. Bakgrunnen var en misnøye blant lærere rettet mot skolens innhold, undervisningsmetoder og læringsaktiviteter, spesielt på ungdomsskolenivået. Lawrence Stenhouse (1975) og John Elliot (1991) anses som pionerer i bevegelsen som vokste fram ved å tilrettelegge for lokal, skolebasert utvikling av praksis som grunnlag for å reformere utdanningssystemet. Sentralt for denne tradisjonen var vektleggingen av samarbeid mellom lærere og forskere. Samtidig ble måten samarbeidet burde være på debattert. Stenhouse (1975) mente at lærere burde få lov til å utvikle sin praksis i tråd med sine egne erfaringer, og advarte mot for sterk forskerinvolvering. Som en respons på Stenhouse sin bekymring begynte man å skille mellom første- og andreordens undersøkelser. Førsteordens undersøkelser ble gjennomført av lærerne med fokus på deres egen pedagogiske praksis og på elevene. Forskerens rolle ble å gjennomføre andreordens undersøkelser hvor man undersøkte lærernes førsteordens undersøkelser for å dele denne kunnskapen med andre som var interessert i å utvikle sine praksiser.

I Australia vokste det som blir kalt den deltagende aksjonsforsknings-tradisjonen (*participatory action research*) fram rundt 1980. Denne oppstod som en reaksjon på det mange opplevde som en dreining av aksjonsforskning i retning av å bli mer positivistisk, instrumentell og konservativ. Med andre ord, at man hadde blitt mer opptatt av å undersøke effekten av ulike intervensjoner som skulle testes ut som om man var i et laboratorium. I tillegg kritiserte Wilfried Carr og Stephen Kemmis (1986), som var sentrale i utviklingen av tradisjonen, de andre tradisjonene for å utelukkende vektlegge læreres tolkninger og refleksjoner, da disse manglet et kritisk og distansert blikk. Carr og Kemmis (1986) framhevet som Lewin (1946) at utdanning er en sosial praksis, og at aksjonsforskning må sørge for likeverdig deltagelse fra alle involverte parter – det være seg elever, studenter, lærere og/eller forskere. Det overordnede målet var å fremme sosial rettferdighet og likeverd i skolen, og dermed også i samfunnet.

Hva aksjonsforskning er? Et spørsmål med mange svar

Selv om de fleste tradisjonene deler en felles ambisjon om å sette lærere i stand til å forstå og endre sine pedagogiske praksiser gjennom en sykklisk

prosess, viser gjennomgangen over at det er ulike tradisjoner for hvordan denne prosessen foregår. Forskjellene handler særlig om hvem som skal involveres i aksjonsforskning og hva de ulike roller består i. I planlegging og gjennomføring av et aksjonsforskningsprosjekt vil de involverte stå overfor mange valg i, og valgene som tas vil ha konsekvenser både av praktisk og vitenskapelig art. I denne delen tar jeg utgangspunktet i fem spørsmål som brukes som et analytisk rammeverk for å løfte fram og diskutere disse forskjellene mellom tradisjoner, samt hvilke konsekvenser dette har for utforskning av pedagogiske praksiser i kroppsøving.

- 1) *Hvorfor skal lærere gjennomføre aksjonsforskning?*
 - 2) *Hvem deltar i forskningsprosessen?*
 - 3) *Mot hvilke(n) hensikt(er) er forskningen orientert?*
 - 4) *Hvordan blir aksjonsforskningsprosessen praktisert?*
 - 5) *Finnes det insentiver for å gjennomføre prosjektet?*
- (Inspirert av Zeichner & Somekh, 2009)

Det er verdt å understreke at selv om kroppsøving er valgt som case, vil diskusjonen som løftes fram sannsynligvis gi gjenklang for lesere som interesserer seg for andre skolefag.

Muligheter for utforskning av pedagogiske praksiser gjennom aksjonsforskning

For å strukturere diskusjonen omkring *hvilke valg man kan stå overfor i planleggingen og gjennomføringen av et aksjonsforskningsprosjekt, og hva konsekvensen av valgene man gjør kan være*, tar jeg som nevnt utgangspunkt i fem spørsmål.

Hvorfor skal lærere gjennomføre aksjonsforskning?

Før man skal gå i gang med et aksjonsforskningsprosjekt er det viktig å avklare hvorfor man ønsker å gjennomføre prosjektet, da det kan være ulike grunner for hvorfor man som lærer ønsker å gjøre det (Noffke, 1997). En mer eller mindre åpenbar grunn er at mange lærere ønsker å utvikle sine egne praksiser til det de mener er det beste for elevenes utvikling og læring. For å oppnå dette representerer aksjonsforskning en velegnet tilnærming for å systematisk undersøke egne praksiser gjennom

gjentatte prosesser med å tenke, planlegge, handle, evaluere og reflektere (Lewin, 1946).

En annen grunn for å gjennomføre aksjonsforskning kan være for å utvikle kunnskap som er relevant for andre. Ikke alle aksjonsforskningspraksiser støtter dette argumentet, og de begrunner sin skepsis med at læreres primære oppgave bør være å utvikle sin egen praksis, ikke å drive forskningsaktivitet. En mulig løsning på denne utfordringen kan være å dele ansvarsoppgavene mellom *aksjonslæring* som lærernes oppgave med å utvikle praksis, og *aksjonsforskning* som forskeres oppgave med å dele kunnskap for andre (se f.eks. Tiller, 2018). Dette er ett av mange politiske spørsmål som oppstår i forbindelse med aksjonsforskning. Helt konkret er det en politisk ambisjon og forventning fra myndighetene om at lærere skal jobbe for å kontinuerlig utvikle sine praksiser (f.eks. Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det en politisk forventning om at forskningsbasert og praksisnær kunnskap skal tilgjengeliggjøres for allmennheten. Sistnevnte er det også er mange gode grunner til. For det første har alltid, og vil alltid, mange lærere ha drevet god undervisning som aldri blir delt med kollegaer. Noen av disse praksisene har blitt til gjennom aksjonsforskning (se Keegan, 2019, for et slikt eksempel), og om disse deles, kan de være til inspirasjon for andre lærere som ønsker å utvikle sin praksis. For det andre er det, om man ser til kroppsøvningsfaget, skrevet mye *om* alternative pedagogiske praksiser for kroppsøvningsfaget, samtidig som disse ikke har blitt like mye utforsket i praksis (O'Sullivan, 2013). Det er dermed et behov for studier som undersøker hvordan innovative undervisningsformer kan fungere i praksis (se f.eks. Bjørke & Moen, 2020), for eksempel ved hjelp av aksjonsforskning. Slike studier kan være til inspirasjon og hjelp for andre som ønsker å gjøre det samme.

Ser man på kroppsøvningsfaget er behovet for endring av undervisningspraksiser, så vel som aksjonsforskningens mulige rolle for å skape endring, noe som det har blitt snakket om i lang tid (Kirk, 1986; Quennerstedt, 2019). Med andre ord kan man stille spørsmål ved hvor stor innflytelse aksjonsforskning, både som en forskningstilnærming og kunnskapen fra studiene som har blitt gjennomført, har hatt på pedagogiske praksiser i kroppsøving. Det er samtidig viktig å stille spørsmål ved måten disse studiene bør kommuniseres på. Mens vi forskere gjerne publiserer i vitenskapelige tidsskrifter, vil det også være viktig å dele kunnskapen gjennom mer tilgjengelige alternativer som podkaster, leserinnlegg, blogginnlegg eller lærebøker for å nå ut til de man ønsker å nå: lærerne i utdanningsløp og i skolen.

Hvem skal delta i forskningsprosessen?

Som nevnt tidligere i dette kapitlet kan det være ulikt hvem og hvor mange som deltar i aksjonsforskningsprosessen og hvilke roller de ulike har. Noen gjennomfører prosjekter mer eller mindre alene, andre som en del av mindre eller større grupper. Det er også varierende om det er en ekstern tilrettelegger, typisk en forsker som deltar, og hvilken rolle forskeren i så fall har i prosjektet.

For å diskutere hvem som skal delta i forskningsprosessen, kan det være fornuftig å returnere til aksjonsforskningens opprinnelse og Lewins (1946) beskrivelser av aksjonsforskning som en sosial prosess. Et argument for hvorfor aksjonsforskning bør gjennomføres i fellesskap handler personlig og profesjonell støtte i det som kan oppleves som krevende prosesser. For eksempel viser flere studier innenfor kroppsøvningsfaget (f.eks. Bjørke & Moen, 2020; Casey & Goodyear, 2015) at pedagogisk endring er krevende, og at det å oppleve kollegial støtte er avgjørende for å kunne stå i utfordringene som oppstår. Samtidig viser studier at det er ulike måter å etablere disse relasjonene på. Det kan for eksempel opprettes nettverk innad på skoler (se Goodyear, 2017), mellom flere skoler (Moen & Bjørke, 2023), eller gjennom nettverk med eksterne støttespillere utenfor (se Casey et al., 2009).

Et annet argument for å inkludere flere i prosessen handler om at lærere og forskere har ulike spisskompetanser som kan være av gjensidig nytte for hverandre (Postholm, 2007). Ved å respektere hverandres ekspertise, kan nye og framtidrettede pedagogiske praksiser utforskes og komme elevene til nytte. Videre er hverken forskere eller lærere homogene grupper, og det å ha ulike lærer- og forskerstemmer vil, som Dewey (1938) framhevet, kunne bidra til å skape en mer grundig forståelse av hva et problem kan være, og til mer presise måter å imøtekomme utfordringene på.

Et tredje argument handler om retten til å bli hørt (Mockler, 2014). Når utforskning av nye tilnærminger gjennomføres, er det et etisk valg at alle involvertes stemmer bli inkludert. For eksempel, hvis en kroppsøvningslærer tester ut en ny undervisningsmetode, bør elevenes stemme utgjøre et sentralt premiss for valgene som gjøres gjennom aksjonsforskningsprosessen (f.eks. i evaluering/refleksjon etter gjennomført handling). Det betyr ikke at man skal pålegge elevene en ekstra arbeidsbelastning som medforskere, men at elevenes stemme løftes inn som en del av utviklingsprosessen.

Mot hvilke(n) hensikt(er) skal forskningen være orientert?

Aksjonsforskning kan være orientert mot ulike hensikter. I prosjekter som faller inn under det som anses som en teknisk orientering blir lærere plukket ut av forskere for å undersøke spesifikke definerte problemstillinger eller hypoteser (nærmest som en laboratorie-eksperiment-tanke). Hensikten bak denne typen forskning er at kunnskapen som blir utviklet gjennom kontrollerte eksperimenter, i neste omgang kan anvendes til å øke lærernes effektivitet og elevenes læringsutbytte. For eksempel kan forskere kontakte lærere for å få prøvd ut en forskningsbasert intervensjon som skal gjennomføres i tråd med en spesifikk protokoll for gjennomføring (McNeill et al., 2018), slik at forskerne kan vurdere hvor stor effekt intervensjonen har.

I mer praktisk orienterte aksjonsforskningsprosjekter er hensikten rettet mot å øke lærerens forståelse, som igjen vil kunne medføre bedre undervisning. Problemstillingene trenger ikke å være tydelig definert i forkant, men kan oppstå som en del av prosessen. Eksterne forskere blir i denne typen prosjekter mer konsulenter enn eksperter, og lærere kan invitere forskerne inn for å bistå endringsprosessen.

En tredje måte å orientere hensikten på, er ifølge Postholm (2007) at forskere og lærere ses på som to likeverdige parter. I en slik interaktivt orientert aksjonsforskning kan begge parter initiere prosjektet fra start, og deltagerne ser på hverandres kunnskaper som komplementære og av gjensidig nytte. For eksempel kan forskere bidra til å bryte ned gapet mellom teori og praksis, mens læreres utforskning kan gjøre det mulig for forskere å frambringe kunnskap om endringsprosessen som kan deles med et bredere publikum. En interaktiv hensikt tilbyr en mer fleksibel måte å skape endring på gjennom at forskeres og læreres kunnskaper og kompetanser blir mer dynamiske. I noen prosjekter kan forskere introdusere nye teorier eller ideer, men istedenfor å bruke en laboratorietilnærming bruker lærerne sitt profesjonelle skjønn til å omsette tankene til praktisk undervisning. I andre prosjekter kan en gruppe lærere ta kontakt med en forsker for å øke sin kompetanse på ulike aspekter ved sin undervisning, som for eksempel vurdering.

De ulike orienteringene får store konsekvenser for hvordan man ser på læreres og forskeres rolle i å utforske nye perspektiver. Om orienteringen er teknisk vil lærere være mottagere og brukere av alternative praksiser som

har blitt utviklet av eksterne forskere. Om orienteringen derimot er mer interaktiv, kan man se for seg at lærere og forskere jobber sammen for å utforske praksiser i faget. Man kan også se for seg at noen orienteringer vil vektlegge at lærerne skal få arbeide selvstendig med å utvikle sine praksiser uten forstyrrelser fra forskere. Selv om disse tre orienteringene er formulert som ytterpunkter, kan man tenke seg disse tre standpunktene på et kontinuum fra hvor læreres rolle skifter fra å være passive mottagere av endring, via medskapere av endring til selvstendige skapere av endring. I det neste avsnittet vil jeg ta denne diskusjonen videre når jeg ser på hvordan selve aksjonsforskningsprosessen blir praktisert.

Hvordan skal selve aksjonsforskningsprosessen gjennomføres?

Å etablere et aksjonsforskningsprosjekt hvor flere personer er involvert innebærer å etablere en ny praksis. Som alle andre praksiser vil også denne preges av hva partene sier, hva de gjør og hvordan de forholder seg til hverandre. Denne praksisen er dynamisk og vil preges av forventningene deltagerne har til hverandre på ulike stadier i forskningsprosessen. Selv om det ikke er mulig å si noe definitivt om hvordan man best mulig tilrettelegger for denne prosessen, vil jeg gi noen betraktninger basert på det vi vet om endring i kroppsøvingfaget.

Når alternative praksiser blir utforsket i kroppsøvingfaget, viser flere studier at dette ofte er assosiert med en rekke utfordringer for både lærere og elever (se f.eks. Bjørke & Moen, 2020; Casey & Goodyear, 2015). På grunn av disse utfordringene har det vist seg krevende å skape endring som strekker seg forbi det som har blitt kalt «bryllupsreise-perioden» – den første entusiastiske perioden hvor alt er nytt og spennende for læreren. Samtidig har mange studier innenfor kroppsøvingfaget vist at dersom lærerne opplever kollegial og/eller ekstern støtte over tid, vil sjansen for å lykkes øke. Samtidig er det, som Quennerstedt (2019) understreker, viktig å anerkjenne at «utdanning fungerer sjeldent på en mekanistisk måte hvor en spesifikk input eller intervensjon vil produsere et spesifikt utfall» (s. 613). Med andre ord: Det er ikke mulig å fastslå akkurat hvordan, og hvor lenge, man skaper best mulig støtte for lærere i endringsprosesser. Selv om det å planlegge for det «perfekte» prosjekt altså vil umulig i forkant (Quennerstedt, 2019), gir studier fra kroppsøvingfaget et tydelig bilde: Prosjektene må ha en viss varighet for å skape varig endring (Parker et al.,

2021). Hva denne «visse varigheten» konkret betyr i praksis vil avhenge av blant annet det som skal utforskes, hvor omfattende og komplekst det er og hvor radikalt det bryter med tidligere praksis. Et relevant begrep som kan belyse denne problematikken er *pedagogical fluency* (Casey, 2010), eller «å være pedagogisk flytende». Begrepet er inspirert av det man omtaler å snakke et språk «flytende» og er ment til å illustrere tidspunktet der lærere har fått prøvd seg fram med de alternative praksisene så lenge og på en så kvalitativt god måte, at de ikke bare ser sine praksiser på en ny måte, men også opptrer naturlig annerledes i sitt pedagogiske virke.

Samtidig er en annen konsekvens av utdanningens ikke-lineære natur (Quennerstedt, 2019) at elevenes respons og reaksjoner på nye måter å være lærende på også vil være uforutsigbare. Mange studier viser nemlig at omstilling fra en elevrolle til en annen, naturlig nok, også krever tilvenning (se Casey & Goodyear, 2015). Det vil derfor være nødvendig å gi elevene tid til å mestre sin nye rolle som lærende.

Et siste, men dog vesentlig poeng når man vurderer hvordan prosjektet skal gjennomføres, er å eksplisitt planlegge for hvordan aksjonsforsknings-syklusen (tenke, planlegge, handle, evaluere og reflektere) skal integreres i prosjektet. Det som ifølge Casey (2018) skiller gode aksjonsforskningsprosjekter fra mindre gode, er særlig hvordan denne sykliske naturen tilrettelegges for. Gjennom å være involvert i utallige sykliske prosesser – som strengt talt aldri stopper – med tenking, planlegging, handling, evaluering og refleksjon (Lewin, 1946), kan lærerne settes i stand til å møte stadig nye utfordringer og problemstillinger som dukker opp. Dette er også et argument for hvorfor det å tidsbegrense varigheten på aksjonsforskningsprosjekter i forkant kan være problematisk, samtidig som det ofte tvinger seg fram ved at man for eksempel er gitt finansiell støtte for en gitt periode. Sistnevnte vil jeg komme tilbake til i den neste delen.

Finnes det insentiver for å gjennomføre prosjektet?

Den siste faktoren omhandler de ytre rammene for deltagelse i prosjektet. Dette inkluderer både hva lærerne kan få ut av å delta i aksjonsforskningsprosjekter, som for eksempel godkjent etterutdanning, ekstra lønn eller ulike sertifiseringer. Man kan også tenke på rammene som gis for selve gjennomføringen av prosjektet, for eksempel om lærerne kjøpes fri for å delta eller om det kommer på toppen av lærerens øvrige oppgaver. I forlengelsen av argumentasjonen omkring viktigheten av å anerkjenne den

systematiske, kollektive, sykliske og pågående prosessen som aksjonsforskning er, vil behovet for en viss tilrettelegging naturlig komme opp. Dette snakket også John Collier (1946/2005) om, da han hevdet at aksjonsforskning krevde «alburom i tidsdimensjonen» (s. 97). Det bekreftes også av studier fra Norge, som har vist at det at lærere opplever at rammene er gode, og at man blir satset på, er viktig for å oppleve aksjonsforskningsprosessen som gjennomførbar innenfor de praktiske begrensningene, men også relevant og meningsfull (Moen & Bjørke, 2023).

Konklusjon: Aksjonsforskning og muligheten for utforskning av nye praksiser

Som nevnt innledningsvis er det mange som argumenterer for relevansen av aksjonsforskning for at lærere skal gis mulighet til å utvikle sine praksiser og dermed kunne gi elevene framtidsrettet undervisning. Selv om jeg på ingen måte vil bestride dette, snarere tvert imot, mener jeg det er viktig å få fram ulikheten mellom ulike måter å gjennomføre aksjonsforskning på før man kan vurdere aksjonsforskningens relevans. Som kapitlet har vist kan det være til dels store ulikheter relatert til hvilke valg som tas i planlegging og gjennomføring av aksjonsforskning, og ikke minst hva konsekvensen av disse vil være.

Forskningsspørsmålene som har vært retningsgivende for dette kapitlet er: (1) *Hvilke valg kan man stå overfor i planleggingen og gjennomføringen av et aksjonsforskningsprosjekt?* (2) *Hva kan konsekvensen av valgene man gjør være?* Gjennom kapitlet har jeg vist at valgene for eksempel handler om *hvorfor* man ønsker å gjøre aksjonsforskning, *hvordan* man gjennomfører det og *hvem* som deltar i prosessen. Det er avgjørende å ta stilling til å disse spørsmålene før man kan vurdere aksjonsforskningens relevans for utforskning av pedagogiske praksiser for lærere, da de medfører store konsekvenser både for de som gjennomfører aksjonsforskning og fagfeltet for øvrig. Basert på kunnskapen som foreligger om pedagogisk endring innenfor kroppsvingskonteksten (f.eks. Casey & Goodyear, 2015), men også hvordan aksjonsforskning opprinnelig ble beskrevet av sine grunnleggere (Lewin, 1946), vil det være sterke argumenter for å gjøre aksjonsforskning til en kollektiv handling snarere enn å gjøre prosessen til et individuelt anliggende. Ved å inngå forpliktende samarbeid mellom forskere og lærere basert på gjensidig respekt og tillit, vil det være enklere å muliggjøre at

prosjektene både hjelper lærere til å utvikle sin praksis lokalt, samtidig som forskere kan dele kunnskap om endringsprosesser med andre (Postholm, 2007). Videre viser drøftingen at aksjonsforskningsprosjekter bør ha en varighet som setter lærere i stand til å både mestre og tilvenne seg nye måter å møte elevene på. En rekke studier viser nemlig at en konsekvens av for lite tid er at lærere ofte går tilbake til sine gamle praksiser istedenfor at aksjonsforskningen bidrar til varig endring (f.eks. Bjørke, Standal & Moen, 2021; Casey & Goodyear, 2015; Parker et al., 2021). Til slutt er det også viktig å understreke viktigheten av å skape gode rammer for gjennomføring av prosjekter, for eksempel ved at lærere gis albuerom og opplever støtte fra både ledelse og kollegaer.

Gjennom dette kapitlet har jeg understreket hvor viktig det er å være klar over at det innenfor aksjonsforskningsfamilien finnes en rekke ulike forståelser for hva aksjonsforskning er, og ikke minst å ukritisk se på «alle former for» aksjonsforskning som en velegnet tilnærming for utforskning av nye pedagogiske praksiser. Derfor er det viktig å avslutningsvis kommentere at aksjonsforskning har hatt, og vil sannsynligvis fortsette å ha, en betydelig påvirkning på pedagogiske praksiser i skolen. Et illustrerende eksempel på dette er hvordan det innenfor kroppsøvingsfaget er publisert godt over hundre vitenskapelige studier som viser hvordan lærere, dog gjennom ulike måter å gjennomføre aksjonsforskning på, har utviklet sine praksiser (Casey, 2018). I tillegg finnes det sannsynligvis utallige prosjekter, med gode praktiske resultater, som aldri har nådd gjennom det kritiske blikket til tidsskriftenes redaktører og fagfeller.

Referanser

- Bjørke, L. & Moen, K. M. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600–612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Bjørke, L., Standal, Ø. F. & Moen, K. M. (2021). 'While we may lead a horse to water we cannot make him drink': three physical education teachers' professional growth through and beyond a prolonged participatory action research project. *Sport, Education and Society*, 26(8), 889–902. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1799781>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Deakin University Press.
- Casey, A. (2010). *Practitioner research in physical education: Teacher transformation through pedagogical and curricular change* [Doktorgradsavhandling]. Leeds Metropolitan University.
- Casey, A., Dyson, B. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407–423. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>

- Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Casey, A. (2018). Action research. In A. Casey, T. Fletcher, L. Schaefer & D. Gleddie (Eds.), *Conducting practitioner research in physical education and youth sport: Reflecting on practice* (pp. 13–26). Routledge.
- Collier, J. (2005). United States Indian Administration as a laboratory of ethnic relations. I B. Cooke & J. W. Cox (Red.), *Fundamentals of action research: Volume 1. The early years* (s. 69–98). Sage. (Opprinnelig utgitt 1946)
- Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: Building rigour though a messy turn. *Educational Action Research*, 17(2), 277–299. <https://doi.org/10.1080/09650790902914241>
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. Teacher's College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Free Press.
- Eikeland, O. (2012). Action research – applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research*, 8(1), 9–44.
- Elliott, J. (1991). A model of professionalism and its implications for teacher education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 309–318.
- Goodyear, V. A. (2017). Sustained professional development on cooperative learning: Impact on six teachers' practices and students' learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 83–94. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1263381>
- Helskog, G. H. (2014). Justifying action research. *Educational Action Research*, 22(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856769>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Universitetsforlaget.
- Keegan, R. (2019). Unleashing the powers within: Developing into our own talents to provide effective CPD. *The Physical Education*, 76, 110–134. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-II-7718>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2008). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 271–330). Sage.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 155–167.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- McNeill, K. L., Marco-Bujosa, L. M., González-Howard, M. & Loper, S. (2018). Teachers' enactments of curriculum: Fidelity to procedure versus fidelity to goal for scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 40(12), 1455–1475. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1482508>
- Mockler, N. (2014). When 'research ethics' become 'everyday ethics': The intersection of inquiry and practice in practitioner research. *Educational Action Research*, 22(2), 146–158. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.856771>
- Moen, K. M., & Bjørke, L. (2023). Å strekke seg litt lenger: Hva kan vi lære av erfaringene av implementering av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(2), 56–71. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5199>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305–343.

- O'Sullivan, M. (2013). New directions, new questions: Relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719868>
- Parker, M., Patton, K., Gonçalves, L., Luguetti, C. & Lee, O. (2021). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>
- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: Forskere og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med!* (s. 12–33). Cappelen Damm.
- Quennerstedt, M. (2013). PE on YouTube – investigating participation in physical education practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 42–59.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 1–14). Sage.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE: Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tiller, T. (2018). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 273–284). Sage.
- Zeichner, K. & Somekh, B. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21.

KAPITTEL 10

Ubehagets pedagogikk i antirasistisk undervisning

Ingvill Bjørnstad Åberg Nord universitet

Abstract: It is a rather common contention that the Norwegian society is largely characterized by equality, and this leads many to view racism as a marginal phenomenon. However, recent research shows that among others, children of color, Muslim, and Sámi children experience racist prejudice in Norway. This has led several pedagogues and education researchers to argue that there is a need for an actively antiracist pedagogy in Norwegian education. This chapter examines the pedagogy of discomfort as a possible tool in antiracist education. Through two illustrative examples I discuss how discomfort may be used constructively, instead of avoided, when dealing with issues of “Norwegianness” and racism. Through the discussion I show different ways in which teachers and students may explore why certain topics cause discomfort, and for whom, and how discomfort is entangled with social processes that create and sustain racism. I argue that there is a need to view discomfort as socially entangled and sustained to be able to identify and counteract racism.

Keywords: Antiracist education, pedagogy of discomfort, social studies

Innleiing

Dei siste tiåra har det vore aukande medvit omkring fordommar og rasisme både i norsk skule og i samfunnet elles (Linløkken & Steen, 2017; Moe, 2022; Skaar, 2021). Fleire forskarar har kasta lys over dette, og det pågår stadig arbeid for å utvikle eit omgrepsapparat som passar i norsk kontekst (sjå mellom andre Andersson, 2022; Bangstad & Døving, 2015; Døving, 2022; Svendsen, 2014). Skuleforskarar har tatt til orde for at det trengst ein aktivt antirasistisk pedagogikk (t.d. Eriksen, 2021; Harlap & Riese, 2014; Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2015; Sibeko & Eriksen, 2022). Samtidig har fleire funne grunn til å åtvare mot at framstillingar av rasisme blir for eindimensjonale, med låste og reduserte posisjonar utan rom for nyanse (Eriksen, 2021; Faye, 2021).

Det er godt etablert at norsk offentlegheit sidan etterkrigstida i stor grad har målbore ei førestilling om *likskap* som norskheitsmarkør (Gullestad, 2002). Fleire har peikt på at det kan skape utanforskap og *andregjering* av elevar som blir oppfatta som «ikkje like nok» (Chinga-Ramirez, 2015; Åberg, 2021). Samtidig går debatten høglydt i fleire kanalar om kva som kan eller bør karakteriserast som rasisme. Dette såg vi mellom anna i oktober 2022, då poet og forfattar Sumaya Jirde Ali melde komikar Atle Antonsen til politiet for rasistiske ytringar (Skjelvik et al., 2022). Debatten let ikkje vente på seg, og mange var raske med å avfeie det heile som fyllerør, at Ali var tynnhuda eller at Antonsen ikkje meinte det rasistisk. Vi kan sjå føre oss at både slik førestilt likskap og ein oppheita rasismedebatt kan munne ut i eit ønske blant lærarar om å fokusere på fellesskap og harmoni i undervisninga heller enn rasisme, for å unngå ubehag, enten på eigne eller elevar sine vegner (Eriksen, 2020; Røthing, 2019; Åberg, 2021).

Det pedagogiske perspektivet *ubehagets pedagogikk* (Boler, 1999; Røthing, 2019; Zembylas & Papamichael, 2017) tilbyr nokre resonnement og tilnærmingar til undervisning som kan hjelpe lærarar til å nærme seg antirasistisk undervisning med større tryggleik og mot. Perspektivet tar utgangspunkt i at ubehag ikkje berre er uunngåeleg, men også kan vere nødvendig og faktisk skape rom for læring om vanskelege tema. I dette kapitlet vil eg argumentere for at det å stå i ubehag har potensial til å skape rom for refleksjon og nyanse i antirasistisk undervisning – og kva utfordringar det fører med seg. Kapitlet er skriva først og fremst med tanke på ein norsk kontekst, og med tanke på elevar frå ungdomsskulen og oppover.

Vidare no vil eg starte med å legge fram argumentasjon for at det er nødvendig med antirasistisk undervisning i norsk skule. Deretter gir eg eit kort omriss av den teoretiske forankringa og utviklinga av ubehagets pedagogikk, og korleis det kan vere relevant i norsk kontekst. Så vil eg sjå litt nærmare på to ulike undervisningskontekstar der ubehag kjem i spel. I den eine kjem ubehag i spel som ein del av eit planlagt undervisningsopplegg om rasisme, skildra av Faye (2021). I det andre tilfellet er det tanken på *potensielt* ubehag som påverkar korleis ein lærar forhandlar det å ta opp (eller unnlate å ta opp) kulturelle forskjellar (Åberg, 2021). Desse døma kastar også lys over nokre dilemma knytte til å forvalte ubehag i undervisninga. Avslutningsvis kjem eg inn på ein viktig skilnad, nemleg skilnaden mellom ubehag og utryggleik, og diskuterer korleis læraren kan jobbe med å navigere i dette landskapet.

Premissane for antirasistisk undervisning

Før eg går i gang, vil eg bruke litt plass på å avklare omgrepa rasisme og antirasistisk undervisning. Det kan jo sjå ut til at det eine dømet eg nemner, handlar om rasisme, medan det andre handlar om det noko mildare eller mindre dramatiske «kulturforskjellar». Det er likevel mogleg å argumentere for at dei to døma i ein viss forstand kan plasserast på same skala, nemleg ei førestilling av likskap som sentral norskheitsmarkør (Gullestad, 2002) og av likeverd som allereie oppnådd i Noreg (Røthing, 2015). Det er nokså vanleg å oppfatte og framstille «norsk kultur» som uskuldrein, harmonisk og likskapsorientert (Gullestad, 2002), og rasisme som unntaksvis ekstreme haldningar og handlingar, som drapet på Benjamin Hermansen eller Johanne Ihle Hansen, eller terrorangrepet 22. juli 2011. Ei slik *eksepsjonalisert* forståing av rasisme fangar opp ekstreme rasistiske uttrykk og praksisar, men ikkje meir kvardagslege uttrykk (Bangstad & Døving, 2015).

Det har blitt vanlegare også i norsk kontekst å skilje mellom ulike former for og nivå av rasisme. I ein svært knapp definisjon kan vi seie at rasisme er eit system av fordelar basert på rase (Bangstad & Døving, 2015, s. 15). Det som gjerne blir kalla *klassisk* rasisme eller *vitskapleg* rasisme, viser til argument for diskriminering, kolonisering og slaveri som fann legitimitet i 1800-talet si vitskaplege forskning på biologiske trekk. Samtidig har vitskapleg raseforskning opp gjennom historia gjort bruk av ein retorikk som blanda saman biologi, kultur og religion. Dermed er det historisk sett meir

presist å forstå også den klassiske rasismen som samanvovne førestillingar om biologi og etniske, kulturelle eller religiøse essensialiserte forskjellar der nokon er mindreverdige og andre er høgverdige (Lentin & Titley, 2015). Dersom ein insisterer på at rasisme berre rettar seg mot biologiske trekk, vil ein oversjå desse samanvevingane. Då kan omgrepa *nyrasisme* eller *kulturell rasisme* vere nyttige. Dei speglar ei rasismeforståing som viser til ei negativ generalisering og underordning av menneske på gruppenivå, uavhengig av om det er biologi, religion, språk eller kultur som er i fokus (Bangstad & Døving, 2015, s. 16). Vidare er det nyttig å kunne skilje mellom rasisme på individuelt og strukturelt nivå. Medan individuell rasisme er knytt til ideologiske overtvingingar om rasemessige hierarki, viser omgrepet *rasialisering* til at oppfatningar og kategoriseringar av «oss» og «dei» kan gjennomsyre samfunnet på måtar som skapar hierarki og forskjellsbehandling. Dette omgrepet gjer det mogleg å sjå rasistiske strukturar utan at det naudsynleg er eksplisitte rasistiske motiv hos einskilde individ som ligg bak. Dermed opnar ein for å bryte med ei førestilling om at ei samfunn dominert av ikkje-rasistar aleine er nok til å få bukt med rasisme.

Sjølv om dei konseptuelle skiljelinjene nemnde her gir betre presisjon når ein skildrar, forstås og arbeider for å motverke rasisme, er det også viktig å hugse at dei heng saman. Kommenterar presentert som religionskritikk, debatt om naturforvaltning, innvandrings skepsis, samfunnsøkonomiske omsyn eller frykt for at «norske verdier» blir trua, trekker ofte på dei same historiske referansane, språkbruken og inndelinga i grupper med ulik verdi og uoverstigelege motsetnader som den klassiske rasismen (Bangstad & Døving, 2015).

Dei som argumenterer for at det er behov for ei meir aktivt antirasistisk undervisning (til dømes Arneback & Jämte, 2022; Erdal, 2021; Sibeko & Eriksen, 2022; Svendsen, 2014), legg til grunn at rasisme eksisterer i Noreg meir enn som berre eit marginalt fenomen. Det er etter kvart godt forskingsmessig belegg for å hevde dette: Norske barn og ungdommar opplever rasisme på kroppen (Unicef Norge, 2022). Ei undersøking gjort av Antirasistisk senter (Linløkken & Steen, 2017), viste at nesten 25 % av barn med minoritetsbakgrunn på barneskulen og over 25 % på ungdomsskulen opplevde urettferdig eller negativ forskjellsbehandling regelmessig (her definert som 2–3 gongar kvar månad eller oftare). Rett over 30 % av den norske befolkninga har fordommar mot muslimar, medan 9,3 % har fordommar mot jødar (Moe, 2022). Tre av fire unge samar oppgir å ha blitt utsett for diskriminering (Skaar, 2021). Dette er tal som viser tydeleg at

rasisme førekjem i ulike former og på ulike nivå i Noreg og bør rammast inn som dagsaktuelt og nært i læreplanverk og i undervisninga.

Samtidig som likeverd, inkludering og «verdien av mangfald» blir tematisert i læreplanverk og utdanningspolitikk, blir rasisme i liten grad nemnd i rammeverket for skulen. Sjølv om det har blitt meir fokus på fordommar og meir subtile rasismeuttrykk, blir ikkje ordet rasisme nemnt i overordna del av læreplanen, og det blir nemnt berre ein gong i den nye læreplanen i samfunnsfag. Det har blitt peikt på at det som i politiske dokument og læreplanverk ofte blir omtala som «kulturelt mangfald», kan kamuflere strukturell ulikskap og fungere andregjerande under dekke av ein inkluderande retorikk (Åberg, 2020). Fleire har argumentert for at det som ofte blir kalla «fleirkulturell undervisning», ikkje gir eit konseptapparat som er presist nok til å avdekke og motverke rasisme, nettopp fordi det i liten grad opnar for å skilje mellom ulike former for og nivå av rasisme. Det er naudsynt å eksplisitt namngje rase som sosialt fenomen og rasisme som samfunnsproblem (Eriksen, 2020, 2021; Harlap & Riese, 2014, 2021; Sibeko & Eriksen, 2022; Svendsen, 2014).

Ser vi på undervisning, opplyser fleire lærarar at dei unngår å ta opp rasisme i timen (Utdanningsnytt, 2020), og forskning har peikt på at det ofte rår ein doktrine om «fargeblindheit» (Sibeko & Eriksen, 2022) som avviser rasisme som eit strukturelt eller kvardagsleg fenomen i det norske samfunnet; at lærarar manglar verktøy for å identifisere og handsame rasisme i klasserommet (Osler & Lindquist, 2018), at lærarutdannarar tenker på tematikken som lite relevant (Dowling, 2017), og at læreverk ikkje rammast inn rasisme som dagsaktuelt og nært, men som noko som skjedde før, eller skjer andre stader enn i Noreg (Røthing, 2015)¹.

I den norske offentlegheita kan samtalar om rasisme ofte bli prega av det Reidun Faye (2021) kallar låste posisjonar: Ofte har folk med personlege erfaringar med rasisme måtta insistere på at det førekjem kvardagsrasisme og strukturell rasisme, medan mange andre har ytt motstand og meir eller mindre eksplisitt utvist ei smal forståing av rasisme (som i debatten etter Antonsens behandling av Ali). Det er kanskje behageleg for kvite folk i ein majoritetskulturell posisjon å halde seg med ei forståing av rasisme som er avgrensa til ekstreme haldningar og handlingar utført av enkeltindivid eller små grupper av utskot som ikkje på noko punkt delar perspektivhorisont

1 Dette har rett nok fleire lærarutdannarar plukka opp og adressert, og det har resultert blant anna i lærebokserien Arena 5–7 (Eriksen et al., 2020).

med det store fleirtalet. Det er enkelt for dei fleste å identifisere og ta avstand frå oppmodingar til vald og påstandar om rasehierarki med biologisk grunngjeving. Det gjer det lettare å oppretthalde ei sjølvoppfatning som ikkje-rasist (DiAngelo, 2010), og mange endar kanskje opp med å kvi seg for å gå inn i samtalar der dei anar at ei slik sjølvoppfatning står for fall. Det har ubehagelege implikasjonar for majoriteten at kvardagsrasisme blir påpeikt og ramma inn som eit samfunnsfenomen. Det påfallande er at dette ubehaget ofte ser ut til å få prioritet, medan ansvaret for å handtere ubehaget (viss ein kan kalle det det) med å bli utsett for rasisme i langt større grad blir plassert på enkeltpersonane som opplever det (Eriksen & Stein, 2022)².

Korleis kan vi få til å handsame dette konstruktivt i klasserommet? Kva kan ubehagets pedagogikk tilby lærarar som ønsker å nærme seg antirasistisk undervisning på ein måte som opnar, og ikkje stenger, for refleksjon og nyanserte posisjonar, og som skapar moglegheiter for handling? Før eg går i gang med å utforske dette spørsmålet ved hjelp av konkrete døme, vil eg kort risse opp tankegangen ubehagets pedagogikk bygger på.

Ubehagets pedagogikk som teoretisk perspektiv

Ubehagets pedagogikk, eller *a pedagogy of discomfort* vart først skildra av den canadiske utdanningsteoretikaren Megan Boler, i boka *Feeling Power: Emotions and Education* frå 1999. Perspektivet inviterer lærarar og studentar til «kritiske undersøkingar av verdiar og etablerte oppfatningar» (Boler, 1999, s. 177 [mi omsetjing]), og «søker å engasjere elever, studenter og lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme, på måter som utfordrer deres 'emosjonelle komfortsoner'» (Røthing, 2019, s. 44). Målsettinga er at elevane skal utvikle bevisstheit omkring urettferd i verda, og sin eigen posisjon som innvoven i samfunnsstrukturar – og utvikle evner og reiskap til å skape endring. Dette kan sjåast som del av ein dannelsingsprosess, der både tileigning av kunnskap og endring av eksisterande oppfatningar, perspektiv og overtendingar kan skape djuptgåande endring – transformasjon – i eleven eller studenten

² I nordamerikansk kontekst blir denne mekanismen gjerne karakterisert som «white fragility» (DiAngelo, 2016). I norsk kontekst ser også det pågåande doktorgradsarbeidet til Christine L. Norheim ut til å peike på ein liknande mekanisme.

si oppfatning av seg sjølv i verda (Laros et al., 2017, s. x). Perspektivet er forankra i anti-oppressiv pedagogikk (Kumashiro, 2000; Kumashiro, 2002), og har band til frigjeringspedagogikk (Freire, 2014), men der den klassiske frigjeringspedagogikken fokuserer på den kognitive dimensjonen – den kritiske refleksjonen – vektlegg ubehagets pedagogikk den emosjonelle dimensjonen av slike transformative prosessar.

Ubehagets pedagogikk er tufta på påstanden om at ubehag er «viktig for å utfordre dominerande overtydningar, sosiale vanar og normative praksisar som opprettheld sosial urett» (Zembylas, 2015, s. 163 [mi omsetjing]). Her blir kjensler sett på ikkje berre som individuelle fenomen, men som sosiale og kulturelle praksisar. Dette inneber at vi flyttar merksemda bort frå å *forklare* kjensler på individuelt nivå og over mot kva kjensler *gjer* på eit sosialt og politisk nivå (Ahmed, 2014), og, altså, korleis kjenslene er viktige i arbeidet med å *utfordre* overtydningar og praksisar som skapar og opprettheld urettferd.

Når vi vender blikket spesielt mot rasisme, så finn vi også at ubehagets pedagogikk trekker på postkoloniale (Hall, 2011; Said, 2003) og dekoloniale (Andreotti, 2011) teoriperspektiv, som har fokus på å avdekke og forstyrre rasistisk tankegods, språkbruk og praksisar som historisk sett har blitt brukt til å legitimere og oppretthalde vestleg kolonisering og kunnskapshegemoni, og som framleis er verksame i dag. Ein sentral konstruksjon som blir søkt forstyrra i særleg postkoloniale perspektiv, er førestillingar av det vestlege subjektet som det universelle, normale og umarkerte, og ikkje-vestlegheit som annleis og eksotisk, eller det markerte. Her ligg også innbakt ein kritikk av det som litt syrleg kan kallast «velvillig» fleirkulturell undervisning, som nøyer seg med å «fortelje» elevane om «andre» kulturar, historier, minoritetar, urfolk osv. Kritikken går ut på at slik ukritisk multikulturalisme teiknar eit naivt bilete av eit «fargerikt fellesskap», der historisk urettferd som til dømes Danmark-Noreg si rolle i slavehandel og kolonisering av Afrika, fornorskinga av samar og kvenar, eller undertrykking av rom og romanifolk har blitt marginalisert eller heilt borte frå forteljinga. Dermed blir den rasehierarkiske dominerande tankegangen som legitimerer desse strukturane og handlingane, også usynleg.

Sjølv om det nok er skrive mykje også innan norsk utdanningsteori som tematiserer ubehag i ulike samanhengar, var det Åse Røthing (2019) som først foreslo omsetjinga ubehagets pedagogikk. I åra etter det har perspektivet hatt stor vekst i Noreg og blitt kopla til ulike tematikkar med transformative målsettingar, spesielt rasisme og antirasisme (Eriksen, 2021;

Faye, 2021; Faye et al., 2021), og arbeid mot fordommar og diskriminering (Lippe, 2021).

Forstår vi ubehag som sosialt og politisk verksamt, blir det å handsame – og ikkje glatte over – ubehag i møte med rasisme i klasserommet (både som undervisningstema og som sosialt fenomen) ein sentral og viktig del av ein transformativ læringsprosess. Ubegag kan dermed forståast som ein ressurs som det er mogleg å bruke konstruktivt i skolens antirasistiske arbeid. Dette er openbart lettare sagt enn gjort. I det vidare vil eg diskutere nokre moment knytte til korleis ubehagets pedagogikk *kan* sjå ut i praksis, kva som er moglegheiter og risiko, og litt om nødvendige føresetnader for at det skal kunne bli fruktbart. Dette er ikkje meint som ein manual eller ein uttømmande diskusjon om nokre av desse punkta, men som eit oppspel for å tenke vidare omkring ubegag i undervisning om vanskelege samfunnsfaglege tema som rasisme.

Ubegag som pedagogisk moglegheit

For å nærme oss spørsmålet om korleis det å undersøke ubegag kan gi rom for refleksjon og nyanse i antirasistisk undervisning, vil eg no gå gjennom og diskutere to undervisningssituasjonar der ubegag kjem i spel. Det første dømet tar utgangspunkt i fersk norsk forskning av Reidun Faye (2021), som viser korleis ubegag kan vere nødvendig og konstruktivt i undervisning om rasisme. I det andre dømet ser eg på kva kraft eit *potensielt* ubegag kan ha til å verke inn på spørsmål om korleis ein tar opp og diskuterer (eller ikkje diskuterer) «kulturforskjellar» i klasserommet. Her hentar eg stoff frå mi eiga forskning (Åberg, 2021), der samfunnsfaglærarar forhandlar forståingar av kulturell normalitet og annleisheit.

Før eg går i gang med å diskutere situasjonane, vil eg seie litt om empiriens plass i dette kapitlet. Spørsmålet dette kapitlet har som omdreiingspunkt – korleis ubegag kan gi rom for refleksjon og nyanse i antirasistisk undervisning, og kva utfordringar det fører med seg – er ikkje eit empirisk spørsmål, men eit spørsmål som inviterer til å utforske verdien av eit teoretisk perspektiv innanfor konteksten antirasistisk undervisning. Dei empiriske døma fungerer som inngangar til ei slik utforsking. Dei er ikkje meint som belegg for eintydige svar på spørsmålet, og heller ikkje som representative for nokon type eller noka utval. Dei er valde ut strategisk (Grønmo, 2016, s. 113) fordi dei er ferske, skrivne i norsk kontekst, og på kvar sin måte kastar lys over ubegag som kan knytast til

tankegangen bak antirasistisk undervisning. Eg har argumentert over for kvifor eg meiner at oppfatningar av «kulturforskjell» også er relevant for å kaste lys over dette.

Planlagt ubehag som didaktisk reiskap i antirasistisk undervisning

I bokkapittelet «Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet» skildrar Faye (2021) eit opplegg for lærarstudentar som tar utgangspunkt i ein «virtual reality»-film frå Australia (SBS Australia, 2017) der vi får sjå ein person bli utsett for rasistisk hets på ein buss. Filmen kjem to gongar etter kvarandre, der sjåaren første gongen er posisjonert som tilskodar, andre gongen som den personen som blir utsett for rasistisk hets. Etter at studentane har sett filmen ein gong frå kvar posisjon, følger ein diskusjon om situasjonen.

Filmen viser eit utvitydig døme på rasistisk hets og vil kunne opplevast ubehageleg frå fleire posisjonar. Den openberre rasismen filmen viser, er lett for dei fleste å karakterisere som nettopp rasisme. Dette utgjer både ei didaktisk moglegheit og ei potensiell avgrensing, fordi det kan vere lett for kvite studentar med majoritetsbakgrunn å tenke at slikt berre unntaksvis skjer i Noreg, og dermed distansere seg frå det. Elevar med ei «ibuande sjølvopfatning som ikkje-rasist» (Eriksen, 2021) kan bli «sitjande fast» i kjensler av at situasjonen ikkje har noko med dei sjølve å gjere fordi dei ikkje oppfører seg eksplisitt rasistisk. For å komme vidare då er det fruktbart om elevane også er kjent med eit konseptapparat som kan identifisere rasisme som noko meir enn individuelle haldningar og ekstreme handlingar. Når ein kan skilje mellom klassisk rasisme, kulturell rasisme og rasialisering; kvardagsrasisme og ideologisk rasisme (Bangstad & Døving, 2015), kan ein setje ord på og diskutere grenseoppgangane for kva som kan vere uttrykk for, og opplevast som, rasisme. Kva om situasjonen hadde vore mindre eksplisitt, ordbruken annleis? Kva om personen hadde kviskra og peikt i staden for å rope? Kor ofte trur du liknande ting skjer i Noreg? Kor ofte kan ein oppleve slike situasjonar før ein tenker på det som noko meir overgripande enn eit haldningsproblem hos eit mindretal enkeltpersonar? Slike diskusjonar kan gjere det enklare både å karakterisere ulike situasjonar og å trekke linjer til eigne opplevingar, og såleis gi mat til meir nyanserte diskusjonar om rasisme der eige ubehag eller kjensler av å bli skulda for rasisme ikkje treng å blokkere for samtalen. Ikkje minst vil det

også kunne gi melaninrike elevar eit rikare omgrepsapparat for å skildre eigne erfaringar.

Vidare vil det kunne vere nyttig for læraren å fokusere på posisjonalitet – at vi alle har ulike erfaringar og dermed føresetnader for å karakterisere ein situasjon som rasisme eller ikkje. Gjennom å våge å stille spørsmålet «kvifor ser nokon rasisme der andre ikkje gjer det?» (Sibeko & Eriksen, 2022), vil ein kunne opne for ein diskusjon om subtile rasismeuttrykk som for nokon er ein del av kvardagen, men ein kan gå gjennom eit heilt kvitt liv utan å legge merke til. I Faye sitt undervisningsopplegg var det fleire studentar med minoritetsbakgrunn som hadde opplevd situasjonar som likna den på filmen. Gir ein rom til å løfte fram ulike opplevingar av filmen, vil det kunne vise seg at elevane kanskje identifiserer seg med ulike roller i situasjonen. Slik kan ein danne grunnlag for å løyse opp i fastlåste oppfatningar eller posisjonar, dempe behovet for å gå i forsvar og opne rommet for å bli høyrte og trudd på.

Dersom elevane gjennom eit slikt opplegg reflekterer over eigen posisjonalitet, kan det for kvite, majoritetskulturelle elevar føre til skuld kjensle, som igjen kan resultere i passivitet, resignasjon eller blokkering av samtalen. Her kjem skiljet mellom individuell og strukturell rasisme fram som viktig for at det ubehaget dei kjenner på, ikkje skal strande i slike spor. Målet her er å «flytte fokus fra hvem som er eller ikke er rasister, til hvordan rasisme kommer til uttrykk» (Eriksen, 2021, s. 114).

Det vil kanskje opplevast uvant for mange lærarar å skulle gå inn i undervisning om rasisme med slike utvida premisser som nemnde over. Det å problematisere eigne haldningar og bli bevisst på eigne blinde flekkar kan opplevast utfordrande, og det er heller ikkje utan risiko å skulle «røske» i elevane sine sjølvforståingar. Eg vil komme nærmare inn på dette i del 5. Ein minst like overhengande risiko her er likevel at dersom vi unnlet å påpeike og diskutere rasisme for å beskytte (kvite, majoritetskulturelle) elevar mot ubehag, pålegg vi samstundes melaninrike elevar å tole, ikkje påpeike, protestere mot, eller gi uttrykk for sine kjensler i møte med rasistiske uttrykk.

Dette dømet hadde rasisme som undervisningstema som omdreiingspunkt. Men det er ikkje berre rasisme som undervisningstema som aktualiserer rasisme i skulesamanheng, og det er ikkje berre denne typen didaktisk retta introdusert ubehag som aktualiserer ubehagets pedagogikk. Det vil eg no vise gjennom det neste dømet.

Når forskjellsprat blir ubehageleg

I artikkelen «Imagined sameness or imagined difference?» frå 2021 intervjua eg samfunnsfaglærarar om korleis dei oppfatta og handsama det eg kalla kulturforskjellar i klasserommet. Då fann eg at nokre lærarar gav uttrykk for ubehag ved snakk om kulturforskjell. Ubhaget tok ulike former, som ambivalens, tvil, usikkerheit, bekymring, og ei kjensle av å vere på vakt. Fleire uttrykte at dei såg grunn til å fokusere på kulturell likskap i staden for forskjell.

Ein av lærarane, på spørsmål om i kva grad han trakk inn opphavslandet til ein av elevane i undervisninga, uttrykte seg slik (landet er fiktivt):

[...] ja, som sagt er jeg litt usikker på hennes følelser, hvordan hun føler det når jeg trekker det inn, for da blir jo hun på en måte [tyrkeren] i klasserommet, og hun er egentlig veldig lite det da, og i den alderen så vil man jo egentlig være så stor del av flokken som mulig, man har veldig behov for tilhørighet, og vil kanskje ikke skille seg ut så veldig mye. Så jeg er nok litt bevisst det altså, jeg tror det.

Seinare i same intervjuet:

Det er jo ikke til å stikke under en stol at det er mye høyere kriminalitet i [Tyrkia], og da er jo vi redd for at den dras med hit, og den litt slappe holdningen til lover og regler. Her er det jo ulåste dører, ulåste biler, [...], og vi håper at vi kan fortsette å ha det sånn, selv om det kommer en stor andel av befolkningen hit med en annen tenkning om hva som er greit [...], det er ikke tvil om at der er det litt andre holdninger. Så vi må prøve å unngå å snakke om sånne tema da, tenker jeg.

Sjølv om ein stor del av elevane på skulen kom frå dette opphavslandet, ser det ut til at det å bli sett som «tyrkaren i klassen», var einstyddande med å skilje seg ut. Det å rette merksemda mot bakgrunnen hennar blir i det første sitatet framstilt som ein motsetnad til å kjenne tilhøyrslse, vere ein del av flokken. Kan det tenkast at dette peiker på ein underliggande premiss om at «tilhøyrslse» handlar om tilknyting til den kulturelle majoriteten? Ser ein det i lys av det andre sitatet, kan det sjå ut til at det å trekke fram bakgrunnen hennar ville innebere å peike på negative trekk som ho burde sleppe å bli assosiert med. Læraren uttrykker ønske om å skjerme eleven mot ubhaget det ville medføre å få den tyrkiske identiteten hengande ved seg, og dette påverkar korleis han vel å møte ho. Ein kan kanskje seie at læraren kjenner eit *pre facto* ubehag som får preventiv kraft.

På eitt punkt i intervjuet viser læraren til «snakk» og fordømmar i lokalsamfunnet, frå majoritetssamfunnet retta mot folk frå dette spesifikke opphavslandet. Han uttrykker eit ønske om at skulen ikkje skal vere ein arena der stereotypiar og fordømmar blir reprodusert. Det verkar likevel for læraren urealistisk, uheldig, og kanskje umogleg, å bruke klasserommet som arena for å setje ord på eller utfordre desse fordommene. I staden presenterer han eit ideal om skulen som kulturelt nøytral. Trass i ei prinsipiell overtyding om likeverd og likebehandling, og eit ønske om å få bukt med fordømmar, kan det sjå ut til at vegen han vel ut av ubehaget, endar opp med å glatte over dei fordommene han antyd at eksisterer. Dermed stiller han seg slik at det er vanskeleg å forstyrre dei. Vi kan kanskje seie at det går føre seg eit affektivt arbeid som i praksis beskyttar majoriteten mot å måtte konfronterast med sine eigne snevre rammer – sjølv om dette ikkje nødvendigvis var intensjonen. Med andre ord, ubehaget er sosialt verksamt, og aktivt til hinder for læraren i å kunne reflektere over korleis han sjølv reproduserer førestillingar av harmonisk norskheit og forstyrrende annleisheit.

Kva handlingsalternativ hadde denne læraren? Korleis kunne han sett seg sjølv i stand til å bryte opp det dominerande skiljet mellom norsk og tyrkisk, harmonisk likskap og forstyrrende forskjell? Korleis kunne han finne rom for å aktivt utfordre fordømmar, framfor å «berre» unngå å reprodusera dei? Det er (som nemnt) mange som har retta blikket mot den kognitive sida ved ei slik problemstilling; det å stille spørsmål ved eigne underliggande oppfatningar av kva som er kulturelt forstyrrende, utforske eigen posisjonaltet og reflektere kritisk over eigne haldningar, perspektiv og tankemønster. Dersom ein skal gripe desse spørsmåla ved hjelp av ubehagets pedagogikk, vil ein i tillegg dvele ved impulsen om å *unngå* tema og situasjonar fordi dei *kan* bli ubehagelege. [*..V*] *i må prøve å unngå å snakke om sånne tema da*, seier læraren. Dersom ein i staden for å unngå det som kan bli ubehageleg, stoppar opp og undersøker *kva* som gjer det ubehageleg – kvifor oppfattar eg det «ikkje-norske» som disruptivt? Kva slags implisitte normer er det som blir brotne i møte med desse «kulturforskjellane»? Kven er det eg beskyttar ved å unngå å snakke om det? Kan det opne opp eit rom til å sjå på eigne affektive prosessar som innvovne i sosiale strukturar som opprettheld forskjellskategoriseringar?

Her er det altså ikkje snakk om pedagogisk initiert ubehag med transformativ læring som mål. Snarare filtrar læraren sitt ubehag ved tanken på eit uhandterleg scenario der elevar gir uttrykk for fordømmar mot andre

elevar, seg i hop med eit ønske om å unngå ubehag på eleven sine vegner. Det blir tydeleg at for at læraren skal kunne forvalte eit potensielt ubehag hos eleven, er det nødvendig å våge å dvele ved og undersøke også eige ubehag.

Som allereie nemnt kan det likevel vere lettare sagt enn gjort å «dvele i ubehag», «bruke ubehag konstruktivt» og «røske i sjølvoppfatningar». Det er fleire gode grunnar til å diskutere vanskar, risiko og dilemma ubehagets pedagogikk rører ved.

Motstand – og mot

Skulefolk er heldigvis som oftast opptatt av å bygge gode læringsmiljø, trygge relasjonar og at skulen skal vere ein arena for meistring. Det er kanskje ikkje så rart om ubehagets pedagogikk blir møtt med skepsis. Kan det verkeleg vere forsvarleg å utsette elevar for ubehagelege situasjonar med vitande og vilje, med ei forventning om at dei skal lære av det? I denne delen av kapittelet vil eg nøste litt meir i kva som kan gjere ubehagets pedagogikk vanskeleg, kva som kan skape motstand mot det, og moglege motsvar.

Motstand, skuld og offer

Kumashiro (2002) skriv at ein i møte med vanskeleg kunnskap om verda vil kjenne *motstand*, og at den lærande potensielt gjennomgår ei *krise*. Å skulle begynne å undersøke eigne moglege fordommar, blinde flekkar, og sette si eiga sjølvforståing i spel, kan vere skjelsettande, og kanskje også kriseprega. Det er ikkje så vanskeleg å sjå føre seg at det er krevjande å motarbeide impulsen til å stenge av, og stoppe tankerekka når ho begynner å bli ubehageleg.

Her er det viktig å understreke at ubehagets pedagogikk ikkje dreier seg om utdeling av personleg skuld for urett i samfunnet. På same måten som urett blir forstått som sosialt og kulturelt produsert, må også ubehag og motstand i møte med kunnskap og bevisstgjerjing om urett forståast som samansvove med sosialt konstruerte normer og kulturelle praksisar (Blum et al., 2021). Viss vi forstår motstand som berre ein individuell kjenslemessig reaksjon, som kvar enkeltperson ber ansvaret for, tar vi ikkje innover oss dei vidare strukturane som skapar motstanden i utgangspunktet (Zembylas, 2018, s. 87). Dømet med læraren i del 4 viser fleire lag med motstand mot

å undersøke nærmare dei mekanismane som er i spel i forhandlingane av «norsk» og «problematiske ikkje-norsk» på den skulen og i det lokalsamfunnet. I staden for å individualisere motstanden denne læraren kjente mot å ta opp og diskutere fordommar i klasserommet, bør vi sjå den som situert i eit lokalsamfunn og ein affektiv økonomi der harmoni og likskap produserer gode kjensler, og forskjell blir reprodusert som disruptivt. På den måten kan vi kople samtalen bort frå skuld og over mot kva motstanden *gjer*, korleis den verkar i situasjonen.

Ein annan mekanisme som kan skape motstand, er dersom ein går inn i undervisning med for enkle forteljingar om marginaliserte og privilegerte grupper. For eindimensjonale forteljingar risikerer å låse og redusere desse posisjonane, og resultatet kan bli det Blum mfl. (2021) kallar «uproduktive kjensler av skuld eller medkjensle» (2021, s. 766). Det kan i neste omgang forsterke motstanden mot å tenke noko meir på temaet, og blokkerer nokså effektivt for vidare refleksjon. Hadde til dømes Faye (2021) sitt undervisningsopplegg låst kvite, majoritetskulturelle elevar i ei rolle som ubetinga rasistar, og fanga elevar med minoritetsbakgrunn i ei passiv mottakarrolle, kunne opplegget risikere å ha motsett effekt av det som var hensikta: Det kunne enda opp med å oppretthalde stereotypiar, og eit verdsbilete som består av oss og dei – der nokon er aktive overgripingar og andre er passive offer. Som eg var inne på i del 4, var det eit poeng for Faye (2021) å opne opp for eit mangfald av posisjonar og oppfatningar, nettopp for å unngå at dei kvite, majoritetskulturelle elevane si oppleving først og fremst var medkjensle. Ein liknande risiko er altså at dei først og fremst opplever skuld. Det kan vere uheldig både fordi det er basert på unyanserte forteljingar om skuld og offer, men også fordi det kan auke motstanden hos elevar som opplever antirasistisk undervisning som utdeling av skuld til dei personleg. Det er nødvendig med ein pedagogikk som opnar, ikkje stenger, for dei tankerekkene som kan bryte opp slike låste posisjonar. Dei to døma over har illustrert at ubehag *kan* brukast konstruktivt for å bryte ein slik dikotomi.

Kven sitt ubehag?

Sjølv om ein greier å unngå å gå i «fellene» med å dele ut personleg skuld, eller å låse og overforenkle framstillingane av marginaliserte og privilegerte grupper, kan det likevel sjå ut til at ubehag står i motsetnad til den stemninga vi ønsker skal rå i klasserommet. Det er ukontroversielt som pedagog

å vektlegge tryggleik, gode relasjonar og eit opent og støttande klassemiljø. Undervurderer ubehagets pedagogikk menneske sine behov for meistring og anerkjenning som føresetnad for vekst, læring og refleksjon³? Er det etisk forsvarleg for ein lærar, i ein autoritetsposisjon, å framkalle eller dvele ved ubehag for å fremme læring?

På den andre sida, går det an å snu på det, og spørje: *Kven* er det vi beskyttar dersom vi vel å glatte over rasistiske fordommar (Røthing, 2019)? Faye (2021) skriv om korleis ho sjølv, i opplegget med VR-filmen, kom i ein ubehageleg situasjon: Etter å ha fortalt studentane om ein sjølvopplevd episode nettopp på ein buss, der ho var vitne til at ei muslimsk ung kvinne vart hetsa av ein middelaldrande kvit mann, kom det fram det var ein av studentane i rommet som var denne kvinna. I bekymring for at det skulle bli ubehageleg for studenten å snakke om det, avslutta Faye situasjonen ganske raskt. I samtale med jenta etterpå kom det fram at jenta hadde merka at Faye også syntest situasjonen var ubehageleg. Sjølv sa jenta at det var eit større problem med situasjonar der ho ikkje vart tatt på alvor når ho fortalte om rasisme, enn at læraren tematiserte rasisme i klasserommet. Sjølv om dette er eit enkelttilfelle som ikkje dekker eller gir fasit for alle situasjonar, er det verd å stille seg spørsmålet når vanskelege tema kjem opp: *Kven* er det eg beskyttar no?

På liknande vis kan ei målsetting om kulturell nøytralitet (slik som læraren i del 4 målbar) innebere ein risiko for at minoritetslevar sine erfaringar forblir undertematisert, og førestillingar om kulturell normalitet forblir uforstyrta. Med andre ord: Majoritetens (ikkje nødvendigvis medvitne) behov for å sleppe å konfronterast med rasisme eller fordommar trumfar då minoritetens behov for å få sine erfaringar sett og tatt på alvor. På den måten risikerer vi at minoritetslevar sitt ubehag blir usynleggjort, og derfor ikkje ramma inn som eit problem. Det blir individualisert. Ansvaret blir lagt på kvar enkelt, og eventuelle kjenslemessige uttrykk og reaksjonar kan fort bli sett på som brot med ei implisitt forventning om å beherske seg – for ikkje å skape ubehag for andre.⁴ Liknande mekanismar har blitt skildra i medborgarskapsundervisning av Eriksen og Stein (2022). Dette gir grunn til å problematisere kva forventningar elevar kan ha til å bli beskytta mot ubehag, og korleis slike forventningar kan vere ujamt fordelt.

3 Dette spørsmålet er ei parafisering av eit innlegg frå Peder Nustad i diskusjon på Samfunnsfagkonferansen 2021, arrangert av OsloMet.

4 Dette skriv Christine L. Norheim om i sitt doktorgradsarbeid (i prosess).

Tryggleik? Eller modige klasserom

I nordamerikansk skulekontekst har det blitt vanleg å snakke om såkalla «safe spaces», der målsettinga har vore klasserom der ein skal kunne ytre seg, gi uttrykk for tankar, opplevingar, perspektiv og kjensler utan å frykte å bli avvist, mistrudd, mistenkeleggjort, usynleggjort eller oppleve personangrep. Dersom vi forstår *tryggleik* som fråvær av slike responsar, kan det saktens vere ei fornuftig målsetting (om enn urealistisk for mange, og det vil eg komme tilbake til). Likevel kan det altså vere grunn til å stoppe opp ved denne målsettinga og undersøke ho litt. Ideen om tryggleik i klasserommet må ikkje bli einsbetydande med fråvær av ubehag (Kumashiro, 2002).

Grenseoppgangen mellom eit ønske om tryggleik og ei forventning om å skulle skjermast mot motstand, kritikk, eller å måtte ta stilling til vanskelege spørsmål, er ikkje alltid tydeleg, verken for læraren eller elevane sjølve. Ikkje all motstand mot ubehag er den kriseprega kjenslemessige reaksjonen ein kan forvente idet eleven tar innover seg all verdas urett. Noko av motstanden kan rett og slett tenkast å handle om ei forventning om å bli skjerma mot ubehag. Dersom tryggleik blir forveksla med ei forventning om å ikkje bli utfordra, at ingenting skal vere vanskeleg, at ingenting er risikabelt, har vi skapt urealistiske forventningar både til skulen og livet elles.

I tillegg til at ei forventning om å skjermast mot ubehag er urealistisk, er denne forventninga sannsynlegvis ujamt fordelt blant elevane: Dersom kvite, majoritetskulturelle elevar opplever det ubehageleg å konfronterast med kvardagsrasisme, kolonihistorie eller eigne privilegium, kan det hende dei ber på eit (ubevisst) ønske om å unngå dette ubehaget. Farga elevar med minoritetsbakgrunn har langt mindre grunn til å forvente å bli skjerma mot erfaringa at rasisme finst. Dersom tryggleik blir forstått som å skjermast mot å erfare kvardagsrasisme, er dette eit privilegium som berre kan kome dei til gode som ikkje har opplevd det på kroppen. Unnlet vi å utfordre eit rasismefritt verdsbilete, med mål om å skjerme elevane våre mot ubehag, er det også ei aktiv vidareføring av usynleggjeringa av farga elevar som har erfaringar med rasisme.

I staden for å sikte mot at alle skal vere skjerma mot å kjenne ubehag, kan ein sikte på å bygge toleranse for motstand, utfordring og usemje, og å trene på å møte vanskelege tema, diskusjonar og innsiktar utan å stenge ned eller trekke seg ut. Dette står ikkje i motsetnad til å jobbe pedagogisk med relasjonar, meistring og positive tilbakemeldingar. Tvert om: positive

relasjonar prega av omsorg og respekt er grunnlaget både for læring og for å utfordre normer og privilegium (Arneback & Jämte, 2022). Rett nok kan det vere vanskeleg å finne denne balansen, for det er nærmast umogleg å vite på førehand når det vil vere konstruktivt å dvele ved ubehag, og når det bikkar over til såkalla «hot moments» (Harlap, 2014), der ein stenger av og blokkerer. Linn, ein annan lærar eg har intervjuet (Åberg, 2021), svarar slik på spørsmål om kva ho tenker om undervisningstema som kan opplevast vanskelege for elevar med minoritetsbakgrunn:

Vi unngår ikke å snakke om noen av temaene i samfunnsfag fordi at noen kan oppleve det nært, men vi har jo en tett dialog med dem hvis det er noe som er vanskelig. Og så er det jo hele veien det med å ha god relasjon til dem og kjenne elevene og være sensitiv på de du snakker med, ta imot signaler, ha tid til å høre på dem.

I staden for å ha tryggleik som mål kan målet vere ein balanse mellom støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldingar, og motførestillingar, utfordring og oppmodingar til å tenke nytt (Arao & Clemens, 2013, s. 139). Dette har blitt ramma inn som ei målsetting om å skape *modige* rom (brave spaces) (Arao & Clemens, 2013).

Avsluttande kommentar

Det er ei ubehageleg sanning at kvardagsrasisme og strukturell rasisme finst i Noreg, og rammar barn og unge. Skulen sitt samfunnsmandat tilseier at det er nødvendig med antirasistisk undervisning, og dette inneber at vi må røske i eit dominerande, rasismefritt bilete av det norske samfunnet.

Ubehag kan ikkje forhandlast bort, men dette kapitlet har forsøkt å illustrere korleis det kan gå føre seg eit affektivt arbeid som har som konsekvens at det blir glatta over for kvite, majoritetsposisjonerte elevar. Kapitlet har vist at vi kan forstå desse prosessane som sosialt og kulturelt verksame prosessar, ikkje berre individuelle reaksjonar på vanskelege, men unike situasjonar. I arbeid for å forstyrre rasistiske fordommar er det nødvendig å identifisere desse affektive prosessane som beskyttar kvite, majoritetskulturelle elevar mot å konfronterast med rasisme, og samtidig fører til at farga elevar med minoritetsbakgrunn sine erfaringar blir usynleggjort.

Samtidig skal vi vakte oss vel for å tilskrive farga elevar med minoritetsbakgrunn rolla som «døme» for kvite, majoritetskulturelle sine aha-opplevingar. Den offentlege samtalen i 2022 er prega av at nokon har vore nokså

skjerma frå både opplevingar og diskusjonar av rasisme, samtidig som andre allereie er lut lei av å tolmogdig stille opp og vise fram leie erfaringar, vonde og skremmande hendingar og truande meldingar, for at tungnemme majoritetsposisjonerte aktørar skal «gå med på» at kvardagsrasisme er eit reelt fenomen i Noreg. Dersom vi rammar inn bevisstgjerjing omkring rasisme først og fremst som ein læringssjansje for kvite elevar, risikerer vi (igjen) å redusere framstillinga av brune elevar til statistar for kvite elevar si læring. Igjen ser vi kor viktig det er å opne opp samtalen for at ulike posisjonar og aktørar kan komme reelt til uttrykk.

I dette kapitlet har eg sett på korleis det å dvele ved ubehag og sjå på det som innvove i sosiale strukturar kan mogleggjere ein meir nyansert samtale om rasisme i klasserommet. Dette viser at ubehagets pedagogikk kan vere fruktbart som ein av fleire inngangar til antirasistisk undervisning. Naturlegvis må ein nærme seg ubehag varsamt, kontekstsensitivt og med blick for dei etiske og pedagogiske utfordringane som ligg i det å utfordre både egne og elevane sine emosjonelle komfortsonar.

Referansar

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2. utg.). Edinburgh University Press.
- Andersson, M. (2022). *Rasisme: en innføring* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice. I L. M. Landreman (Red.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (s. 135–150). Herndon: Stylus Publishing, LLC.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2022). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. *Race, ethnicity and education*, 25(2), 192–211. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (Vol. 57). Universitetsforlaget.
- Blum, D., Davis, E. E., Gibson, K., Phillips, R. L., Jeyaraj, A. S. S. & Winters, B. (2021). «I've never cried with a stranger before»: a pedagogy of discomfort, emotion and hope for immigrant justice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(8), 763–781. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1962564>
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203009499>
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være utlending* [School does not see the whole of me! A narrative and postcolonial study of social inequality in upper secondary school through minority students' experiences of being foreign] (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- DiAngelo, R. (2016). White Fragility. *Counterpoints*, 497, 245–253.
- DiAngelo, R. J. (2010). Why Can't We All Just Be Individuals?: Countering the Discourse of Individualism in Anti-racist Education. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.5070/D461000670>

- Dowling, F. (2017). « 'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(03), 252–265. http://www.idunn.no/npt/2017/03/rase_og_etnisitet_det_kan_ikke_jeg_si_noe_saerlig_om_h
- Døving, C. A. (2022). *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfag som arena for å undervise om og forebygge rasisme. I L. Granlund, E. Ryen & S. F. Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 264–284). Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 104. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2020). *Arena 5: samfunnsfag* (1. utg., bokmålsutg.). Aschehoug undervisning.
- Eriksen, K. G. & Stein, S. (2022). Good intentions, colonial relations: Interrupting the white emotional equilibrium of Norwegian citizenship education. *The Review of education/ pedagogy/cultural studies*, 44(3), 210–230. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.1959210>
- Faye, R. (2021). 8 Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I R. Faye, E. M. Lindhardt & B. E. Ravneberg (Red.), *Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet*. Universitetsforlaget.
- Faye, R., Lindhardt, E. M. & Ravneberg, B. E. (2021). *Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet*. Universitetsforlaget.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (New rev. ed.). Bloomsbury Academic and Professional. <https://doi.org/10.5040/9781472552884.ch-001>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>
- Hall, S. (2011). Introduction: Who needs 'Identity'? I S. Hall & P. d. Gay (Red.), *Questions of cultural identity* (s. 1–17). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1>
- Harlap, Y. (2014). Preparing university educators for hot moments: theater for educational development about difference, power, and privilege. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 217–228. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860098>
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. [190]–216). Fagbokforlaget.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2021). « We don't throw stones, we throw flowers»: race discourse and race evasiveness in the Norwegian university classroom. *Ethnic and Racial Studies*. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1904146>
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53. <https://doi.org/10.2307/1170593>
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203819753>
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. W. (2017). *Transformative learning meets bildung: an international exchange* (1. 2017-utg.). Sense Publishers.
- Lentin, A. & Titley, G. (2015). La oss snakke om kulturen din: post-rase, post-rasisme. *Agora* (Oslo), 32(3–04), 166–204. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-07>
- Linløkken, M. K. & Steen, R. B. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun». – En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. <https://antirasistisk.no/publikasjoner/leke-brun-undersokelse-opplevd-rasisme-blant-ungdom/>
- Lippe, M. S. v. d. (2021). *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Moe, V. (2022). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022. Befolkningsundersøkelse, minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. <https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/holdningsundersokelsene/holdningsundersokelsen-2022/>

- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om [Race and ethnicity, two terms we must talk more about]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04> ER
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning [Racism as a topic in Norwegian education – Analyses of curricula and text-books and perspectives on teaching]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 72–83. http://www.idunn.no/npt/2015/02/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og_
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» [Pedagogy of discomfort]. *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Said, E. W. (2003). *Orientalism* (ny utg. med nytt forord). Penguin Books.
- SBS Australia. (2017, 01. mars). *Is Australia Racist?* [Video]. Youtube.
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I K. G. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 33–47). Universitetsforlaget.
- Skjelvik, S., Danielsen, D. J., Kristoffersen, K. J., Klevjer, C. A., Rønning, I. K. & Tjøflot, E. (2022, 15.11.2022). Politianmelder Atle Antonsen for rasisme: – Sa jeg var for mørkhudet til å være der. *NRK Nordland*. <https://www.nrk.no/nordland/sumaya-jirde-ali-politianmelder-atle-antonsen-for-rasisme-1.16180349>
- Skaar, K. L. H. S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse. En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*.
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of ‘race’. *The European journal of women’s studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Unicef Norge. (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* <https://www.unicef.no/nyheter/barns-rettigheter/store-mottok-ny-rapport-om-rasisme>
- Utdanningsnytt. (2020, 10.11.2020). Spørreundersøkelse etter lærerdrapet i Frankrike: Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever. <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturerytringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngartemaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Zembylas, M. (2015, 2015/05/04). ‘Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>
- Zembylas, M. (2018). Affect, race, and white discomfort in schooling: decolonial strategies for ‘pedagogies of discomfort’. *Ethics and Education*, 13(1), 86–104. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017, 2017/01/02). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>
- Åberg, I. B. (2020). Diversity is the others: A critical investigation of ‘diversity’ in two recent education policy documents. *Intercultural Education*, 31(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702294>
- Åberg, I. B. (2021). Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers’ views on students’ cultural and ethnical backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(4), 178–198. <https://doi.org/10.11576/jsse-4186>

KAPITTEL 11

Usikkerhetens pedagogikk

Catrine Torbjørnsen Halås Nord universitet

Kari Smith Norges teknisk- naturvitenskapelig universitet, NTNU

Da den nederlandske oppdageren Willem de Vlamingh kom til Australia i 1697 så han sorte svaner for første gang. Disse var ukjente i Europa, og det som for han var virkelighet – at alle svaner er hvite – viste seg å være feil. I dag er *black swan* brukt som en metafor for usannsynlige og uforutsette hendelser som skjer. Selv om metaforen er mest brukt innenfor økonomi og statistikk, argumenterer Taleb (2010) for at *black swans* er globale, nasjonale og personlige uventete hendelser. Det er tre egenskaper som beskriver en *black swan*-hendelse. Først, så er den helt uforventet, ja, utenkelig. For det andre har hendelsen en ekstrem påvirkning, og for det tredje, så vil det i etterkant bli et søk etter forklaringer og diskusjon om hendelsen kanskje kunne ha vært forventet (Taleb, 2010). Noen eksempler på *black swan*-hendelser er den globale koronapandemien og 9/11, da terrorister kapret fire fly og brukte disse til å ramme Twin Towers i New York og Pentagon-bygningen. Begge disse hendelsene var helt uventet, de har hatt ekstreme påvirkninger, og i etterkant er det søkt etter forklaringer og tegn på om hendelsene kunne ha vært forventet. Spørsmålet Taleb (2010) stiller er hvorfor det er kun i etterkant vi søker etter forklaringer, og ikke i forkant: Hvorfor tenker vi ikke det utenkelige? Taleb (2010) hevder at vi er for opptatte av det vi allerede vet, at vi er for bundet av vaner og tradisjoner og har lite fokus på det vi ikke vet. Vi lurert oss selv med å tro at vi vet mer enn vi egentlig vet, men det er hva vi ikke vet som er relevant for fremtiden. *Black swan*-teorien handler om usikkerhet om hva som kan komme, og det er denne verden vi alle lever i og som dagens unge må lære å håndtere.

Unesco har tatt et initiativ til å forme utdanning slik at den blir bedre i stand til å møte fremtiden. I rapporten *Futures of Education* (Unesco, 2021) inviteres det til en global debatt om hvordan kunnskap, utdanning og læring må omformes i en verden som bærer preg av økende kompleksitet og usikkerhet, der det er menneskets overlevelse, menneskerettigheter og planetens overlevelse som står på spill. Bak dette ligger det noen mer grunnleggende strømninger som er med på å skape en mer usikker verden. Den polske sosiologen og filosofen Zygmunt Bauman (2006) brukte begrepet «flytende modernitet» som kjennetegn på det postmoderne samfunnet. Når menneskets grunnleggende livsbetingelser endres radikalt, krever det nytenkning, mente Bauman.

Det er mange forskere som har vært opptatt av slik nytenkning, og å utvikle en pedagogikk som rommer usikkerheten som preger vår tids samfunn. Det usikre og uforløste er også en dimensjon ved spenningene og kompleksiteten i utdanning som kommer til uttrykk i de ulike kapitlene i denne boken, noe vi skal komme tilbake til. Som vi vil vise, kommer denne usikkerheten til uttrykk på ulike nivå og på ulike måter: ontologisk, som et trekk både i samtiden og ved det å være menneske; epistemologisk, som forståelse av hvordan kunnskap utvikles og dannes; metodologisk, som en pedagogisk tilnærming, og aksiologisk, som handler om verdier. Spørsmålet er hvordan skolen kan utvikle og styrke barn og unges resiliens og evne til å håndtere ukjente situasjoner og hendelser de ikke har hørt om eller tenkt på. Hvordan kan lærerutdanningen utvikle en pedagogisk forståelse hos kommende lærere for at de vil praktisere en pedagogikk som er preget av usikkerhet? I dette kapitlet spør vi hvordan et samfunn preget av usikkerhet påvirker barns oppvekst og hva dette kan bety for skolen og lærerutdanningen. Formålet er å undersøke og videreutvikle perspektiver på usikkerhetens pedagogikk.

Først vil vi identifisere hvordan usikkerheten fremtrer for barn på ulike samfunnsområder, før vi ved bruk av Baumans (2006) begrep om flytende modernitet, Vetlesens (2004) perspektiver på sårbarhet og Barnetts (2012) perspektiver på kompleksitet ser nærmere på usikkerhet som et fenomen i tiden, og hvordan det endrer livsbetingelser for oss som mennesker. Deretter ser vi nærmere på hva slags begreper andre forskere har brukt i utvikling av pedagogiske tilnærminger i møte med usikkerheten i en utdanningsammenheng. I dialog med kapitlene i denne boken vil vi avslutningsvis bygge videre og skissere det vi mener kan være rammer for og sentrale elementer i en usikkerhetens pedagogikk.

Hvordan fremtrer usikkerheten for barn på ulike samfunnsområder?

For å kunne videreutvikle perspektiver på en usikkerhetens pedagogikk, er det viktig at vi forstår hvordan usikkerheten trer frem for barn på ulike livs-områder. Vi vil her se nærmere på usikkerhet i lys av krig og uro, migrasjon, klima, pandemi, økonomisk usikkerhet og digital utvikling, og hvordan dette kan prege barn og unges hverdag.

Mens foreldregenerasjonen vokste opp med fortellinger om andre verdenskrig som en historisk hendelse og med fjerne trusler fra den kalde krigen, vokser dagens unge opp med et nyhetsbilde preget av en verden i uro, krig og terror. I mange år har fortellingene om krig handlet om konflikter langt borte, der barns mest konkrete erfaringer med dette har vært møtene med barn som har kommet til Norge som flyktninger fra ulike fjerne land. Det nye de senere årene er at krigssonene er kommet inn i vårt eget nabolag. Først Ukraina, og nå, i skrivende stund, strømmes mediene over av uvirkelige bilder fra krigshendelser i Israel og Gaza; uniformerte og bevæpnede soldater, krigsmateriell, bombede hus, mennesker i sjokk, og både voksne og barn som sørger over eller leter etter sine nærmeste. Ikke bare er krig som en realitet kommet nærmere geografisk og gjennom en stadig voksende tilvekst av flyktninger og innvandrere fra krigsrammede land. Sosiale medier gjør også at hendelser formidles mer levende og ufiltrert til barn. Krig har forandret seg fra å være noe som skjer med «de andre» langt borte, til å bli noe som kan skje, til og med uten forvarsel. Dette kan skape utrygghet og et inntrykk av verden som et usikkert sted (Helsedirektoratet, 2023).

Med arbeidsinnvandringen som tok til på 1970-tallet ble Norge et enda mer flerkulturelt samfunn. Ved inngangen til 2017 utgjorde innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (med bakgrunn fra hele 221 land og selvstyrte regioner) 16,8 prosent av Norges befolkning, sammenlignet med 5,5 prosent i 1997 (Statistisk sentralbyrå, 2017). Samtidig som Europa stenger grensene sine, vil det i løpet av de neste tiårene være frivillig migrasjon (knyttet til studier, familiegjennomføring eller jobb) og tvungen migrasjon (som konsekvens av forfølgelse, krig, brudd på menneskerettigheter, naturkatastrofer, klimaendringer eller fattigdom) som vil gi en vekst i befolkningen i Norge og andre land i Europa (FN-sambandet, 2023). På denne måten får vi stadig et mer tydelig kulturelt og religiøst mangfold. Samfunnet har også fått økt deltakelse blant mennesker med ulike former

for funksjonsnedsettelse. Vi har også utviklet oss i retning av et større identitetsmangfold, for eksempel knyttet til kjønn og seksualitet. Konsekvensen er at ideer om likhet og normalitet utfordres og utvides og blir mer flytende. Der mangfold representerer muligheter som kan oppleves frigjørende, men kan også skape usikkerhet.

Et annet område preget av usikkerhet er knyttet til klima og miljø. Bekymringer for fremtiden som følge av usikkerhet for konsekvenser knyttet til klima og miljøspørsmål er økende hos barn og unge (Clayton, 2020; Crandon et al, 2022). Den offentlige samtalen, så vel som skolens pensum, målbærer spenninger mellom samfunnets kollektive versus individets ansvar og handling. Barn vokser opp med en advarsel: Om ikke vi handler nå, står kloden og vår sivilisasjon i fare for å gå under.

Barn og unge har også fått erfare virkningene av en global pandemi på kroppen, en hendelse som satte hele verden i kriseberedskap, og som nasjonalt betraktes som den største krisen etter andre verdenskrig. Samtidig som mange barn og unge har opplevd positive endringer, som mer nærhet og kvalitetstid i familien, økt konsentrasjon og mindre sosialt press på hjemmeskolen, er det bekymring for økt forekomst av symptomer på depresjon hos barn, dårligere læring som følge av hjemmeskolen og dårligere familiefungering. En gjennomgang av studier om pandemiens konsekvenser for barn og unge viser at det er de mest utsatte familiene og barna som i størst grad har blitt rammet av pandemiens tiltak (Nøkleby et al., 2021).

For første gang i nyere norsk historie står vi overfor en generasjon som ikke vil oppleve økonomisk vekst. I mediebildet eksponeres vi for fortellinger om økonomisk usikkerhet nasjonalt og globalt. Nasjonalt ser vi at den sosiale ulikheten har blitt større, der barn i husholdninger med vedvarende lav inntekt, har økt de siste ti årene (Folkehelseinstituttet, 2021). Barn som over tid lever i familier med lav inntekt, utsettes for flere belastninger både fysisk og psykisk enn andre barn, med utsikter til dårligere helse, svakere skoleprestasjoner, høyere frafallsprosent i videregående opplæring, kortere utdanning, avbrutt yrkesaktivitet og hyppigere mottak av offentlige ytelser (Bekken et al., 2018). Forskning viser at barn som lever i fattige familier også bruker mye energi på å håndtere usikkerhet og skjule familiens situasjon for venner (Gustavsen, 2023).

Dagens barn vokser opp i et samfunn der stordata (*big data*) og kunstig intelligens (KI) er en naturlig og integrert del av samfunnet, der digitale økosystemer er designet for å sanse, forutsi og samhandle med hverandre

og den fysiske verden og ta beslutninger som støtter produksjon i sanntid (World Economic Forum, 2022). Kunstig intelligens gir store muligheter for utvikling, der dagens utdanningssystemer gjennomgår en stor digital transformasjon. Informasjons- og kommunikasjonsteknologier formidler i økende grad både lærings- og undervisningspraksis, samt hvordan utdanningsinstitusjoner håndterer sitt administrative arbeid (Nouri et al., 2019). Samtidig har fremveksten av KI utløst nye debatter om de politiske, pedagogiske og praktiske implikasjonene av dens bruk i utdanningssammenheng, der det stilles spørsmål ved hvordan dette påvirker personlig frihet, demokrati, rettferdighet og sosial inkludering (Shum & Luckin, 2019). For mange utdannere fremstår KI som en *black box*, der de opplever å ha mangelfull kunnskap om hva KI gjør, og manglende tillit og usikkerhet knyttet til risikoer ved både prosesser og produkter, og de svar og løsninger KI tilbyr (Gillani et al., 2023).

En annen side ved dette er sosiale medier, som fungerer som dører til mennesker og nettverk verden over, og der dagens barn utsettes for en sosial påvirkning utenfor de voksnes innsyn og kontroll. Dette gir muligheter for å kunne tilegne seg nye perspektiver, nettverk og samarbeid, men fungerer også som en filterløs arena for negativ påvirkning og til utnyttelse og krenkelser av barns sårbarhet, for eksempel i form av mobbing og også seksuelle overgrep.

Oppsummert kan vi si at utdanning må forholde seg til at vi lever i et samfunn og i en tid preget av kriser og globale utfordringer, der barn og unge må lære seg å leve med uforutsigbarhet og usikkerhet på en rekke områder: Vi er i en pågående klimakrise, og det er pågående kriger også i Europa og Midtøsten, med påfølgende migrasjon og sosial usikkerhet. Vi lever med ettervirkningene etter en verdenspandemi, og utviklingen av kunstig intelligens (KI) har nylig tatt et revolusjonerende steg. I tillegg preges vi av bekymringer for økonomisk utvikling og et politisk landskap der demokratiet som styringsform utfordres i den vestlige verden. Virkninger forsterkes av at dette er parallelle hendelser og kriser som griper inn i hverandre. Det de siste års hendelser har vist, er at klima, krig og pandemier ikke er lokale hendelser, men hendelser som griper inn i hverandre og får globale konsekvenser. En følge av dette er at den verden som barna introduseres for, på mange måter fremstår som både større og mer kompleks enn for bare et tiår siden – en verden med flere muligheter og valg, på godt og vondt.

Usikkerhet som grunnleggende trekk ved samfunnsutviklingen og det å være menneske

Zygmunt Bauman (2006) har brukt betegnelsen «flytende modernitet» for å beskrive hvordan samfunnet har endret seg fra det moderne samfunnet preget av kollektivitet, fast orden, forutsigbare interaksjonsmønstre, kontroll og disiplinering, til det postmoderne samfunnet, preget av individualisering, frihet gjennom valgmuligheter og som er styrt etter individuelle lystprinsipper. Samfunnet er preget av alternative fakta og sannheter. Han mente mennesket er transformert fra borgere til forbrukere, med mindre stat og mer marked. Der menneskets verdi i det moderne samfunnet var knyttet til produksjon, er menneskets verdi i det postmoderne definert av dets verdi som forbruker. I det gamle samfunnet var også et barns fremtid mer preget av foreldrenes posisjon og rolle. I det flytende samfunnet er vi enkeltindivider som må velge og ta ansvar for å skape vår egen identitet og fremtid. Det er et samfunn med individuell frihet, der mennesket må ta valg uten støtte i stabile sosiale rammer. Og vi må bære ansvaret selv dersom det ikke går bra med oss. Men det er også mer rom for mangfold, med muligheter for utvikling. Dersom samfunnet er flytende, er det ikke-forpliktende, men formbart og stadig i bevegelse. Men det som er flytende krever også stor oppmerksomhet, stadig årvåkenhet og evige anstrengelser (Bauman, 2006). Det er ikke bare omgivelsene som er i flyt, også mennesket er i stadig bevegelse. I motsetning til tidligere, er relasjoner blitt mer flytende og forandringer skjer raskt. Bauman mente at den flytende moderniteten kommer med en slagside: Det som er flytende står i fare for å være både lett og flyktig. I et samfunn der ulike strukturer er flytende, faller byrden med å veve mønstre og ta ansvar for det som mislykket, primært på individets skuldre. For Bauman var usikkerhet frihetens følgesvenn, som synliggjør spenninger mellom frihet og trygghet og mellom fellesskap og individualitet.

Den norske filosofen Arne Johan Vetlesen (2004) er blant de som har uttrykt bekymring for de virkninger ideene om individualisme, autonomi, selvbestemmelse, valgfrihet, eget ansvar og krav om indre styring får for barn og unge i dagens samfunn. Unge avkreves å finne ut av og på autentisk vis treffe valg om utdanning, yrke, seksualitet, politisk ståsted og tro, og i eksistensielle anliggender. Individet kan og skal klare seg selv, mestre alt, skape alt og oppnå alt. Muligheten for å lykkes virker forlokkende,

samtidig som kravene om selvrealisering og valgtvang kan slite oss ut og virke både utmattende og uoverkommelige. Valgtvungen følges av et press om å velge riktig og om å optimalisere egne muligheter. Dette gjør mennesket alene med et enormt ansvar og et stort potensial for skyld. I den grad du ikke mestrer eller lykkes, er det din egen feil. Vetlesen (2004) mener at dette fremmer hensynsløsheten i oss, noe som ikke bare rammer andre: Den vender seg også innover mot mennesket selv, der vi har sett hvordan unge bruker kroppen som en sentral arena for egenkontroll, med fenomener som selvskading, spiseforstyrrelser og treningsforstyrrelser. Kroppsbeherskelse blir språket som kommuniserer at den unge er i stand til å velge, og en strategi for å skape kontroll over usikre livsvilkår. Han mener at slike menneskeskapte forhold må sees i kontrast til det han kaller livets grunnvilkår, som han mener er universelle, gitt oss uavhengig av kultur og historisk periode. Dette handler om menneskets avhengighet til hverandre, sårbarhet, dødelighet, relasjoners skjørhet og eksistensiell ensomhet. Dette er for Vetlesen en allmenn sårbarhet, en form for usikkerhet knyttet til det å være menneske, som krever en kollektiv tilnærming, heller enn individualisert konkurranse.

Den engelske pedagogen og filosofen Ronald Barnett (2012) bygger på Baumans ideer og er opptatt av hva Baumans samfunnsdiagnose betyr for utvikling av utdanning i en usikker verden. Han bruker begrepene kompleksitet og superkompleksitet for å beskrive usikkerheten nærmere. Kompleksiteten omhandler systemenes natur, som er preget av at interaksjonene mellom de ulike delene er uklart, usikkert og uforutsigbart. Selv om det er mulig å oppnå fullstendig forståelse av et system, er det i praksis ofte for lite tid og for lite ressurser. Superkompleksitet er noe som aldri kan løses fullstendig på grunn av menneskers flere og uforenlige forskjeller i tolkningen av verden. Ut fra et slikt perspektiv er det ingen riktige svar på komplekse spørsmål: Verden er ikke bare umulig å begripe, den er også ubeskrivelig. Han mener at utdanning bør fremme utviklingen av mennesker som i møte med usikkerhet ikke blir handlingslammet, men tvert imot kan handle ansvarlig og konstruktivt. Studentene bør forberedes på å ta foreløpige beslutninger som er basert på ufullstendig informasjon, enten på grunn av tidspress eller fordi man ikke har nok bevis for en bestemt beslutning, eller fordi utfallet er uforutsigbart (Barnett, 2012).

Vi står her overfor tre dimensjoner ved usikkerheten: For det første knyttet til verden som et utrygt og uforutsigbart sted, for det andre som et

trekk ved det postmoderne samfunn, og for det tredje som en dimensjon ved relasjoner og det å være menneske. Samlet sett gjør dette at både konteksten og situasjoner som læreren må håndtere kan være både komplekse, uoversiktlige og uforutsigbare.

Spørsmålet er om vi har kunnskapen og evnen til å handle riktig. Innenfor en slik tenkning ser vi at det blir viktig at lærerutdanningene utvikler en pedagogikk som hjelper både lærere og elever til å håndtere usikkerhet, tvetydighet og ubestemthet. Det er i arbeidet med å finne en kollektiv pedagogisk tilnærming for lærerutdanningen vi ønsker å belyse forståelsen for usikkerhetens pedagogikk.

Ulike begreper og forståelser av usikkerhetens pedagogikk

En rekke forskere har vært opptatt av å utvikle pedagogiske tilnærminger for å kunne møte og håndtere usikkerhet. Vi ser her nærmere på begreper som lærerutdanningspedagogikk, ubehagets pedagogikk, kritisk pedagogikk og hva andre som bruker begrepet «usikkerhetens pedagogikk» sier om dette.

Lærerutdanningspedagogikk

Det er kun fra begynnelsen av dette millennium at forskere og praktiserende lærerutdannere begynte å snakke om lærerutdanningspedagogikk. John Loughran (2006) fra Australia er et av de sentrale navnene som definerer begrepet, som han hevder er ganske uklart og praktisert på ulike måter. Loughran (2006, 2014) peker på at lærerutdanningspedagogikk er langt mer enn å holde foredrag og gi informasjon om undervisning (*teaching*). Lærerutdanningspedagogikk handler om å undervise om å undervise og å lære om å undervise. Den første delen, undervise om å undervise, er først og fremst rettet mot lærerutdannere og deres praksis. Loughran argumenterer for at lærerutdannere må forklare undervisningen sin overfor studentene, med andre ord, si hvorfor de gjør det de gjør når de underviser. De må sette ord på undervisningen sin. I tillegg må lærerutdannere stadig søke etter å bedre egen praksis og finne nye måter å undervise på. Loughran (2014) viser til selv-studier og videoopptak av egen undervisning som gode verktøy i arbeidet med å bli bedre lærerutdannere.

Den andre delen av lærerutdanningspedagogikken, å lære om å undervise, er mer relatert til studentene som må være aktive i å utfordre lærerutdannere, ikke bare om innholdet i undervisningen, men også metodene brukt. I tillegg må lærerstudentene utfordre seg selv, sine egne holdninger og erfaringer med undervisning i læringsprosessen om å undervise (Loughran, 2014).

En ganske kjent form for lærerutdanningspedagogikk er utviklet ved et team fra universitetet i Utrecht i Nederland. De kaller dette for en realistisk tilnærming til lærerutdanningen (Korthagen, 2016; Korthagen et al., 2001). En realistisk tilnærming til lærerutdanningen bygger på studentenes praksiserfaringer, som de forteller om i undervisningen på lærerutdanningsinstitusjonen, og sammen med medstudenter og foreleser blir studentenes egne erfaringer diskutert og knyttet til relevant teori. Det er altså ikke noe planlagt tema i forkant av forelesingen, det er studentene som bringer temaet på bane (Korthagen, 2016). Dette kan skape en god del usikkerhet hos lærerutdannere. Det er tryggere å komme med en godt planlagt forelesing. Styrken til en slik stilnærming, er at usikkerhet er (blir) en integrert del av lærerutdanningspedagogikken, da lærerutdannere ikke vet hvilke spørsmål studentene vil stille eller hvilke praksiserfaringer studentene vil ta opp. I slike undervisningssituasjoner modellerer lærerutdannere hvordan de håndterer usikkerheten i undervisningen. I tillegg kan en slik tilnærming fange opp endringer i omgivelsene.

Ubehagets pedagogikk

Ifølge Megan Boler (2017) handler ubehagets pedagogikk om både studenter og lærerutdannere som setter spørsmålstegn ved egne holdninger og praksis, vil forstå sitt eget ubehag og søker etter nye veier, uten å være helt sikre på hva disse vil bli. Hun definerer ubehagets pedagogikk slik:

A pedagogy of discomfort begins by inviting educators and students to engage in a collective critical inquiry regarding values and cherished beliefs. Within this culture of inquiry and flexibility, a central focus is to recognize how emotional attachments and investments define how and what one chooses to see and, conversely, not to see. (Boler, 2017, s. 11)

Det handler om å distansere seg selv fra vaner, normer og tradisjoner og kunne se på dem med et spørrende blikk. Ubehagets pedagogikk betyr at

vi prøver å bryte ut fra en rett og feil forståelse av verden, av egen kultur og holdninger. Vi beveger oss utenfor vår egen komfortsone.

Michalinos Zembylas (2015) bruker begrepet ubehagets pedagogikk om en undervisning som oppmuntrer elevene til å bevege seg utenfor egen komfortsone og stille spørsmål ved egne oppfatninger og antakelser. En slik tilnærming bygger på en forestilling om at følelser av ubehag er viktig for å kunne utfordre dominerende antakelser, sosiale vaner og normative praktiser som opprettholder sosial ulikhet, og at de tilbyr en åpning for individuell og sosial transformasjon. Et etisk spørsmål som følger av en slik pedagogikk, er hvorvidt det er nødvendig å påføre ubehag eller smerte for å vekke studentene til å reagere og stå opp mot undertrykkelse, eller om en slik praksis er etisk problematisk. Det kan være en fare for at ubehagets pedagogikk gjennom sin tilnærming individualiserer ansvaret for å endre oppfatninger, gjennom en pedagogiserende tilnærming, og ikke i tilstrekkelig grad evner å engasjere seg i det nødvendige arbeidet med å endre mer overordnede diskursive og politiske strukturer og praksiser (Zembylas, 2020). En følge av dette er at lærerutdannere og studenter i lærerutdanningen bør søke etter svar utenfor sin egen komfortsone, og ha en ydmyk og spørrende holdning til det som er.

Kritisk pedagogikk

På samme måte som ubehagets pedagogikk inntar en spørrende holdning til personlige vaner og tradisjoner, innebærer kritisk pedagogikk et aktivt engasjement ved undertrykkede og utnyttede grupper og utfordrer sosiale, miljømessige og økonomiske strukturer og sosiale relasjoner som former vilkårene mennesker lever under, og som også skolene opererer innenfor (Kirylo et al., 2010; Macrine, 2020). Det fordrer at folk vedvarer å stille spørsmål til sin egen rolle i samfunnet, som enten de som opptrer som sosiale eller økonomiske forandringsagenter, eller som de som er en del av asymmetriske privilegerte posisjoner, og som opprettholder neoliberal ideologi. Tilhengere av denne retningen mener at utdanning står i fare for å reproducere undertrykkende strukturer. Kritisk pedagogikk posisjonerer seg i en kamp mot klasseundertrykkelse, rasisme, sexisme, homofobi og andre former for undertrykkelse (Macrine, 2020). Den omtales som revolusjonær og søker sosiale transformasjoner heller enn å inngå i neoliberalistiske pedagogiske reformer. Kritisk pedagogikk anerkjenner viktigheten av urfolkskunnskap og kritiserer neoliberalistiske strømningers tendens til

å undergrave urfolks rettigheter og motstandskamp. Det er en dekolonialisert pedagogikk, som søker å fremme urfolks epistemiske posisjoner, og en frigjørende utdanning der studenten er en samskaper av kunnskap. Kritisk pedagogikk er først og fremst en samfunnsrelatert pedagogikk som i den siste tiden er blitt aktuell i diskusjoner om sosial rettferdighet og likestilling for minoritetsgrupper. Diskusjonene samler seg rundt demokrati, men det er likevel ganske stor uklarhet rundt begrepet og, ikke minst, hvordan det praktiseres.

Mary Breuing (2011) fant at pedagoger som definerer seg selv som kritiske pedagoger var uklare i sin forståelse av begrepet og hvordan de oversatte den samfunnskritiske holdningen sin til praksis i undervisningen. Kritisk pedagogikk er, ifølge Breuing, mer enn å bruke visse undervisningsteknikker. I arbeidet for å nå målet, som er å skape en mer rettferdig verden, er det sentrale å utvikle holdninger hos studentene som er rettet mot sosial rettferdighet. Breuing (2011) er en av flere som peker på usikkerheten rundt forståelsen av kritisk pedagogikk.

En annen er Sheila Macrine (2020), som nylig har redigert en antologi som nettopp ser kritisk pedagogikk i lys av usikre tider. Hun hevder at samfunnet er truet av en triangulering av nyliberalisme, konservatisme og nasjonalisme, og slutter seg til måten Henry Giroux (2011) beskriver opprinnelsen til kritisk pedagogikk, som en sammenblanding av kritisk teori utviklet i Frankfurterskolen og Paulo Freires frigjørende pedagogikk. Kritisk pedagogikk innebærer for Giroux å forstå pedagogikk som kulturpolitikk, som innebærer at spørsmålet om hvilke verdier vi verdsetter i vårt samfunn, står sentralt. Som tittelen gjenspeiler, *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities*, bygger forfatterne på Freires vektlegging av drømmer og håp som drivkraft for forandring mot et mer menneskevennlig samfunn, og en visjon for demokratisk utdanning som kan skape en verden med mer kjærlighet, verdighet og frihet for alle.

Usikkerhetens pedagogikk

Flere forfattere har som oss utviklet perspektiver på «usikkerhetens pedagogikk». Begrepet bygger på en erkjennelse av at profesjonell praksis innebærer ulike former for usikkerhet; relatert til synligheten og ansvarligheten knyttet til lærerens faglige ansvar, og basert på erkjennelsen av at læreryrket er fullt av situasjoner som fordrer handling og beslutninger

ofte må tas på usikkert kunnskapsgrunnlag. For nybegynnere oppstår usikkerhet ofte som et resultat av brudd på forventninger (Shulman, 1998). Inspirert av sykepleieutdanningen mener Benjamin Dotger (2015) at simuleringer fungerer som en pedagogisk tilnærming som utsetter studentene for møter med usikkerheten med potensial for å fremme reell læring om undervisning, mens nybegynneren jobber seg gjennom det ukjente, reorienterer, rekonstruerer figurer og balanserer egen måte å utøve yrket på. Gjennom å øve seg gjentatte ganger, kan dette fremme studentens dannelse av både identitet og disposisjoner og kapasitet til å håndtere stadig nye og skiftende krav i praksis. Tilnærmingen gir mulighet for både individuell beslutningstaking og kollektiv analyse, og plasserer studenten direkte i rampelyset med forventning om å engasjere seg. I beste fall vil simuleringer støtte studentens prosess mot å tenke, handle og være som et en utdanner (Shulman, 2005).

Elaine Munthe (2001) argumenterer for at usikkerhet er en del av læreryrket, og at det er nødvending for enhver lærer å oppleve usikkerhet. Det vil alltid være nye situasjoner som må håndteres og bestemmelser må tas i løpet av sekunder for å løse situasjonen. Det er dette Donald Schön (1983) kaller «reflection in action». Men den må følges av «reflection on action», som igjen blir brukt i «reflection before action». Det er en profesjonell utviklingsprosess for læreren. Usikkerheten ligger i å oversette analysen av en uforutsett situasjon, ta en bestemmelse og oversette den til handling der og da.

Sam Sellar (2009) mener pedagogikken er en iboende relasjonell, fremvoksende og ikke-lineær prosess som er uforutsigbar og derfor ukjent på forhånd. På denne måten blir pedagogikken noe som må ta form etter hvert som den utspiller seg, der det kun er via en retrospektiv fortelling at den kan ta en bestemt form i deltakernes bevissthet. Pedagogikk blir ikke bare en beskrivelse av lærerens praksis, men også et spørsmål om hvordan deltakerne opplever prosessen med undervisning og læring og hvordan denne erfaringen går tilbake til utfoldelsesprosessen. Med begrepet «ansvarlig usikkerhet» peker Sellar (2009) på pedagogikk som en situasjonsorientert relasjonell og etisk virksomhet som ikke kan la seg beskrive på forhånd. Det fordrer en sensitiv og ansvarlig tilstedeværelse og akseptering av uforutsigbarheten i den pedagogiske relasjonen. Denne etiske tilnærmingen kan ikke forutsies, foreskrives eller forstås på forhånd av et teoretisk rammeverk eller metodisk praksis, og er derfor en praksis fundert i det ukjente

som er dypt kontekstuellet og gjensidig avhengig. Begrepet «ansvarlig usikkerhet» (Sellar, 2009) kan sammenlignes med det Munthe (2001) kaller «profesjonell sikkerhet»; lærerens forståelse av egen kompetanse til å ta gode bestemmelser i uventete situasjoner. Interessante funn i Munthes store kvalitative studie er at unge lærere opplevde størst usikkerhet, mens lærere i aldersgruppen 31–50 følte mindre usikkerhet, og lærere over 50 opplevde nok en gang stor usikkerhet. Med andre ord: Lengre erfaring vil ikke nødvendigvis minske usikkerheten etter en viss tid. Ut fra dette oppstår et spørsmål om forholdet mellom usikkerhet og kyndighet. Forstår vi sikkerhet som kyndighet, eller kan usikkerhet og tvil også være uttrykk for kyndighet?

For å forberede og utvikle kompetanse til å håndtere usikkerhet, tvetydighet og kompleksitet i ulike sammenhenger mener Rebekah Tauritz (2016) at det er nødvendig å utvikle det hun kaller usikkerhetskompetanser. Dette beskriver hun som et paraplybegrep som omfatter kompetanser, generiske og spesifikke ferdigheter, strategier, kunnskaper, holdninger og evner som trengs for å lære om og håndtere usikkerhet, både ved kunnskapsgrunnlaget og ved situasjoner. Hun deler dette inn i tre kategorier, der det handler om å lære å verdsette, tolerere og redusere usikkerhet og tvetydighet (Tauritz, 2012). Basert på en litteraturgjennomgang utvikler hun prinsipper for en pedagogikk for usikre tider: For det første handler det om et trygt læringsmiljø som skaper gode forutsetninger for å kunne håndtere usikkerhet i læringsprosessen. Videre handler det om å tilnærminger som tillater usikkerhet inn i læringsprosessen, og til sist om å gjøre usikkerhet tilgjengelig og håndterlig i læringsprosessen.

Vår videreutvikling av usikkerhetens pedagogikk

Vi står på skuldrene til en rekke forskere som har gitt sine bidrag til å utvikle en pedagogikk som gjør lærerutdannede skodd til å møte usikkerheten som et trekk ved det moderne samfunnet. Vi har sett på hva slags begreper og perspektiver og tilnærminger de har brukt for å møte og håndtere usikkerhet. Før vi går videre og videreutvikler våre perspektiver for usikkerhetens pedagogikk, vil vi spørre: Hva slags bidrag gir forfatterne i denne boka til dette spørsmålet?

Litteraturgjennomgangen viser at usikkerheten har sammenheng med det Barnett (2012) kaller kompleksiteten og superkompleksiteten i vår tilværelse, med påfølgende utfordringer knyttet til det å finne måte å kunne uttrykke dette. Flere av forfatterne i denne boken beskriver pedagogiske tilnærminger som er egnet til å favne kompleksitet når de setter søkelys på menneskets og kunnskapens multimodalitet. Bente Helen Skjelbred og Ingvild Digranes skriver om tegning som virkemiddel for å kommunisere ideer, erfaringer, begrep, budskap og sammenhenger visuelt. Sissil Lea Heggernes tar utgangspunkt i hvordan litteratur og fortellinger rommer kompleksiteten ved tilværelsen, og utforsker hvordan bildebøker mer konkret kan være en tilgang for demokratisk engasjement i kritiske dialoger om vanskelige temaer. Dette kan også sees i lys av perspektiver på kritisk pedagogikk som en tilnærming til å ikke bare møte, men også navigere usikkerhet i form av ulike undertrykkelse og spenninger. Oda Bolstad er også opptatt av pedagogiske så vel som didaktiske tilnærminger til kompleksitet. Hun viser hvordan læreren kan styrke elevenes kapasitet for å håndtere kompleks problemløsning ved å ha en bevisst tilnærming til mål og oppgaver i matematikk, noe som også kan overføres til andre områder.

Litteraturgjennomgangen viser betydningen av åpenhet mot pluralitet som en av de sentrale forutsetningene for å kunne møte det postmoderne samfunnets usikkerhet. Dette kan sees i sammenheng med en evne til å kunne forstå at et fenomen kan forstås og forklares på ulike måter. Her kan vi også se hvordan Ola Buan Øien sammen med Elin Angelo argumenterer for musikkfagets kritiske potensial til å skape utvikling ved å søke dialog som ikke handler om å bli enige, men som rommer uro og som kan utfordre eksisterende praksiser og forestillinger, og som skaper et rom der vi kan anerkjenne og tolerere ulikhet. Elena Merzliakova viser også i sitt kapittel hvordan i barnehagelærerutdanningens studentutveksling mellom Norge og Russland kan åpne for utforskning av diskurser med utgangspunkt i ulike spenninger.

Kristin Belt Skutlaberg tematiserer rektorers møter med det uforutsette, og peker på betydningen av å utvikle skolelederens praktiske klokskap for å styrke skolelederens kapasitet til å kunne håndtere emosjoner, samarbeid med andre, handlingstvang og tåleevne. Usikkerhetens pedagogikk fordrer at det skapes rom for refleksivitet og etisk refleksjon. Kathrine Moens kapittel om etisk dømmekraft i barnehagelæreres praksis peker på hvordan

myndighetenes innføring av manualbaserte programmer kan virke begrensende på rommet for etisk refleksjon. I kapittelet utdyper hun hvordan en slik refleksjon kan se ut i barnehagen, og derigjennom betingelser for å skape rom for slik refleksjon.

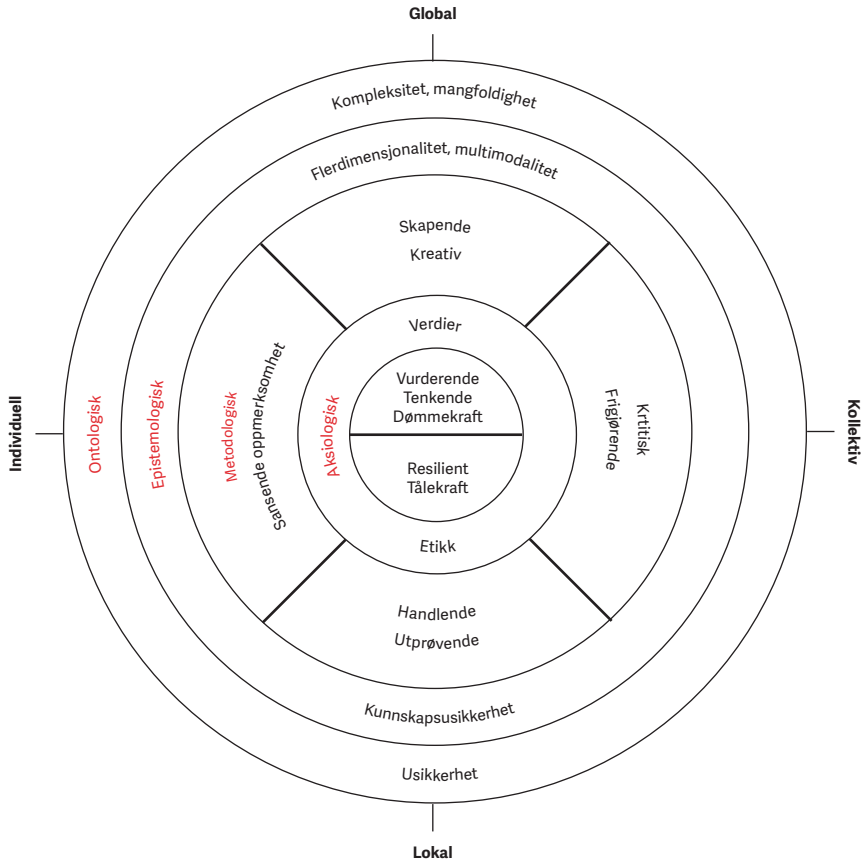
Vi har sett hvorledes usikkerhetens pedagogikk betinges av en åpenhet for at læringssituasjoner kan skape noe nytt. I kapittelet «Mulighetsrommet som et sosialt og relasjonelt fenomen» er Anne Mette Færøyvik Karlsen og Geir Afdal opptatt av nettopp dette, der de ser ideen om mulighetsrom som en betingelse for skapende og fornyende praksis. Lars Bjørke spør i sitt kapittel om aksjonsforskning kan være en tilnærming som er åpen mot det vi enda ikke vet og har oversikt over. Han drøfter aksjonsforskningens kapasitet som en planlagt pedagogisk tilnærming til at praktikere kan være forskende, lærende og fornyende i sin praksis.

Det siste kapittelet i boken er skrevet av Ingvill Bjørnstad Åberg, som med bruk av Bolers perspektiver på ubehagets pedagogikk argumenterer for nødvendigheten og viktigheten av å bruke og tåle ubehag som en anti-rasistisk pedagogisk tilnærming til å tematisere og utfordre krenkende rasistiske praksiser. På denne måten fremstår ubehaget ikke bare som et individuelt fenomen, men som noe som må sees i en større samfunnsmessig kontekst.

Som bokas redaktører er inne på i innledningskapittelet, er utdanningsfeltet komplekst og utspiller seg på en rekke arenaer og et mangfold av prosesser som på samme tid opererer adskilt og også i et samspill; studenter læring, undervisning, utdanning, ledelse og forskning. Vi mener at vår undersøkelse frem til nå har vist at både forståelser og pedagogiske tilnærminger utviklet for å møte usikkerhet, strekker seg på tvers av dette. Som vi var inne på innledningsvis kan man gjenfinne uttrykk for usikkerheten på ulike nivå: ontologisk, epistemologisk, metodologisk og aksiologisk.

Dette mener vi kan fungere som en innramming av en usikkerhetens pedagogikk, og der summen representerer elementer som må få oppmerksomhet og dyrkes i en utdanning som skal være skodd for å møte en verden preget av usikkerhet og til å håndtere ukjente situasjoner.

Dette kan fremstilles i en modell som beveger seg og må balansere innenfor to dimensjoner: det individuelle og kollektive, og det globale og det lokale. Modellen er inspirert av DeLuca et al. (2023).



Figur 1 Elementer i usikkerhetens pedagogikk.

Ontologisk: Usikkerhet som et som et trekk ved det å være menneske og samtiden

Til grunn for modellen ligger en anerkjennelse av at den verden dagens unge vokser opp i er preget av *kompleksitet, mangfoldighet og usikkerhet* som et trekk ved samfunnet, samtiden og det å være menneske (Barnett, 2012; Bauman, 2006; Vetlesen, 2004).

Epistemologisk: Usikkerhet som dimensjon ved hvordan kunnskap utvikles og dannes

En slik erkjennelse fremhever betydningen av at vi bygger på et *flerdimensjonalt kunnskapssyn* ved at vi anerkjenner at vi tilegner oss kunnskap på mange ulike måter: gjennom våre sanser, følelser og fornuft, gjennom tenkning og handling, og at den kommer til uttrykk både som begreper og praksis, i form av teorier, ferdigheter og dømmekraft (Tauritz, 2016).

For å kunne gripe og begripe tilværelsens mangfoldighet og kompleksitet (Barnett, 2012) er det videre nødvendig med *multimodal* tilnærming til kunnskap. Dette innebærer at det tas i bruk for eksempel både auditive, skriftlige, visuelle digitale og estetiske uttrykksformer. En tredje side ved dette handler om erkjennelsen av *kunnskapsusikkerhet* (Barnett, 2012; Bauman, 2006). Det innebærer at det er trekk ved vår tilværelse som det ikke er mulig å utvikle sikker kunnskap om. Evidenslogikken har sine begrensninger, og vi må akseptere at mye forskning ikke er mer enn sannsynliggjorte kunnskapsforslag (Agdenæs, 2000) – forslag til forklaringer eller forståelser som vi anser for gyldige innenfor visse rammer og kontekster.

Metodologisk: Usikkerhet som læringsfokus i en pedagogisk tilnærming
 Det kan synes som at det er noen læringsfokus som er særlig avgjørende i en pedagogisk tilnærming som rommer usikkerheten. Før det første handler dette om å styrke elevenes evne til *sansende oppmerksomhet*. For å kunne være åpen for en verden i forandring, fordrer det at vi har utviklet en sansende og nysgjerrig oppmerksomhet på det som møter oss. For det andre handler det om å kunne bruke kunnskap på nye måter i møte med nye situasjoner, noe som fordrer at vi dyrker vår kapasitet til å være *kreativ og skapende*. For å kunne utfordre bestående måter å tenke på og måter å gjøre og organisere verden på, fordrer det at vi har evne til å være *kritisk* spørrende, og mot til å *frigjøre* oss fra det bestående (Kirylo et al., 2010; Macrine, 2020). En usikkerhetens pedagogikk fordrer også kapasitet og mot til å være *handlende og utprøvende*. Det handler om at både lærer og elev har en (ut)forskende tilnærming til praksis (Korthagen, 2016; Sellar, 2009).

Aksiologisk: Usikkerhet knyttet til etiske spørsmål og verdier.

Som vi har sett er det norske samfunnet de senere årene blitt en mer mangfoldig samfunn som følge av globalisering. Parallelt med dette har det postmoderne samfunnet gått gjennom en transformasjon fra konformitet til pluralitet, der fortidens verdier både utfordres og utvikles. Et aspekt av dette er der den kritiske pedagogikken har tatt til orde for en frigjøring fra menneskeundertrykkende verdier og strukturer (Macrine, 2020). Et annet er knyttet til ubehagets pedagogikk (Boler, 2017), som peker på betydningen av at vi konfronteres med krenkende sider ved de tankemåter og praksiser vi er en del av. Dette synliggjør hvordan *etiske spørsmål og verdier* er i bevegelse i dagens samfunn, og at det er behov for en bevisst og

kontinuerlig refleksivitet knyttet til hvordan de humanistiske verdiene som skolen bygger på best kan ivaretas.

Kjernekompetansen: Å ha tålekraft og kunne navigere i usikkerhet

Dette leder oss til en kjernekompetanse som handler om kapasiteten til å leve med det usikre ved å ha en kontinuerlig spørrende og refleksiv holdning til egen praksis og egne holdninger. I klasserommet vil det alltid oppstå uventede hendelser, som vi umiddelbart verken får oversikt eller kontroll på. Da handler det for det første om å utvikle en *resiliens*, eller det vi på norsk kan kalle *tålekraft*, til å akseptere forstyrrelser og tåle både ubehag, spenninger, uro og usikkerhet (Boler, 2027; Zembylas, 2015). For det andre handler det om kapasitet til å *vurdere, tenke og utøve dømmekraft* (Munthe, 2001; Schön, 1983), der en etisk refleksjon over hva som er god praksis i den konkrete situasjon står sentralt.

Når Munthe skriver om klasserommet, peker hun på at de mest erfarne lærerne er også usikre. Vi velger å knytte dette til kyndighet, til profesjonell sikkerhet. En kyndig lærer og lærerutdanner føler seg trygg i å kunne bevege seg utenfor sin egen komfortsone, til å anerkjenne overfor seg selv og andre at det finnes ikke fasitsvar til alle situasjoner, heller ikke at de alltid har tilstrekkelig kunnskap. Det avgjørende er at usikkerhet og tvil ikke gjør en handlingslammet, men at det oppfattes som en oppmerksomhet og en sensitivitet for situasjonen som får læreren til å stoppe opp, stille spørsmål og søke ny kunnskap. På den måten blir kapasiteten til å erkjenne usikkerhet en form for kyndighet, en etisk og personlig praktisk kunnskap som handler om en evne til å tenke og utøve kritisk dømmekraft i situasjonen (Halås, 2017). DeLuca et al. (2023) skriver om vurderingskapasitet, og vi overfører dette til generell profesjonell kapasitet som kan defineres som «en lærers evne til kontinuerlig å lære om egen undervisningspraksis – gjennom relasjoner, tilpasning, refleksjon, samarbeid og oppfinnsomhet – for å forestille seg nye muligheter for praksis» (DeLuca et al., 2023, vår oversettelse).

Avslutning

Innledningsvis viste vi til Unesco (2021), som mener at morgendagens utdanninger må rustes for å møte kompleksitet og usikkerheten som preger fremtiden. Som vår litteraturgjennomgang også viser, fremheves viktigheten av å se på forstyrrelser og uro som naturlige fenomen som grunnlag for utvikling. Det foreslås tilnærminger som fremmer læring i kulturelle og

sosiale omgivelser, som styrker kritisk sans og dømmekraft, som ruster det kollektive, med lærere som transformatorer, og som løfter frem samarbeid med barn som borgere.

Her i Norge kan endringene i læreplanverket sees som et svar på å møte en forandret verden. Den overordnede delen av læreplanverket inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen og beskrives som selve grunnmuren i skolens praksis, der ambisjonen har vært å gi skolens dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet er å legge til rette for at elevene skal kunne utvikle sammenhengende forståelse og dybdelæring, og dermed en helhetlig og varig forståelse innenfor et fag, og på tvers av fagområder, og inkluderer de tre tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*. Sentralt står ideen om å fornye fagene i takt med sentrale samfunnsendringer (Klein, 2020).

Vi har stilt spørsmål ved hvordan vi kan utdanne en generasjon som skal leve i og kunne håndtere usikkerhet. Gjennom å undersøke hvordan usikkerheten som preger dagens samfunn utfordrer dagens utdanning og hva andre forskere har tenkt om dette, er vårt bidrag til forståelser av usikkerhetens pedagogikk en utvikling av et rammeverk for hvorledes usikkerheten kan forstås både ontologisk, epistemologisk, metodologisk og aksiologisk, med tålekraft og vurderingskapasitet som kjernekompetanser for utvikling mot profesjonell sikkerhet.

Profesjonell sikkerhet er, slik vi ser det, evnen til å engasjere seg i en kontinuerlig læringsprosess sammen med kolleger og studenter for å søke gode løsninger i ukjente situasjoner. Læringsprosessen er dynamisk og tar ikke slutt, da store og små *black swans* vil fortsette å komme. Usikkerhetens pedagogikk er handlingskraftig, og handlingene er nøye gjennomtenkt i samarbeid med andre. Men likevel vil ikke alle bestemmelser som blir tatt, være de beste. Det vil alltid være en usikkerhet. Et av lærerutdanningens mange mål bør være å utdanne lærere som kan tenke det utenkelige, og som kan navigere i en usikker, spenningsfylt og kompleks verden.

Referanser

- Agdenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287–320). Gyldendal Norsk Forlag.
- Barnett, R. (2012) Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 65–77.

- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet* (M. Nygård, Overs.). Vidarforlaget.
- Bekken, W., Dahl, E. & Van der Wel, K. (2018). *Barnefattigdom, helse og livssjanser. Hva kan kommunene gjøre? Noen tilnæringer* (OsloMet-rapport 2018:2). <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/91/90>
- Boler, M. (2017). Pedagogies of discomfort: Inviting emotions and affect into educational change. I Critical Diversity in Higher Education Research Team (Red.), *Zones d'inconfort et diversité: Négocier les tensions et favoriser l'appartenance au cégep*, 9–14. https://www.vaniercollege.qc.ca/psi/files/2017/10/Discomfort-Zones_Final.pdf
- Breuing, M. (2011). Problematising critical pedagogy. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2–23.
- Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263>
- Crandon, T. J., Scott, J. G., Charlson, F. J. & Thomas, H. J. (2022). A social–ecological perspective on climate anxiety in children and adolescents. *Nature Climate Change*, 12(2), 123–131. <https://doi.org/10.1038/s41558-021-01251-y>
- DeLuca, C., Willis, J., Cowie, B., Harrison, C. & Coombs, A. (2023). *Learning to assess: Cultivating assessment capacity in teacher education*. Springer.
- Dotger, B. H. (2015). Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 215–226.
- Folkhelseinstituttet. (2021). *Betydningen av sosial ulikhet for barns helse og oppvekst*. Hentet 15. september fra <https://www.fhi.no/op/oppvekstprofiler/betydningen-av-sosial-ulikhet-for-barns-helse-og-oppvekst/#pandemiens-konsekvenser-flger-sosiale-skillelinjer>
- FN-sambandet. (2023) *Befolkning, migrasjon og urbanisering*. <https://www.fn.no/tema/fattigdom/befolkning>
- Gillani, N., Eynon, R., Chiabaut, C. & Finkel, K. (2023). Unpacking the «black box» of AI in education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 99–111. [https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0008](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0008)
- Giroux, M. H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing.
- Gustavsen, K. (2023). *Livet bak tallene: Dårlige levekår og fattigdom i barnefamilier sett innenfra og hva vi kan gjøre med det*. Fagbokforlaget.
- Halås, C. T. (2017). Uro som fenomen i profesjonsforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2023). *Slik kan du snakke med barn og ungdommar om krig, terror og andre alvorlege hendingar*. <https://www.helsenorge.no/nn/psykisk-helse/snakk-med-barna-om-terror-krig/>
- Kirylo, J. D., Thirumurthy, V., Smith, M. & McLaren, P. (2010). Issues in education. *Critical pedagogy: An overview*. *Childhood Education*, 86(5), 332–334.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- Korthagen, F. A. (2016). Pedagogy of teacher education. I J. Loughran & M. L. Hamilton (Red.), *International handbook of teacher education* (Bd. 1, s. 311–346). Springer.
- Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283.
- Macrine, S. L. (2020). *Critical pedagogy in uncertain times. Hope and possibilities* (2. utg.). Springer International Publishing.

- Munthe, E. (2001). Professional uncertainty/certainty: How (un) certain are teachers, what are they (un) certain about, and how is (un) certainty related to age, experience, gender, qualifications and school type? *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 355–368.
- Nouri, J., Ebner, M., Ifenthaler, D., Saqr, M., Malmberg, J., Khalil, M., Bruun, J., Viberg, O., Conde González, M. Ángel, Papamitsiou, Z. & Berthelsen, U. D. (2019). Efforts in Europe for data-driven improvement of education – a review of learning analytics research in seven countries. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education (ijAI)*, 1(1), 8–27. <https://doi.org/10.3991/ijai.v1i1.11053>
- Nøkleby, H., Borge, T. C. & Johansen, T. B. (2021) *Konsekvenser av covid-19-pandemien for barn og unges liv og psykiske helse: Oppdatering av en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Arena.
- Sellar, S. (2009). The responsible uncertainty of pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 347–360. <https://doi.org/10.1080/01596300903037077>
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511–526.
- Shulman, L. S. (2005). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers* [Tale]. Teacher Education for Effective Teaching and Learning workshop, National Research Council's Center for Education, Irvine, CA.
- Shum, S. J. B. & Luckin, R. (2019). Learning analytics and AI: Politics, pedagogy and practices. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2785–2793.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, totalt og enkeltvis, etter religion, landbakgrunn og andel av befolkning (K) 2010–2022*. Statistisk sentralbyrå.
- Taleb, N. N. (2010). *The black swan: The impact of the highly improbable* (Bd. 2). Random house.
- Tauritz, R. L. (2012). How to handle knowledge uncertainty: Learning and teaching in times of accelerating change. I A. E. J. Wal & P. B. Corcoran (Red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers.
- Tauritz, R. L. (2016). A pedagogy for uncertain times. I W. Lambrechts & J. Hindson (Red.), *Research and innovation in education for sustainable development* (s. 90–105). Environment and School Initiatives.
- Unesco. (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vetlesen, A. J. (2004). Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blikk på patologiene i opsjonssamfunnet. I H. E. Nafstad (Red.), *Det omsorgsfulle mennesket – et psykologisk alternativ* (s. 17–54). Gyldendal Akademisk.
- World Economic Forum. (2022). *What is 'Industry 4.0' and what will it mean for developing countries?* <https://www.weforum.org/agenda/2022/04/what-is-industry-4-0-and-could-developing-countries-get-left-behind/>
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174.
- Zembylas, M. (2020). Affect, race, and white discomfort in schooling: Decolonial strategies for 'pedagogies of discomfort'. I J. Suissa & D. Chetty (Red.), *Critical philosophy of race and education* (s. 86–104). Routledge.

Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning. Spenninger og muligheter

I en verden med økende kompleksitet og usikkerhet på en rekke områder må barn og unge, lærere og skoleledere lære seg å leve med uforutsigbarhet. For å hindre handlingslammelse, må kunnskap, læring og utdanning omformes for å styrke ansvarlig og konstruktiv handling. Antologien avdekker et behov for pedagogiske tilnærminger som hjelper både lærere og elever til å håndtere usikkerhet, tvetydighet og ubestemthet.

Boken tilbyr original og ny kunnskap med flerstemmighet, muligheter og spenning som overordnede perspektiver. Hvert kapittel representerer spesifikke kontekster og perspektiver innenfor forskjellige deler av utdanningssystemet, og strekker seg fra barnehagefeltet til skoleledelse. Det gis eksempler på hvordan en kan undervise, lære, forske og lede i en mangfoldig, spenningsfylt og usikker verden. Flere av kapitlene tangerer hverandre og har overføringsverdi til andre kontekster og praksiser. Målet er at antologien skal fungere som en igangsettende impuls for endringer av praksiser, der praksiser på ulike felt kan gi næring til hverandre.

Forfatterne representerer forskjellige områder innen lærerutdanning og utdanningsledelse, og ble kjent med hverandre som doktorgradsstudenter ved Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL), kull 8 (2016–2020).

Vi håper antologien kan inspirere representanter på tvers av fag og sektorer til å lære fra hverandre og bidra til en flerstemmig diskusjon innenfor utdanningsforskningen i Norge, med utgangspunkt i en kontinuerlig spørrende og refleksiv holdning til egen praksis og egne holdninger.

ISBN 978-82-02-82625-3



www.cda.no