

Glenn-Egil Torgersen, Herner Sæverot og
Linnéa K. Jermstad (red.)

SAMFUNN OG SAMHANDLING UNDER PRESS

Betydning for pedagogisk praksis og teori

Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori

Glenn-Egil Torgersen, Herner Sæverot og
Linnéa K. Jermstad (red.)

Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2024 Glenn-Egil Torgersen, Herner Sæverot, Linnéa K. Jermstad, Natalia Alfarnes, Anne Cathrine Hogsnes Asplin, John Baldacchino, Gert Biesta, Ole Boe, Pernille Jahnsen Berg, Johan Bergh, Robert Mjelde Flatås, Trond Frigstad, Gila Hammer Furnes, Svitlana Holovchuk, Gunnvi Sæle Jokstad, Lise Øen Jones, Ieva Kuginyte-Arlauskiene, Tone Kvernbekk, Wenche Langeland, Leif Inge Magnussen, Marit Myklebust, Ole Fredrik Norbye, Dorothy Sutherland Olsen, Torbjørn Rundmo, Mads Rønning, Eldbjørg M. Schön, Inge-Ernald Simonsen, Jørgen Sjaastad, Erik G. Småland, Bernt Rune Stray, Tomas Stølen, Hilde Kartveit Sundnes, Miroslava Tokovska, Anne Lene Bakke Toppe, Renate Cecilie J. Vesteraas, Thomas Vold, Carl Cato Wadel, Tobias Werler og Svein Østerud.

Bokens design og sats: © 2024 Cappelen Damm AS.

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 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne. Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN Hefte utgave: 978-82-02-85906-0

ISBN PDF: 978-82-02-82940-7

ISBN EPUB: 978-82-02-86166-7

ISBN HTML: 978-82-02-86165-0

ISBN XML: 978-82-02-86167-4

DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.227>



Dette er en fagfellevurdert antologi.

Glenn-Egil Torgersen har mottatt støtte fra Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFFO).

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS
Omslagsillustrasjon: © 2023 kamonobubu/Shutterstock
Cappelen Damm Forskning
forskning@cappelendamm.no

Innhold

Figurer og Tabeller.....	9
Forord: Antologiens innretning og forskningsspørsmål.....	13
Prologue: Withstanding the Pressure: Safeguarding Education in Forgetful Times	19
DEL I PRESS PÅ SAMHANDLING.....	29
Kapittel 1 Samhandling og tre pressdimensjoner (PDIM-Y, -I og -T)	31
<i>Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot</i>	
Kapittel 2 Samhandling i en ny tid – ytre press i systemer	39
<i>Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot</i>	
Kapittel 3 Samhandlingsbegrepet i endring – indre press.....	47
<i>Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot</i>	
Kapittel 4 Samhandling i global klemme – tilslørt press	59
<i>Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot</i>	
DEL II DYBDESTUDIER – PRESS PÅ PEDAGOGISK PRAKSIS	69
Kapittel 5 Norsk skole svikter barn og ungdom	71
<i>Svein Østerud</i>	
Kapittel 6 Danning under tilslørt press: fra erfarende samhandling til instrumentell problemløsning.....	87
<i>Tomas Stølen</i>	
Kapittel 7 Skole og politi – felles danningskraft.....	97
<i>Trond Frigstad, Ole Boe, Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot</i>	

Kapittel 8	Å eie hjelpen sammen! Et PPT-perspektiv på samhandling mellom skole og PPT for inkluderende opplæring	117
	<i>Renate Cecilie J. Vesteraas og Anne Lene Bakke Toppe</i>	
Kapittel 9	Endringer i barnehagers organisering: konsekvenser for samhandling om ledelse	133
	<i>Carl Cato Wadel</i>	
Kapittel 10	Helsefremmende samhandling og medborgerskapsperspektiv i en barnehagekontekst	149
	<i>Natalia Alfarnes og Miroslava Tokovska</i>	
Kapittel 11	Lov, lek og ledelse: Samspillet mellom organisasjonskultur og endring av pedagogisk praksis	167
	<i>Hilde Kartveit Sundnes og Linnéa K. Jermstad</i>	
Kapittel 12	Rektorer under press	183
	<i>Trond Frigstad</i>	
Kapittel 13	Ledelse av samhandling og skoleidentitet. Et nytt perspektiv på klasseledelse	199
	<i>Inge-Ernald Simonsen og Torbjørn Rundmo</i>	
Kapittel 14	Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning	221
	<i>Robert Mjelde Flatås</i>	
Kapittel 15	ChatGPT i lærerutdanning: lærerprofesjonalitet i spenning mellom tradisjon og teknologisk utvikling. Tidlige betraktninger fra lærerutdannere	237
	<i>Linnéa K. Jermstad og Mads Rønning</i>	
Kapittel 16	Skjermen som klasserom: utforskning av involvering i digital undervisning	255
	<i>Linnéa K. Jermstad og Svitlana Holovchuk</i>	
Kapittel 17	Turledelse under press	271
	<i>Leif Inge Magnussen og Thomas Vold</i>	
Kapittel 18	Å navigere i krysspreset: En studie om læreres kompetanse om evnerike elever og den pedagogiske praksisen de fremmer	291
	<i>Gila Hammer Furnes og Gunnvi Sæle Jokstad</i>	

DEL III	DYBDESTUDIER – PRESS PÅ PEDAGOGISK TEORI	311
Kapittel 19	Before Oedipus and the Sphinx: Embracing <i>samhandling</i> beyond the school	313
	<i>John Baldacchino</i>	
Kapittel 20	Kompleksitet under press?	331
	<i>Tone Kvernbekk</i>	
Kapittel 21	Er pedagogisk skjønn under press?	347
	<i>Anne Lene Bakke Toppe og Lise Øen Jones</i>	
Kapittel 22	«Jazz it up» I: press på improvisasjonsbegrepet – forpliktelse	363
	<i>Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot</i>	
Kapittel 23	«Jazz it up» II: press på improvisasjonsbegrepet – vågespill	391
	<i>Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot</i>	
Kapittel 24	Improvisasjon som undervisningsmetode – en pedagogisk balansekunst	409
	<i>Ole Fredrik Norbye, Linnéa K. Jermstad og Bernt Rune Stray</i>	
Kapittel 25	Samhandling i spagat: målrettet improvisasjon i matematikkfaget	425
	<i>Jørgen Sjaastad</i>	
Kapittel 26	Samhandling i lærerutdanningen: press mot pedagogisk praksis og samhandlingsteori	441
	<i>Pernille Jahnsen Berg og Anne Cathrine Hogsnes Asplin</i>	
Kapittel 27	Nyutdannede lærere – fra forventninger til realiteter, samhandling mellom utdanningens risiko og muligheter	467
	<i>Marit Myklebust og Gunnvi Sæle Jokstad</i>	
Kapittel 28	Skikkethetsveiledning av studenter med krenkende atferd – et moralfilosofisk blikk på samhandling	485
	<i>Wenche Langeland</i>	
Kapittel 29	Samhandling mellom skoler og universiteter i Norge? En studie om virkningen av samtidig usamtidighet	501
	<i>Tobias Werler</i>	

Kapittel 30 Interinstitusjonal samhandling ved høyskoler	525
<i>Johan Bergh</i>	
Kapittel 31 Yrkesfaglærerstudenter i pedagogisk praksis: et vellykket samhandlingskonsept?	545
<i>Eldbjørg M. Schön og Erik G. Småland</i>	
Kapittel 32 Tverrfaglig samhandling – forskning under press	561
<i>Dorothy Sutherland Olsen</i>	
Kapittel 33 Samhandlingens betydning innen spesialpedagogikk – analyse av samhandlingsindikatorer	573
<i>Ieva Kuginyte-Arlauskiene</i>	
Kapittel 34 Pedagogikkvitenskap under press – ny modell for vitenskapelig samhandling	595
<i>Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot</i>	

Figurer og Tabeller

Kapittel 1

Figur 1.1	PRESSDIM-analytisk modell.	35
Figur 1.2	PRESSDIM-analytisk modell med søkelys på samfunnsorienterte pressområder på samhandling, pedagogisk praksis og teoridannelse.....	36

Kapittel 2

Tabell 2.1	Et skille mellom det klassiske industrisamfunnet og det kunnskapsbaserte samfunnet	42
Tabell 2.2	Oppsummering av tidligere studier knyttet til systemer og styringsformer, vurdert i lys av ytre press (PDIM-Y) med betydning for samhandling.....	44

Kapittel 3

Figur 3.1	Teoretisk og konseptuelt hierarki av relasjonelle begreper avhengig av ambisjonsnivået på de relasjonelle prosessene.	51
Tabell 3.1	De 15 samhandlingsfaktorene, indikatorer eller relasjonelle prosesser, identifisert fra en rekke studier av virksomheter og teoritilnærminger, og som samlet og enkeltvis bygger opp innholdet i samhandlingsbegrepet.	52
Tabell 3.2	Oppsummering av tidligere studier på samhandlingsbegrepet, vurdert i lys av indre press (PDIM-I)	55

Kapittel 4

Tabell 4.1	Oppsummering av tidligere studier på samhandlingsbegrepet og globale utfordringer, vurdert i lys av tilslørt press (PDIM-T)	66
-------------------	---	----

Kapittel 7

Figur 7.1	SAMPOS-modellen. Organisasjonsdidaktisk utviklingsmodell for samhandling mellom politiet og oppvekst- og skolesektoren.	110
Figur 7.2	Tverrsektoriell didaktisk balansemodell for felles danningkraft	111

Kapittel 8

Figur 8.1	PPT i krysspress og samskapingens opplevde påvirkning på presset.	129
------------------	--	-----

Kapittel 10

Tabell 10.1	Modell for ytre, tilslørt og indre press.....	152
Figur 10.1	Flytdiagram.....	154
Tabell 10.2	Oversikt over inkluderte artikler	156

Kapittel 11

Figur 11.1	Ulik fortolkning av «å slåss»	176
Figur 11.2	Søylen «Barn/ barn» viser svar fra de ulike ansattgruppene på spørsmålet «Hvor lett er det for deg å gripe inn dersom du ser et barn krenke et annet barn?» på en skala fra 1-9 der 1 er vanskelig og 9. Søylen «Voksen/barn» viser svar på «Hvor lett er det for deg å gripe inn dersom du ser en kollega krenke et barn?».....	179

Kapittel 13

Figur 13.1	Heuristisk arbeidsmodell for sammenhengen mellom elevens opplevelse av samhandling på skolen, tilfredshet og mestringstro.....	205
Figur 13.2	Målemodell (konfirmatorisk faktoranalyse) – dimensjonalitet i samhandling.....	208
Tabell 13.1	Målemodeller (konfirmatorisk faktoranalyse) – tilfredshet med egen opplæring og andre forhold	209
Figur 13.3	Sammenhenger mellom elevenes samhandling på skolen, tilfredshet og mestringstro.	210

Kapittel 16

Figur 16.1	Involvering på teori-, modell-, og parameternivå.....	261
-------------------	---	-----

Kapittel 17

Figur 17.1	Press på samhandlingen mellom turleder og deltaker.....	286
-------------------	---	-----

Kapittel 18

Tabell 18.1	Sentrale begrep og temaer i dataene knyttet til hvordan lærere i studien mener de selv og skolen bør arbeide for å tilrettelegge opplæringen for evnerike elever	304
Figur 18.1	Læreres forslag til tiltak i fire fokusområder.....	306

Kapittel 21

Figur 21.1	Litteratursøkets prosess.....	353
Tabell 21.1	Inklusjons- og eksklusjonskriterier i søket	354
Figur 21.2	Oversikt over søkeresultat.	355
Tabell 21.2	Oversikt over inkludert litteratur.....	356

Kapittel 22

Figur 22.1	Den didaktiske trekanten med vekt på sentrale didaktiske prosesser gitt ved undervisning og veiledning og relatert til veiledningsprosesser	368
Figur 22.2	Hva kan vi finnes på her? Utvalg av leker som kan aktivere improvisasjon i lek og gode læringsprosesser hos barn – og hos voksne.	379
Figur 22.3	Improvisasjonens natur illustrert på en kontinuumskala i forholdet mellom improvisasjon og annen planlagt aktivitet, hvor også et bestemt faglig tema (innhold) inngår.	381
Figur 22.4	Bruk av kontinuumskala for å illustrere grader av improvisasjon i sammenheng med andre faktorer, som grad av integrasjon, samhandling og styring av den pedagogiske praksis.	382
Figur 22.5	Modell for oppvekstbasert didaktisk improvisasjon som tilfredsstillende dannelseskravene, herunder forpliktelse.	384

Kapittel 24

Figur 24.1	Praktisk-pedagogisk modell for improvisert undervisning	421
-------------------	---	-----

Kapittel 26

Figur 26.1	Metodisk design for studien, et konseptuelt design med teoriadaptasjon og empiriske data som brukes for å eksemplifisere.	445
Figur 26.2	Partikulær modell.	459
Figur 26.3	Overordnet modell.	459

Kapittel 27

Figur 27.1	Pedagogikkens to overordnede målområder.	472
-------------------	---	-----

Kapittel 28

Figur 28.1	PRESSDIM-analytisk modell med fokus på samfunnsorienterte pressområder på samhandling.	493
-------------------	---	-----

Kapittel 29

Tabell 29.1	Empiriske utsagn om stortingsmeldingens tidshorisont (fortid, nåtid og fremtid) i Meld. St. 21.	512
--------------------	--	-----

Kapittel 31

Tabell 31.1	Inkluderte studenter fra perioden 2009–2013: alder og yrkeserfaring ved studiestart.	551
--------------------	---	-----

Figur 31.1 Egenrapportert tilfredshet i 2022 fra bachelorutdanningen innen yrkesfaglærerutdanningen (YLU) og for hele Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI)556

Kapittel 32

Figur 32.1 Grafisk representasjon av de vanlige elementene i materialvitenskap og ingeniørfag563

Kapittel 33

Tabell 33.1 Oversikt over samhandlingensindikatorne 577

Tabell 33.2 Oversikt over hovedfunn: samhandlingens betydning innen spesialpedagogisk teori og praksis579

Kapittel 34

Figur 34.1 Modell for pedagogikkvitenskap og andre fagdisipliner..... 609

Forord: Antologiens innretning og forskningsspørsmål

Bakgrunn og målgruppe

Samfunnet og samhandling er under press. Det merker vi som jobber i pedagogiske kontekster. Ikke minst opplever vi at uforutsette hendelser inngår i dette presset. Spørsmålet er da: Hvordan påvirker uforutsette hendelser pedagogisk praksis og teori?

Dette spørsmålet er relevant fordi samfunnet er i konstant endring, ikke minst fordi uforutsette hendelser oppstår. Listen på disse hendelsene kan bli lang: Kriser, hybride trusler, etterretning, pandemier, krig, ideologikonflikter, teknologisk utvikling, målstyring, økonomiske forskjeller og miljø- og bærekraftutfordringer kommer, i større eller mindre grad, uforutsett på oss og skaper press på menneskelige verdier, læringsprosesser, demokrati og dannelsessyn. Disse grunnleggende elementene i pedagogisk praksis og teori må derfor stadig tilpasses og utvikles i møte med nye utfordringer. Erkjennelsen av denne situasjonen dannet grunnlaget for antologiens innretning og forskningsbidrag.

Endringspresset berører utdanningsinstitusjonenes verdisyn, pedagogiske metoder og kommunikasjonsformer og involverer samhandling som et sentralt fenomen. Dette kan utfordre tradisjonelle kriterier og underliggende relasjonelle prosesser for god samhandling, slik som tillit, involvering, likeverd, undervisning, formidlingsmåter og veiledning, som er essensielle for læring og dannelse. Presset forplanter seg til de vitenskapelige profesjonene og disiplinene, deriblant innen pedagogisk praksis og teori.

Målgruppen for boken er vitenskapelige miljøer og forskerfelleskapet. Samtidig tror vi at mange andre også vil ha nytte av boken. Ikke minst gjelder det ansatte i barnehage, skole- og oppvekstsektoren, barnevernet

(og ettervern), videregående opplæring, og samhandlende institusjoner som BUP, PPT og Bufdir. Dertil vil selvsagt utdanningspolitikere og studenter i pedagogikk og tilgrensende fagområder være innenfor målgruppen av denne vitenskapelige antologien.

Undring

Men hva består presset egentlig i, hvilke konsekvenser medfører det, og på hvilken måte skjer det? Er slike endringer ønskelige eller uønsket og hvor relevante er de? Hva bør beholdes, endres eller fornyes gjennom innovative tilnærminger knyttet til pedagogisk praksis og pedagogisk teoridannelse? Hva skjer egentlig med pedagogiske teorier når de utsettes for press? Eller kan pedagogisk praksis og teori forbli uendret uten at det tas hensyn til samfunnets endringer og pressdynamikk?

Relasjonelle forhold er også sentrale, der samhandlingsbegrepet inngår i øvrige samfunnsstrukturer. Spørsmålet er om dette presset allerede har skapt ringvirkninger med tanke på hvordan samhandling skjer innen skole, oppvekst, utdanning og forskning, og ikke minst på hvordan disse profesjonene styres og ledes. Utfordrer presset tradisjonelle forståelser av hva samhandling egentlig innebærer?

Spørsmålene er mange, og etter flere diskusjonsmøter i redaksjonen og i samhandling med forskerfelleskapet som har bidratt i denne antologien, kom vi frem til et overordnet forskningsspørsmål som skulle lede an i vårt arbeid.

Overordnet forskningsspørsmål

Som grunnlag for alle bidrag i denne antologien stilles det overordnede spørsmålet:

Det er mye som tyder på at samfunn og samhandling er under press: Hva består dette presset i, og hvilken betydning har det for pedagogisk praksis og teori?

Følgende topp engasjerte og kompetente forskere har jobbet med dette spørsmålet:

Natalia Alfarnes, NLA Høgskolen (NLA)

Ieva Kuginyte-Arlauskiene, Høgskulen på Vestlandet (HVL)

Anne Cathrine Hogsnes Asplin, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)

John Baldacchino, University of Wisconsin-Madison (UWM)
 Pernille Jahnsen Berg, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)
 Johan Bergh, Oslo Nye Høyskole (ONH)
 Gert Biesta, University of Edinburgh (UOE)
 Ole Boe, Polithøgskolen (PHS)
 Robert Mjelde Flatås, NLA Høgskolen (NLA)
 Trond Frigstad, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)
 Gila Hammer Furnes, NLA Høgskolen (NLA)
 Svitlana Holovchuck, NLA Høgskolen (NLA)
 Linnéa K. Jermstad, NLA Høgskolen (NLA), redaktør
 Gunnvi Sæle Jokstad, NLA Høgskolen (NLA)
 Lise Øen Jones, Universitetet i Bergen (UiB)
 Tone Kvernbekk, Universitetet i Oslo (UiO)
 Wenche Langeland, NLA Høgskolen (NLA)
 Leif Inge Magnussen, Universitetet i Sørøst-Norge (USN)
 Marit Myklebust, NLA Høgskolen (NLA)
 Ole Fredrik Norbye, NLA Høgskolen (NLA)
 Dorothy Sutherland Olsen, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
 Torbjørn Rundmo, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
 Mads Rønning, NLA Høgskolen (NLA)
 Eldbjørg Marie Schön, OsloMet – Storbyuniversitetet (OsloMet)
 Inge Ernald Simensen, Pedagogisk-psykologisk teneste (PPT), Trøndelag fylkeskommune (TFK)
 Jørgen Sjaastad, NLA Høgskolen (NLA)
 Erik Goth Småland, Riksantikvaren, seksjon for fartøy og tekniske kulturminner
 Bernt Rune Stray, NLA Høgskolen (NLA)
 Tomas Stølen, NLA Høgskolen (NLA)
 Hilde Kartveit Sundnes, NLA Høgskolen (NLA)
 Herner Sæverot, Høgskulen på Vestlandet (HVL), redaktør
 Miroslava Tokovska, NLA Høgskolen (NLA)
 Glenn-Egil Torgersen, Universitetet i Sørøst-Norge (USN), redaktør
 Anne Lene Bakke Toppe, NLA Høgskolen (NLA)
 Svein Østerud, Universitetet i Oslo (UiO)
 Renate Vesteraas, NLA Høgskolen (NLA)
 Thomas Vold, Norges idrettshøgskole (NIH)
 Carl Cato Wadel, Universitetet i Stavanger (UiS)
 Tobias Christoph Werler, Universitetet i Oslo (UiO)

Med vårt felles forskningsspørsmål – som grunnlag for antologiens studier, og som er rapportert i foreliggende kapitler – håper vi å utfordre forskningsfronten innen dette problemfeltet.

Felles vitenskapelig kraft

For å oppnå dette målet har det vært behov for en samlet vitenskapelig innsats fremfor mange brede og overfladiske tilnærminger. Det gjør at vi ikke kan dekke alle nyanser, tilnærminger og muligheter. Samhandlingsbegrepet har mange teoretiske forankringer og definisjoner, gitt i ulike fagdisipliner og profesjoner. I denne antologien har vi derfor tatt utgangspunkt i noen få definisjoner og vitenskapelige forankringer på samhandling som fenomen og begrep. Det er et bevisst valg, nettopp for å kunne bore dypt innenfor et avgrenset område der samhandling utfordres, med utgangspunkt i valgte rammer på samhandlingsbegrepet. De enkelte forskningsspørsmålene og de tematiske forskningsområdene i de ulike studiene i denne antologien vil dermed være spesifikke og partikulære og ha sin vitenskapelige egenart med hensyn til teoriforankring og metodebruk, men vil samtidig være et samlet bidrag under det overordnede forskningsspørsmålet. På denne måten vil studiene, som en samlet kraft, kunne bore dypt inn i grunnlagstenkningen bak pedagogiske teorier og praksis og utforske ulike nyanser og perspektiver ved samhandlingsbegrepet i sine gitte pedagogiske kontekster.

Antologiens inndeling

Antologiens forskningsbidrag henger nøye sammen, forankret i det overordnede forskningsspørsmålet. For å strukturere arbeidene ut fra deres søkelys på ulike pedagogiske kontekster har vi likevel delt studiene inn i tre hoveddeler:

Del I: Press på samhandling

Her beskrives ulike press-systemer i lys av samhandlingsbegrepet med vekt på ytre, indre og tilslørt press, og samhandlingsbegrepet defineres med aktuelle underliggende relasjonelle prosesser. Del I danner et grunnlag for dybdestudiene i de øvrige delene og kapitlene i antologien.

Del II: Press på pedagogisk praksis

I denne delen undersøkes press på samhandlingsbegrepet og dets betydning for pedagogisk praksis i barnehage, skole og videregående opplæring.

Del III: Press på pedagogisk teori

Her studeres press på samhandlingsbegrepet og dets betydning for pedagogisk teori, utdanning og forskning.

I antologiens tittel har vi valgt å nevne pedagogisk praksis *før* teori for å understreke hvor viktig det praktiske arbeidet i undervisning og pedagogikk er. Vi ønsker å fremheve at pedagogisk teori og praksis er tett sammenflettet og avhengig av hverandre; de er ikke separate områder, men to sider av samme sak.

Kort om forskningsprosessen og veien videre

Dette forsknings- og bokprosjektet startet formelt våren 2020, etter at vi i et par år hadde samlet erfaringer og vært i kontakt med forskere som engasjerte seg i dette problemfeltet innen en pedagogisk kontekst. Prosjektet fikk arbeidstitelen «SAMPRESS». Etter hvert har så mange som 40 forskere tilknyttet 15 institusjoner nasjonalt og internasjonalt bidratt til dette arbeidet. Underveis har vi hatt flere skriveseminarer samt hatt digitale møter under pandemien, og vi har presentert delfunn på ulike konferanser og samlinger i forskerfellesskapet. Våre studenter og mange kollegaer har også bidratt til å gjøre arbeidet vårt best mulig. Resultatet er denne vitenskapelige antologien, og den hadde ikke vært mulig uten god samhandling over lang tid.

Samtidig ønsker vi å presisere at arbeidet ikke bør stoppes her. Problemfeltet er fortsatt stort, og nye utfordringer har blitt identifisert gjennom antologiens studier. Presset fortsetter, og det vil skape nye, uforutsette konsekvenser for pedagogisk praksis og teori. Vi håper imidlertid at denne antologien kan inspirere flere til å jobbe videre med forskningsfunnene fra studiene, samt utforske andre tilnærminger til samhandling som denne antologien ikke har berørt. Etter vårt syn vil fortsatt arbeid være viktigere enn noensinne, gitt det vedvarende presset som resulterer i nye utfordringer.

Som redaktører ønsker vi å takke alle forskerne som har arbeidet grundig og lenge med sine forskningsprosjekter og dermed bidratt til å forme og gi innhold til denne antologien. Innsatsen er et viktig bidrag til forskningsfronten innen problemfeltet. Denne antologien ville imidlertid ikke vært mulig uten støtten fra de respektive institusjonene, det gode og kompetente samhandlingsmiljøet med Cappelen Damm – og ikke minst NLA Høgskolen, som har sikret de økonomiske rammene for prosjektet.

Halden, Bergen, Oslo 21. september 2024
Glenn-Egil Torgersen, Herner Sæverot, Linnéa K. Jermstad

Prologue: Withstanding the Pressure: Safeguarding Education in Forgetful Times

Gert Biesta The Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh,
Scotland, UK & Centre for Public Education, Maynooth University, Ireland

Safeguarding the integrity of education

Before we can ask what happens to educational theories and practices when they come under pressure, and before we can begin to consider where and how such pressures may be resisted, we need to know what education itself actually is. After all, if we have no sense of the integrity of education – that is of the integrity of education *itself* – we can neither judge when pressure on education is damaging it, nor have a vantage point from which it is possible to push back. The modest contribution I wish to make in this prologue, therefore, is to offer some reflections on education itself – a phrase I will explain in more detail in what is to follow.

Before I do so, it is important to mention that this text is written in English, and therefore to a large extent is a reflection on the English word ‘education’. As I have argued elsewhere in more detail (Biesta, 2023, 2011; Siegel & Biesta, 2022), it is really difficult to translate the English word ‘education’ into Norwegian or other continental languages (such as German and Dutch), mainly because the structure of the vocabulary used to speak ‘in’ and ‘about’ education is very different in these different languages. There is, therefore, no single Norwegian word that corresponds one-to-one with the English word ‘education’, which may make it slightly more difficult to grasp my line of argument in this contribution.

One thing that may help the reader is that for me the word ‘education’ refers to the intentional activities of educators. It is, in other words, something educators *do*. It is not an amorphous process, and is definitely not about learning or change or growth or development. Perhaps the English word ‘teaching’ comes closest to what I wish to highlight in this prologue.

A focus on education?

Education is an enormously big endeavour. Day in and day out all over the world, millions of children and young people go to school, college or university. There they are being taught by millions of teachers, lecturers, and professors. To make all this possible there are hundreds of thousands of people in leadership and administration roles, and also many support workers, from teaching assistants to caretakers. In addition, there is a worldwide ‘army’ of education policymakers, and there are many people doing work for the educational ‘infrastructure,’ including textbook publishers, technology developers, and even school architects and builders. All this work is guided by many, often well-intended policies, and informed by insights from educational research and scholarship, which is itself one of the big areas of research worldwide.

And yet, despite the astonishing size of the educational endeavour, it turns out to be remarkably difficult to grasp and articulate with sufficient precision what education itself actually is. Much research, many policies, and also many everyday conversations about education tend to be about something else than education, and therefore tend to miss the point of education. Of course, suggesting that many people who speak and write about education, do not really know what they are talking about, is quite a claim to make. Some may find the suggestion rather arrogant. Others might shrug their shoulders, and say that it is all just a matter of definition, and that people should be allowed to disagree about their favoured definitions of education. To me, however, that would leave things far too open, and would suggest that education in itself is nothing, or is simply what people want it to be, but would, theoretically, not have any integrity in itself. This would be a rather careless attitude, which easily runs the risk of handing education over to other forces and dynamics – forces and dynamics that may have little concern for education itself.

Getting closer to education itself?

So how might we get closer to education *itself*? How might we be able to capture the integrity of education? One step in this direction is to see that some of the definitions of education are actually not really definitions of education. They are more like pseudo-definitions. Examples of such pseudo-definitions are the claim that all education is relational, or that

education is a matter of becoming – education *as* becoming, as some put it – or that education is about growth, development or learning.

The problem with such statements is that they say something *about* education, but ‘forget’ to say something about education *itself*. After all, there are many relational phenomena, including, for example, buying and selling, dancing the tango, or robbing a person. So just to say that education is relational does nothing more than placing education in the category of ‘relational phenomena’, but without providing any further information about what kind of relational phenomenon education itself is (which would also require specifying how education as a relational phenomenon differs from other relational phenomena).

The same holds for claims about education as becoming, growth, development or learning. There are, after all, all kinds of ways in which people can become, grow, develop and learn. Therefore, such definitions, again, do not explain what the *educational* way of becoming, growing, developing, and learning is or might be.

There are similar problems with attempts to define education by saying what education is supposed to be *for*. The literature on education is awash with statements, such as: education should provide children with knowledge and skills; education should turn young people into good citizens; education should prepare students well for the labour market; education should bring about emancipation or critical thinking; education should produce a literate workforce; education should provide students with competences for intercultural communication, and so on – the list is almost endless.

Looking for the difference that makes a difference

While it may be interesting to describe what education should focus on and bring about, such statements, in themselves, run the risk of being no more than forms of wishful thinking. One question that is easily overlooked is *how* education might do all this. What, in other words, is the uniquely *educational* way of achieving all this? The other question that is easily overlooked is *why* education ought to do all this. What, in other words, is the justification for tasking *education* with all this? After all, one can also acquire knowledge and skills, become a good citizen, a well-prepared

labourer, a free being, a critical thinker, a proficient reader, or a competent communicator *without* education.

The latter suggests one important and helpful step towards an ‘account’ of education itself, because we could argue – and this is what I would like to propose – that education only has a point for those things that cannot happen *without* education. Read quickly, this may perhaps sound like a circular claim, but the question actually urges us to ask where and how education makes a difference, so to speak. It urges us to ask, with precision and persistence, what can (also) be done without education, and when is education absolutely essential?

I wish to argue that this, first of all, suggests that everything one can do by oneself, easily or with effort, does not count as an instance of education. That is why ‘learning’ should be distinguished very sharply from education, as one does not need education in order to learn. The same holds for ‘development’ and ‘growth’, since one can develop and grow without education. This is the reason why I would like to suggest that education needs an educator. Nonetheless, this still requires that we distinguish between those instances where the contribution of the educator is *essential*, and those instances where this contribution is *accidental*, that is, where things could also have happened *without* the educator’s contribution.

Redirecting someone’s attention

A helpful insight with regard to this has been formulated by the German educational scholar Dietrich Benner. Inspired by Plato, he describes teaching – which, for now, I will take as shorthand for the work of educators – as ‘the art of redirecting someone’s gaze’ (Benner, 2020, p. 21). This, in a slightly ‘broader’ formulation, could mean the art of redirecting someone’s *attention*. The idea may sound simple, but the implications are profound. And this has everything to do with the notion of *redirection*, with an emphasis on ‘re.’

We can, after all, assume that human beings are able to direct their attention to something. We can look at something, we can listen to something, we can focus on something, and we can also, deliberately and consciously, look at something else, listen to something else, and focus our attention on something else. But what we cannot do ourselves is *redirect* our own attention. We cannot ‘distract’ ourselves, to put it differently. Or, in a slightly more precise formulation: we cannot direct our attention to something

that we are not aware of. To do this we need someone else who invites us, urges us, and perhaps summons us to look *there*, rather than *what we were looking at*, to attend to *that*, rather than *to what we were attending to*.

The form of teaching

This suggestion – that education is fundamentally a matter of redirecting someone else’s attention – is also a central idea in the work of another German educational scholar, Klaus Prange. Prange has suggested that key to grasping what education in itself is, is not to look at all the agendas and ambitions that are put in the direction of education or that educators take on themselves (Prange, 2011, 2012a, 2012b). It all begins, according to Prange, with paying attention to the unique and distinctive *form* of education. And with regard to this, Prange has argued – convincingly in my view – that all education is basically a matter of what, in German, is called *Zeigen*.

The German word *Zeigen* can be translated both as ‘pointing’ and as ‘showing’. However, given that Prange is hinting at the unique and distinctive *form* of education – we might say the way in which education is *done* and, therefore, how it is visible – I tend to translate it into English by the word ‘pointing’. A dictionary definition of ‘pointing’ characterises it as ‘directing someone’s attention towards something by extending one’s finger’. In this regard, ‘pointing’ is indeed a matter of directing someone’s attention to something, and Prange has made the strong claim that all education (the German word he uses here is *Erziehung*) must include ‘pointing’. As he has put it in German: ‘*Wenn es das Zeigen nicht gibt, dann auch keine Erziehung*’ (Prange, 2012a, p. 25). This literally translates to ‘When there is no pointing, then there is also no education’, which implies that without pointing there is both no education taking place, nor will there be any education. Pointing, understood in the broad sense of (re)directing someone’s attention, is essential for education.

What makes pointing educational?

There are two qualities of pointing that are relevant in order to grasp why it is essential for education or, in other words, why pointing is essentially *educational*. One is, as Prange also highlights in this work, that pointing is actually a *double gesture*. Pointing is not just pointing towards something, but is always also pointing towards someone, with the invitation

for this ‘someone’ to attend to this ‘something’ (Prange 2012a, p.68). That is: pointing calls someone to attend to something or, in terms of a classroom situation, it calls the pupil or student to attend to something. By the way, ‘student’ would be my favoured word here, because a student is someone who studies, that is, who devotes time and attention to something (Ruitenbergh, 2017).

But by saying that pointing invites or calls someone to pay attention, it also becomes clear that pointing is a ‘weak’ educational technique. Through pointing we can invite our students to attend to something. We can try to focus their attention onto something. We can even go so far as to demand attention from our students, for example by saying, ‘Now, pay attention everyone!’ But what we cannot do through pointing is force our students to attend to something, and even if we managed to ‘catch’ their attention, as the expression goes in English, we cannot *control* their attention. In this regard, we can say that the act of pointing refers to or, with a play on words, points to the freedom of students. It calls students to their *own* attention, and is interested in what students do with it. Pointing, therefore, is not very useful if we want indoctrination and mind control.

Meeting the world as question; meeting oneself as question

There are, of course, all kind of things students can do when something is brought to their attention. In classroom settings, they may look at the teacher for clues as to what they are supposed to do with what is brought to their attention. Unfortunately, much of what is happening in classrooms today is ‘framed’ in very uneducational ways. For example, there is the mistaken belief that at the start of a lesson or session teachers should always tell students where they are supposed to end up at the end of the lesson or session. This is not to suggest that what happens in education should always be a total mystery to everyone involved, but somewhere between total clarity and total openness lies meaningful educational space – which also means that part of the work of teachers is to point the attention of students to this educational ‘middle ground’.

Total openness would actually mean that there is nothing in particular for students to attend to, and for teachers to point to. But a situation that is totally closed, and where the outcome is already predefined, would be one in which the attention of students actually does not really matter, other

than to perform an ‘external’ task. To say, with Prange, that pointing points to the freedom of students, means that in pointing there is a question that is directed at the student – the question of what they will do with what is being brought to their attention. Nowadays, many students have been so influenced by social media that their first – and perhaps only – response may be that they think they need to just say ‘like’ or ‘don’t like,’ but this, of course, is not a serious response at all. For the same reason, as educators we should also be reluctant to suggest to our students that enacting their freedom would mean that they express their personal opinion about what is brought to their attention – although, again, this is a common ‘reflex’ as well.

A pedagogy of attention

Rather than thinking that freedom means that one can just do what one wants to do – which we could call the freedom of shopping (Biesta, 2019), a freedom that is actually destroying the planet and the social fabric – calling students to their *own* attention is calling them to their freedom to attend to the world, first and foremost in order to figure out what the world may be asking of them (Bertelsen et al., 2023). It is through this question that the world moves into the centre of education (Biesta, 2021), so that we can overcome the old and very unproductive opposition between student-centred and curriculum-centred education.

Calling students to attend to what the world, natural and social, may be asking of them is a crucial educational ‘gesture’, because it entails what Dietrich Benner has very aptly referred to as an *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, which we could translate as ‘summoning to self-action’ (Benner, 2015). This is not a summoning, to use a ‘strong’ word, or an invitation, to use a ‘softer’ word, to be *yourself* and just do what you want to do, rather it is an invitation to be *a self*, to not forget yourself, to realise that what you do or refrain from doing may *matter* for your own life and your life with others.

Attention is the first and, in my view, crucial step in all education. But attention in itself is not enough. Once something has come to our attention, there is also the need for proper intellectual engagement. What is it that has come to our attention? Where is it coming from? What it is about? What can be known and understood about it? What cannot be known or understood, but has to be encountered differently or simply endured?

Such engagement should always be conducted with a degree of humility, to use a ‘theme’ from Simone Weil’s work, so as not to fall into the trap that through our thinking and intellectual work we can completely ‘master’ the world. And after intellectual engagement, there is always a need to turn to a moment of judgement, that is, to the question of what all this is indeed asking of me. To put it differently: Now that I have arrived here in my life, how do I carry on from here?

The work of the teacher here is not to provide students with ready-made answers, of course, but rather to hold their attention, which includes encouraging students to attend to their own attention. The holding of attention is complex and subtle work, particularly at a time with so many distractions, including forces that seek to distract us from ourselves.

Taking education seriously

If teachers know this, then they know enough. This is not to suggest that there is nothing more to do in education, but this should be at the very heart of everything else that happens. It should be at the centre of the teacher’s attention, so to speak. In many countries, policymakers keep saying that education should first and foremost take care of the basics. This is true, but where the problem lies is in how the basics of education are being defined and understood. In many countries policymakers believe that the basics of education are reading, writing, and counting, and the global education measurement industry seems to confirm this view.

But if there is no one who reads, no one who writes, no one who counts, and no one who is able to judge whether what can be read is worth reading, what can be written is worth writing, and what can be counted is worth counting, then nothing of significance will happen at all in schools. From this angle it is quite worrying to see how easily education can turn into pseudo-education: a surrogate rather than the real thing (Biesta, 2020).

Therein lies the ongoing challenge of taking education seriously, which, as I have indicated, always asks that we approach education from the angle of the educator. From such a vantage point, then, it becomes possible to perceive when education comes under pressure. At the same time, it provides a starting point for meaningful pushbacks, which can ultimately safeguard education against destructive pressures from the ‘outside’, and damaging forgetfulness on the ‘inside’.

Author biography

Gert Biesta is a professor of public education at the Centre for Public Education and Pedagogy, National University of Ireland at Maynooth; professor of educational theory and pedagogy at Moray House School of Education and Sport, University of Edinburgh; and a professor II in the Faculty of Education, Arts and Sports at Western Norway University of Applied Sciences. Biesta cares about education and has a particular interest in theorising education in ways that make sense for educational practice. He has published widely on the theory of education and the theory and philosophy of educational and social research, with a particular interest in teaching, teachers, teacher education, curriculum, policy, citizenship education, arts education, and religious education. He is an appointed member of the Educational Council of the Netherlands, the official educational advisory board of the Dutch government and parliament. To date, his work has appeared in 21 different languages.

References

- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. 8. Auflage*. Juventa.
- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik*. Beltz/Juventa.
- Bertelsen, B., Hillesund, O. K., Bøe, T. D., Lidbom, P. A., Sundet, R. & Biesta, G. (2023). The world asks something from us: An interview with Gert Biesta about encountering subjects in education and mental health work. *Journal of Constructivist Psychology*, 1(11).
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175–192.
- Biesta, G. (2019). Schulen im Shopping-Zeitalter. In S. Fehrmann (Ed.), *Schools of tomorrow* (pp. 60–71). Matthes & Seitz.
- Biesta, G. (2020). Perfect education, but not for everyone: On society's need for inequality and the rise of surrogate education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 8–14.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Biesta, G. (2023). The integrity of education and the future of educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 71(5), 493–515.
- Prange, K. (2011). *Zeigen, Lernen, Erziehen*. IKS Garamond.
- Prange, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung. 2. Auflage*. Ferdinand Schöningh.
- Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Ferdinand Schöningh.
- Ruitenberg, C. (Ed.). (2017). *Reconceptualising study in educational discourse*. Routledge.
- Siegel, S. T. & Biesta, G. (2022). The problem of educational theory. *Policy Futures in Education*, 20(5), 537–548.

Press på samhandling

Samfunnet er i stadig endring: Kriser, trusler, pandemier, krig, ideologikonflikter, teknologisk utvikling, økonomiske forskjeller og miljøutfordringer er eksempler på faktorer som utøver press på menneskers og organisasjoners verdier, læring og danningssyn – som også er grunnstrukturer i arbeidslivet, opplærings- og utdanningssystemene.

I denne delen identifiseres og diskuteres tre sentrale press-systemer som kan påvirke samhandlingsbegrepet, dets innhold, forståelse og anvendelse, samt mulige behov for endringer basert på utfordringene i både nåtid og fremtid. Denne delen vil dermed utlede ulike pressområders tilhørighet innenfor tre dimensjoner: ytre, indre og tilslørt press. Del I danner et grunnlag for dybdestudiene i de øvrige delene og kapitlene i antologien.

KAPITTEL 1

Samhandling og tre pressdimensjoner (PDIM-Y, -I og -T)

Glenn-Egil Torgersen Universitetet i Sørøst-Norge og NLA Høgskolen, Norge
Herner Sæverot Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: Pressure can be experienced in different ways and can affect interaction processes differently, with its unique significance for educational practice. Pressure as a phenomenon has an interactive and interdependent nature and cannot therefore be defined in unambiguous and mutually independent terms. This makes analytical work on the importance of pressure difficult. As a contribution to enabling such studies, and at the risk of simplification, this chapter nevertheless introduces three theoretical types of pressure dimensions (PRESSDIM): external pressure (PDIM-Y), internal pressure (PDIM-I) and veiled or hidden pressure (PDIM-T). Educational theories can also act as a critical counterforce against the pressure.

Keywords: concept of pressure, interaction, types of pressure, educational practice and theory

Introduksjon

Press som fenomen

Press kan ha mange former, uttrykk og symptomer og har vært studert i lys av mange fagdisipliner (Rose, 2011; Sæverot & Kristensen, 2022). Når noen prøver å overtale individer eller grupper til å gjøre noe, kan de utøve en form for sosialt press. Kollegialitet og «politisk korrekthet» kan være eksempler på dette. Sosialt press kan også være en del av de implisitte kravene som vår kultur eller vårt samfunn stiller til samfunnsborgere, og forventningen om at de skal innrette seg på bestemte måter. Dette kan betegnes som forventningspress, som da kan være forankret både i samfunnet eller i nære sosiale relasjoner, men det kan også være et press som er bygd opp fra egne tolkninger, ønsker og forventninger til egne prestasjoner og målsettinger, såkalt prestasjonspress. I noen tilfeller kan sosialt press ta form av trusler eller personangrep. Det kan også være en forventning om enten straff eller belønning som en del av noen typer sosialt press.

American Psychological Association definerer sosialt press som utøvelse av innflytelse på en person eller gruppe fra en annen person eller gruppe («social pressure», u.å.). Pressets konsekvenser og symptomer er perspektivavhengig, sett i lys av både hvem som igangsetter et press, og hvem som opplever betydningen av dette (McCauley, 1989). Således kan presset være positivt for noen ved at det kan motivere oss til å oppføre oss godt mot andre eller i samfunnet generelt. Motsatt kan presset få negative konsekvenser for andre ved at det kan motivere oss til å gjøre ting som kan være kvalitetsreduserende for tilværelsen eller skadelig for oss selv, andre eller samfunnet. Dette handler om eksistensielle trusler, basert på definisjonen i Sæverot (2022a). I denne sammenheng er en eksistensiell trussel definert som en person eller ting som kan forårsake skade eller fare for menneskehetens eksistens, natur og miljø, velvære og overlevelse.

Pedagogisk teoridannelse som kritisk motkraft

Felles for alle typer press er likevel vanskeligheter med å finne direkte årsak-virkning-forhold, og det vil alltid være bieffekter med utallige nyanser og uforutsette konsekvenser, hvor nye pressvirkninger oppstår underveis. Press er ikke innenfor et lineært og absolutt system. Kompetanse er sentrale faktor for hvordan press oppleves og virker (Janis, 1982; McCauley, 1989).

Eksempelvis kan gruppetenkning og press for enhetlighet og konformitet oppleves å være større for dem med lavt kompetansenivå enn for dem med høyt kompetansenivå. Kompetanse for kritisk tenkning, utdanning og sosiale muligheter for å foreta kritiske vurderinger og påvirke retningen og utfallet av press vil også spille inn.

Dertil vil det også kunne være et press på modeller for oppvekst og oppdragelse, og den pedagogiske teoridannelsen, press som påvirker valg av grunnleggende pedagogiske teorier eller retningen på pedagogisk forskning og teoriutvikling. I så måte kan også pedagogikkfaget i seg selv være under press (Sæverot & Kristensen, 2022; kapittel 34).

Uansett presstype vil i vår sammenheng pedagogisk grunnlagsteori og teoridannelse også kunne fungere som en kritisk motkraft til presset. Imidlertid kan selve teoridannelsen også være under press, og dermed kan motkraften svekkes. Denne antologien trekker også dette forholdet inn i de ulike dybdestudiene.

Denne antologien er et bidrag til bevisstgjøring og utvikling av pedagogisk kompetanse og pedagogisk teoridannelse, knyttet til press på samhandlingsbegrepet og betydning for pedagogisk praksis.

Tre pressdimensjoner (PDIM-Y, -I og -T) i pedagogiske kontekster

Ytre press

Press kan også virke som en trussel, hvor presset ennå ikke er iverksatt, men hvor trusler gis, ofte via betingelser. Et eksempel kan være storpolitisk press, hvor en stat kan presse en annen stat på ulike måter, og hvor en betingelse kan være at den pressede staten må handle slik som den andre staten ønsker. Et slikt press kan også utvikle seg til en større eksistensiell trussel, som invasjon, økonomisk kollaps, ideologisk endring og kanskje til slutt krig (Sæverot, 2022a). Et slikt perspektiv, hvor presset har et tyngdepunkt utenfor målgruppen av presset, betegnes som «ytre press».

Indre press

Dersom presset stammer innenfra i et system, hvor presset utøves for å påvirke nære forhold innenfor et gitt system eller gruppe, kan det betegnes som «indre press». Dette forholdet for ytre og indre press gjør seg også

gjeldende blant enkeltindivider i lys av psykologiske mestringsprosesser for håndtering av presset, og ut fra hvorvidt individet kan møte presset på en hensiktsmessig måte (Rotter, 1966). Individet står blant annet overfor tolkninger, avveininger og valg når det gjelder respons på presset. Her kan tenkes at individet må avveie om det er viktig å forvalte og bevare en ønsket tilstand eller å foreta endring etter eget behov og ønske som respons på det ytre eller indre presset, altså vern om autonomi.

Ytre og indre press kan således analyseres i lys av en rekke perspektiver, slik som politiske, organisasjonsteoretiske, psykologiske og pedagogiske. Forholdet mellom makt og autonomi er likevel sentralt i pressdynamikker, uavhengig av perspektiv. I denne antologien legger vi vekt på pedagogiske tilnærminger og undersøker ytre og indre press, spesielt på samhandlingsbegrepets forståelse og innhold, og hvilken betydning dette kan ha på pedagogisk praksis.

Tilslørt press

I tillegg til ytre og indre press vil det imidlertid være nødvendig å innføre enda en dimensjon knyttet til press. Det har blant annet med kompleksiteten i samfunnet å gjøre. Dette betegner vi som «tilslørt press» (PDIM-T).

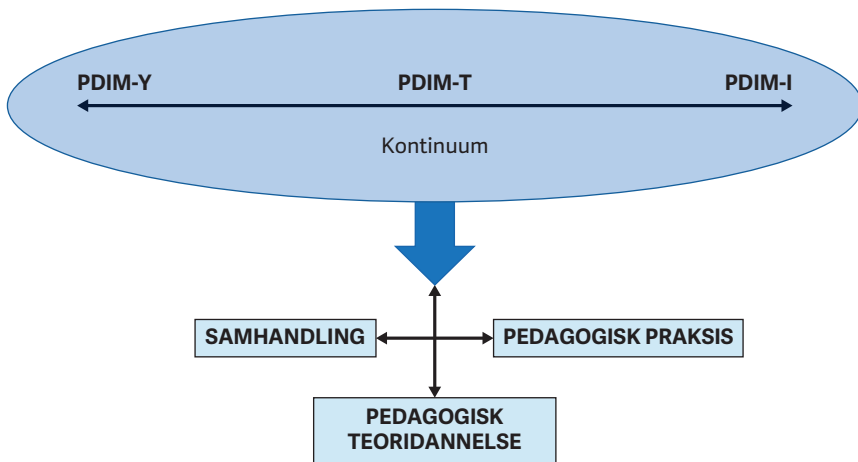
Et eksempel kan være at skole- og utdanningssystemer inkluderer både samfunnets politiske status og endringer og gruppers og enkeltindividers behov og ønsker. Der har vi også ulike styringsinstrumenter for utdanningens innhold og gjennomføring. Et slikt styringsinstrument er læreplaner, som vil ha betydning for hvordan press og endring både tolkes og gjennomføres på ulike nivåer i utdanningssystemet, og som dermed også får betydning for den pedagogiske praksis. En læreplan for skole og utdanning er gjerne en funksjonell og ideologisk tilpasning og et svar på en sosial og politisk endringsprosess i samfunnet (Glatthorn et al., 2021; Gress & Purpel, 1988; Sæverot, 2022a; Waring, 1979/2018). Imidlertid tas det ikke alltid hensyn til forskningsfunn som kan vise til andre svar på utviklingsbehovene.

Uansett vil læreplanene ha betydning for pedagogisk praksis. Hvis det skal tas fornuftige beslutninger om læreplanutvikling, nå og i fremtiden, er det svært viktig at vi tar hensyn til overordnede pressområder i samfunnet. Samtidig vil ulike oppfatninger og meninger om læreplanenes innhold, begreper og pedagogiske paradigmer samt lokalt skolemiljø og skolekoder ha betydning for egenskapene til presset, og for hva slags utfall presset får.

Således har tilslørt press mange likheter med den såkalte skjulte læreplanen, som den amerikanske pedagogen Philip Wesley Jackson (1859–2015) introduserte i boken *Life in Classrooms* (Jackson, 1968). Pressdimensjonens natur vil her vanskelig kunne defineres som ytre eller indre press. Den vil være mer tilslørt, kanskje diffus og bedragerisk, ha en vekselvirkende natur og derfor være vanskelig å identifisere presist, selv om motivene og effekten samlet sett kan være der.

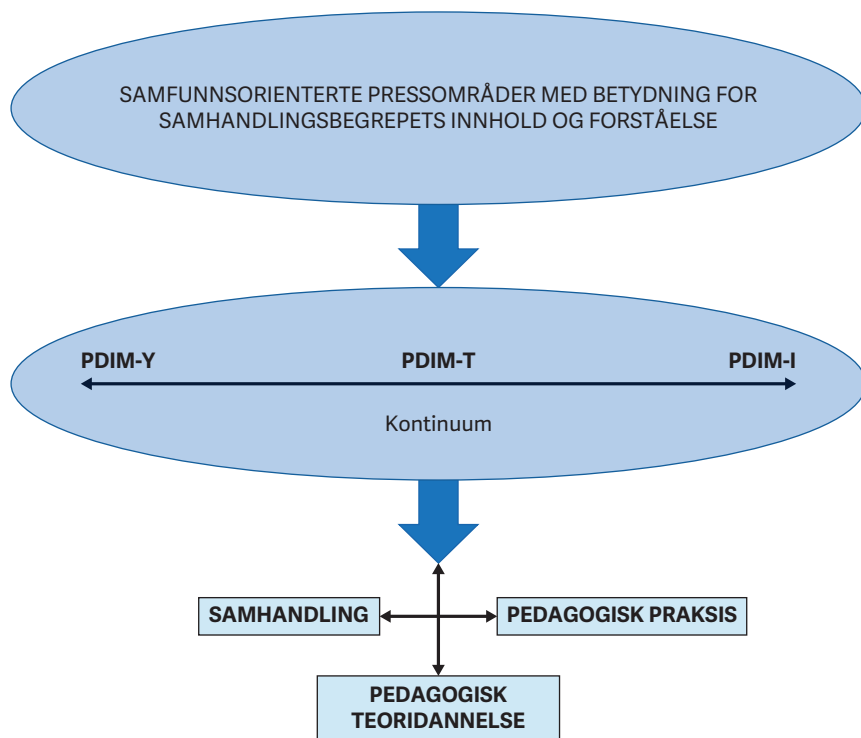
PRESSDIM-analytisk modell

Pressdimensjonene PDIM-Y, PDIM-T og PDIM-I ligger på en kontinuumskala med gradvise overganger uten klare skillelinjer mellom. I mange sammenhenger griper de tre pressdimensjonene inn i hverandre (figur 1.1).



Figur 1.1 PRESSDIM-analytisk modell. Pressdimensjoner i et kontinuum, med betydning for vekselvirkningen mellom forståelse av innholdet i samhandling og pedagogisk praksis, hvor også press på den pedagogiske teoridannelsen inngår. Pedagogiske teorier og grunnlagstenkning kan virke som en kritisk motkraft, eller også som støtte, mot presset samlet sett og mer spesifikt mot samhandling og pedagogisk praksis hver for seg. Disse forholdene analyseres med dybdestudier rapportert i denne antologien.

De tre pressdimensjonene er overordnede kategorier for press på samhandling og pedagogisk praksis. Imidlertid er ikke dette pressforholdet i et vakuum. Press på samhandling og pedagogisk praksis er i et integrert forhold med samfunnet for øvrig, altså i en kontekst (figur 1.2).



Figur 1.2 PRESSDIM-analytisk modell med søkelys på samfunnsorienterte pressområder på samhandling, pedagogisk praksis og teoridannelse.

Det er nødvendig å eksemplifisere hvordan denne konteksten kan utgjøre press, spesielt på samhandling, som i sin tur viser at både begrepsinnholdet og utøvelsen endrer seg. Basert på vår tidligere forskning (f.eks. Sæverot, 2022a, 2022b; Torgersen, 2015, 2018; Torgersen & Steiro, 2009) har vi identifisert en rekke overordnede samfunnsorienterte pressområder som har betydning for forståelsen av samhandlingsbegrepet.

Vi vil i de neste kapitlene (2–4) vise eksempler på de tre pressdimensjonene, fordelt på PDIM-Y, PDIM-I og PDIM-T. Her utdyper vi disse og begrunner hvilken tilhørighet de har til de tre pressdimensjonene (PDIM). Når konteksten er tydeliggjort, kan det være lettere å identifisere betydningen av press på samhandlingsbegrepet og pedagogisk praksis, eventuelt også oppdage antydninger om nye pressområder som fremtiden og uforutsette hendelser i samfunnet kan bringe. Imidlertid vil det ikke være mulig å identifisere klare kausale forhold, noe som heller ikke er intensjonen med våre analyser i denne antologien. Likevel kan mulige sammenhenger

diskuteres. Videre analyser i disse forholdene iverksettes med pedagogiske dybdestudier rapportert i antologiens senere kapitler (del II, XX).

Forfatterbiografier

Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, og professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i psykologi (NTNU) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag og har vært professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i pedagogikk (UiO) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Referanser

- Glatthorn, A. A., Boschee, F. A., Whitehead, B. M. & Boschee, B. F. (2021). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5. utg.). Sage.
- Gress, J. R. & Purpel, D. E. (Red.). (1988). *Curriculum: An introduction to the field*. McCutchan Publishing.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes* (2. utg.). Houghton Mifflin.
- McCauley, C. (1989). The nature of social influence in groupthink: Compliance and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.2.250>
- Rose, J. D. (2011). Diverse perspectives on the groupthink theory: A literary review. *Emerging Leadership Journeys*, 4(1).
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.

- Social pressure. (u.å.). I *APA dictionary of psychology*. American Psychology Association. <https://dictionary.apa.org/social-pressure>
- Sæverot, H. (Red.). (2022a). *Meeting the challenges of existential threats through educational innovation: A proposal for an expanded curriculum*. Routledge.
- Sæverot, H. (2022b). *Indirect education: Exploring indirectness in teaching and research*. Routledge.
- Sæverot, H. & Kristensen, J. E. (2022). Introduksjon: Pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset? *Nordic Studies in Education*, 42(1), 1–12. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3784>
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. (2018). Samhandling under risk (SUR): Theoretical foundation as a common frame of reference. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen* (s. 19–38). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch1>
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Waring, M. (2018). *Social pressures and curriculum innovation: A study of the Nuffield Foundation Science Teaching Project*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1979).

KAPITTEL 2

Samhandling i en ny tid – ytre press i systemer

Glenn-Egil Torgersen Universitetet i Sørøst-Norge og NLA Høgskolen, Norge
Herner Sæverot Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: In this chapter, we discuss pressure that comes from the outside, what we refer to as external pressure. A concrete example of external pressure can have its origin in certain ideologies, such as New Public Management, which influences interaction processes in public organisations. The chapter also shows that other forms of external pressure can be increased expectations and the use of new technology at work.

Keywords: external pressure, interaction, New Public Management, power structures

Introduksjon

I dette kapittelet gir vi – i hovedsak i lys av organisasjonsteori – en konsentrert oversikt over tidligere forskning på samhandling i lys av styringssystemer i arbeidslivet og regelverk. Samhandlingsbegrepet inngår i disse styringssystemene og er i et spenningsfelt hvor forståelsen av begrepet endrer seg, noe som i sin tur endrer utøvelsen av samhandling i praksis.

I Torgersen og Steiro (2009) ble det, i lys av organisasjonsdidaktikk, argumentert for behovet for en sterkere menneskeliggjøring av styringssystemer som en motvekt mot et for ensidig søkelys på det tekniske og det økonomiske. Det er betimelig og nødvendig å gjenta dette. Ifølge O'Hara og Leicester (2012) vil det 21. århundre kreve mennesker som er mer selvbevisste, mer sosialt innrettet, mer kulturelt kloke og mer innovative, til å ta beslutninger. Grunnet blant annet globalisering, digitalisering og eksistensielle trusler blir verden mer kompleks og uforutsigbar. Erfaringene fra covid-19-pandemien viser dette. Under slike utfordringer knyttes gjerne også organisasjoner mer sammen for å løse felles utfordringer. Slike forhold får også betydning for utøvelsen av lederskap. For eksempel kan dette føre til at ledere blir mer personlige og tilrettelegger for den enkeltes behov der og da, samtidig som de må tenke strategisk og tilrettelegge for nettverksorientert samhandling og innovasjon under skiftende og uforutsigbare betingelser. Samhandling er en del av slike forhold. Uten åpen og tillitsfull kommunikasjon i organisasjonen vil man lett kunne opprettholde produksjonsproblemer som spiller tilbake til belønningssystemer som vektlegger individuell konkurranse (Schein & Schein, 2018).

Press på samhandling fra New Public Management (NPM)

Mange forhold spiller inn for samhandling, forhold som er knyttet til ulike deler av en organisasjon, representert ved ulike nivåer, fagområder, arbeidsformer, organisasjonsstrukturer og organisasjonskulturer. Et eksempel er New Public Management (NPM), som fortsatt er med på å influere offentlige organisasjoner. Christopher Hood (1991) var den første som brukte termen NPM. Ulike politiske partier fra flere land anvender prinsipper fra NPM, som ofte er knyttet til fremveksten av nyliberalistisk politisk

orientering, med Ronald Reagan og Margaret Thatcher i spissen, mot slutten av 1980-årene. NPM har markedet som inspirasjon: Hvis offentlig sektor likner mest mulig på markedet, vil ressursene bli tildelt mer effektivt, hvorpå kundene vil bli mer fornøyd. NPM kan imidlertid betraktes som verdifritt (Hood, 1991; Lane, 2000). NPM kan heller ikke ses som en overordnet teori. Noen av prinsippene og metodene fra NPM kan til og med være motstridende. Ifølge Christensen og Lægheid (2002) finner vi disse typiske egenskapene ved NPM:

- skille mellom politikk og administrasjon
- la ledere lede
- fjerne hierarkiet
- objekt- og resultatstyring
- konkurranse og marked
- effektiv ressursutnyttelse
- brukere i sentrum

McLaughlin og Osborne (2005) peker på en pågående debatt om NPM, både om antakelsene om NPM og om måten det blir brukt på. Christensen og Lægheid (2002) peker på ulike oppfatninger om NPM, og hevder at det er vanskelig å vurdere NPM siden ideologien inngår i ulike samfunns-kontekster og språklige kontekster, inkludert oversetting av sentrale ord og uttrykk i NPM. McLaughlin og Osborne (2005) og Christensen og Lægheid (2002) hevder likevel at NPM har vært den viktigste ideologien for å omdanne den offentlige sektoren. En del av disse endringene har vært å sette søkelys på organisasjonens kjernekompetanse (Prahalad & Hamel, 2006), noe som også har ført til ansvarsfraskrivelse. Røvik (2010) har også hevdet at fjerning av hierarkier har vært et stort problem. Det har også fremkommet at organisasjoner har flyttet søkelyset fra ledelse til styring, motsatt av hva som var intensjonen med NPM. Imidlertid er ikke NPM et rendyrket og allmenngyldig konsept med klare retningslinjer og løsninger for alle situasjoner og organisasjoner, men snarere et rammeverk for å forstå endringer i offentlig sektor (Christensen & Lægheid, 2002). I forståelsen av samhandling vil man også måtte forholde seg til denne konteksten. Samtidig er det behov for en motvekt mot en overdreven styring fra toppen og en overdreven tro på krav og kontroll, noe som også har blitt påpekt av Torgersen og Steiro (2009).

Arbeidslivet under press

Dagens arbeidsliv preges av sammensatte utfordringer med økte forventninger, bruk av ny teknologi, samhandling mellom ulike kulturer samt tidsklemme mellom arbeid og privatliv. Erfaringer fra virksomheter der man har jobbet med samhandling, tar utgangspunkt i menneskelige forutsetninger, til tross for vår tids oppmerksomhet på strukturelle, økonomiske og juridiske perspektiver, hvor menneskelige hensyn marginaliseres (Ghoshal, 2005; Gobillot, 2009; Nussbaum, 2011).

Et stadig mer internasjonalt samfunn stiller nye krav til måter å samhandle på. Dette er markedsprinsipper som dels handler om konkurranse mellom ulike land der informasjon, varer og tjenester flyter friere enn før. Det handler også om å utvikle sin kjernekompetanse hvor denne konkurrerer med andres kjernekompetanse, slik at det er mulig å levere en tjeneste eller et produkt som er overlegent konkurrentenes. Det er hevdet at vi ved årtusenskiftet gikk over til et kunnskapsbasert samfunn (Alvesson, 1995; Ridderstråle & Nordström, 2000). Tabell 2.1 skisserer skillet mellom det klassiske industrisamfunnet og det kunnskapsbaserte samfunnet.

Tabell 2.1 Et skille mellom det klassiske industrisamfunnet og det kunnskapsbaserte samfunnet, basert på temaer som har en forbindelse til hverandre (Hagen & Steiro, 2000)

Det klassiske industrisamfunnet	Det kunnskapsbaserte samfunnet
<ul style="list-style-type: none"> • arbeid og kapital • hierarki • klare grenser • rutiner og forutsigbarhet • massemarked • standardisering av produkter • masseproduksjon • horisontal/vertikal produksjon • marked utenfor organisasjonen • kollektiv • sentralisert makt 	<ul style="list-style-type: none"> • informasjon og kunnskap • nettverk • løse enheter / uklare bånd • fleksibilitet og usikkerhet • markedssegmentering • skreddersydd/håndverk • fleksibel spesialisering • kjernekompetanse • marked i og utenfor organisasjonen • individuell • desentralisering av makt

Ny teknologi legger til grunn nye muligheter for samhandling, men krever et aktivt engasjement med hensyn til utprøving og evaluering for å finne frem til hvordan samhandlingen kan fungere bedre ved hjelp av teknologien (Alberts & Hayes, 2003; Zuboff, 1989). Mer teknologi kan føre til desentraliserte beslutninger, men hvor sentralisering og styring likevel ligger til grunn.

Saksvik og Christensen (2015) peker på at arbeidslivet blir mer og mer internasjonalt, og at dette er en erkjennelse som man må ta inn over seg.

Samtidig understreker Saksvik (2008) at trendene i dag peker mot mer omstilling:

Vi får større og færre konsern, det blir flere sammenslåinger og større mobilitet blant ansatte. Vi ser allerede i dag et større fokus på overskudd/profitt. Vi kan også risikere større lønnsforskjeller og forbruket vil øke til tross for dagens fokus på miljø. Hele samfunnet endrer seg i økende takt. (Saksvik, 2008, s. 48)

Trenden viser at det blir færre stabile og trygge arbeidsplasser. Enkelte virksomheter er i konstant endring – og man ikke vet når den ene endringen slutter og en ny begynner (Saksvik, 2008). Dette forholdet er ikke nødvendigvis negativt for alle parter, og det kan signalisere at virksomheten er opptatt av utvikling. Dessuten øker utdanningsnivået i samfunnet, slik at stadig flere får et bedre fundament for å mestre endringene. Men ønsker vi den økende graden av ustabilitet dette fører med seg? «De fleste av oss trenger et visst nivå av stabilitet, ro og trygghet i ulike faser av livet. Bedriftene trenger også lojale medarbeidere som kan yte en innsats over litt mer enn ett år av gangen» (Saksvik, 2008, s. 49). Tendensen går også i retning av mer strukturering og regelstyring av arbeidslivet, noe som kan gå på bekostning av menneskelig engasjement og motivasjon. Imidlertid vil samfunn som preges av for ensidig vekt på det økonomiske og kortsiktige hensyn, skape utfordringer for menneskelig bærekraft. I sum kan alt dette føre til en dreining bort fra indre motivasjon til motivasjon styrt av det ytre og det instrumentelle.

Betydningen av organisasjonskultur og makt

Et sentralt aspekt ved samhandling er makt og maktstrukturer. For eksempel skriver Michel Foucault (1983) at makt eksisterer i alle relasjoner. Det vil også gjelde for samhandlingsrelasjoner. For å unngå makt må det likeverdige fremheves, og man må la prosessen være styrende. Samtidig må posisjonering nedtones for å unngå at det skaper hindringer for samhandling. Det kan være lettere sagt enn gjort. I norsk arbeidsliv har vi strukturer i form av arbeidsmiljøloven som bidrar til å fordele makt. I tillegg har vi tanken om trepartssamarbeid, som handler om at ledelse, ansatte og fagforeninger samhandler. Det gjør også at vi har strukturelle forhold som bidrar til å tilrettelegge for en maktfordeling. En sentral verdi i norsk arbeidsliv er medvirkning, som ikke direkte kan oversettes til engelsk. På engelsk brukes begrepet «empowerment». I Norge anses medvirkning som

en verdi i seg selv, men «empowerment» er i større grad et virkemiddel og ikke et mål i seg selv. For å få til samhandling der maktforhold nedtones, er man avhengig av ledere som er lydhøre og åpne for reell medvirkning. Ledelsen er helt sentral for å forankre, forvalte og videreutvikle samhandling i organisasjonen.

PDIM-tilhørighet

Basert på vårt eksempel heller press i systemer mot ytre press. Det er flere begrunnelser for dette (tabell 2.2). Blant annet har vi sett at teknologiske og økonomiske forhold gir et press som påvirker både oppfatning og utøvelse av samhandling. Et annet eksempel, som også er satt i et system, er NPM, som med sitt ideologiske innhold presser deltakere i organisasjoner til å handle ut fra begrensede rammer og forutbestemte mål. Stor vekt på kjernekompetanse er et tredje eksempel. Her får vi et ytre press på den måten at organisasjonene kan unngå å se helheter, og ansatte og ledere kan skyve ansvar fra seg selv til andre, med begrunnelse i at de selv ikke har den kompetansen som trengs for å løse utfordringer ut over eget ansvarsområde. Det skaper sperrer for tillit under samhandling, og involvering og engasjement uteblir i samhandlingsprosesser.

Tabell 2.2 Oppsummering av tidligere studier knyttet til systemer og styringsformer, vurdert i lys av ytre press (PDIM-Y) med betydning for samhandling

PDIM-Y	Sentrale faktorer for PDIM-Y gitt fra eksempelet «press i systemer»
<i>Press i systemer heller mot ytre press. For eksempel gir teknologiske økonomiske forhold samt NPM-ideologien et press som påvirker både oppfatning og utøvelse av samhandling.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Det tekniske og det økonomiske. • Belønningssystemer som vektlegger individuell konkurranse. • New Public Management (NPM). • Problemer med oversetting av sentrale ord og uttrykk (f.eks. forholdet medvirkning og «empowerment». • Kjernekompetanse. • Vanskeligheter med fjerning av hierarkier. • Fra ledelse til styring. • Økte forventninger og krav om ny teknologi i arbeidslivet samt tidsklemme mellom arbeid og privatliv. • Kunnskapsbasert samfunn stiller nye krav.
<i>Deltakere i organisasjoner presses til å handle ut fra begrensede rammer og forutbestemte mål.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desentraliserte beslutninger, men hvor sentralisering og styring likevel ligger til grunn. • Arbeidslivet internasjonaleses i større grad. • Krav om mer omstilling og stor endringsvilje. • Færre stabile og trygge arbeidsplasser. • Mer strukturering og regelstyring av arbeidslivet. • Motivasjon styrt av det ytre og det instrumentelle. • Makt og maktstrukturer. • Posisjonering.

Forfatterbiografier

Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, og professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i psykologi (NTNU) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag og har vært professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i pedagogikk (UiO) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Referanser

- Alberts, D. S. & Hayes, R. E. (2003). *Power to the edge: Command and control in the information age*. CCRP Publication.
- Alvesson, M. (1995). *Cultural perspectives on organizations*. Cambridge University Press.
- Christensen, T. & Læg Reid, P. (Red.). (2002). *New public management: The transformation of ideas and practice*. Ashgate
- Foucault, M. (1983). The subject and power. I H. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208–226). University of Chicago Press.
- Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75–91.
- Gobillot, E. (2009). *Leadershift: Reinventing leadership for the age of mass collaboration*. Kogan Page.
- Hagen & Steiro, 2000 (oppgi fullstendig referanse)
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19.
- Lane, J.-E. (2000). *New public management*. Routledge.
- McLaughlin, K. & Osborne, S. P. (2005). The new public management in context. I K. McLaughlin, E. Ferlie & S. P. Osborne (red.), *New public management: Current trends and future prospects* (s. 19–26). Routledge.

- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.
- O'Hara, M. & Leicester, G. (2012). *Dancing at the edge: Competence, culture and organization in the 21st century*. Triarchy Press.
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. (2006). The core competence of the corporation. I D. Hahn & B. Taylor (Red.), *Strategische Unternehmensplanung — Strategische Unternehmensführung* (s. 275–292). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-30763-X_14
- Ridderstråle, J. & Nordström, K. (2000). *Funky business: Talent makes capital dance*. Financial Times Management.
- Røvik, K. A. (2010). Managementtrender. *Praktisk økonomi & finans*, 26(3), 61–72.
- Saksvik, P. Ø. (2008). *Mestring av endringer i arbeidslivet: En guide til deg som er ansatt (eller leder) i en organisasjon i endring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Saksvik, P. Ø. & Christensen, M. (2015). *Arbeidshelsepsykologi på norsk*. Fagbokforlaget.
- Schein, E. H. & Schein, P. A. (2018). *Humble leadership: The power of relationships, openness, and trust (The humble leadership series)*. Berrett-Koehler Publishers.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Zuboff, S. (1989). *In the age of the smart machine: The future of work and power*. Basic Books.

KAPITTEL 3

Samhandlingsbegrepet i endring – indre press

Glenn-Egil Torgersen Universitetet i Sørøst-Norge og NLA Høgskolen, Norge
Herner Sæverot Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: A typical basis for internal pressure can be underlying relational factors, where, e.g., the concept of interaction (in Norwegian: *samhandling*) is close to concepts such as cooperation (in Norwegian: *samarbeid*) and co-creation (in Norwegian: *samskaping*). When such nearby concepts are unclear, so we argue, they can in practice be used interchangeably, whereupon the concept of interaction is pressured from the inside. Such inner pressure will in turn have an impact on educational practice.

Keywords: internal pressure, interaction factors, concept of cooperation, relational factors

Introduksjon

Ordet «samhandling» kan forstås ut fra en norsk kulturell kontekst (Torgersen & Steiro, 2018). Historisk har Norge blitt påvirket av sosialdemokratiske verdier (Skorstad, 2002). I Norge har det vært lang tradisjon for et trepartssamarbeid mellom myndighetene og representanter for både arbeidsgivere og ansatte i både utdanningssektoren og arbeidslivet for øvrig. Disse jobber i nært samarbeid for å utvikle seg som organisasjoner, noe som gjør at «samhandling» må ses ut fra kulturelle og historiske kontekster (Torgersen & Steiro, 2018).

Samhandling kan likevel oppleves som et noe mer diffust og abstrakt begrep enn samarbeid. Tidligere studier på samarbeid handler mest om den gjensidige relasjonelle deltakelsen og engasjementet i den kontinuerlige dialogen mellom personene som arbeider sammen for å oppnå et felles mål (Roschelle & Teasley, 1995; Strong et al., 2011; Anderson, 2012; Karlsson & Borg, 2013).

Definisjoner på samhandling

Torgersen og Steiro (2009) undersøkte innholdet i begrepet samhandling ved ti ulike kontekster i Norge, deriblant i skoler og kommuner. Hovedfunnet var at begrepet samhandling brukes i mange sammenhenger av etater, bedrifter, forskere og lærebokforfattere uten at man tydeliggjør begrunnelsen for – eller innholdet i – valg av begrepet samhandling. En konsekvens av dette er at potensialet i begrepet ikke utnyttes. Basert på funnene fra studien ble en normativ definisjon på samhandling utviklet:

Samhandling er en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre, direkte ansikt- til ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130)

Andre definisjoner er for eksempel:

- «... the process by which we act and react to those around us» (Giddens, 1997, s. 85).
- «Samhandling: Hvordan operatørene utveksler informasjon, vurderer situasjonen og fatter beslutninger innenfor en gitt operasjonell kontekst. Konteksten er dynamisk og påvirkes av operasjonene. Tidspress, risiko og ressurser vil kunne

varierte over tid og påvirke samhandlingen mellom operatørene. Et viktig aspekt i denne sammenheng er å bygge opp en kollektiv situasjonsbevissthet eller felles mental modell som kan lette samhandlingen mellom operatørene i teamet» (Eid & Johnsen, 2005, s. 20).

- «God samhandling forutsetter utvikling av arbeidsrelasjoner der energien samles om å arbeide med felles oppgaver. En arbeidsrelasjon kan gnistre, der vi kan se, kjenne og føle energien. Men arbeidsrelasjonen kan også tappe mennesker for all energi i uenigheter og konflikter» (Dahl, 2014, s. 21).

I disse definisjonene legges det vekt på samspill mellom aktørenes handlinger. Dahl (2014) skiller i likhet med Torgersen og Steiro (2009) mellom samarbeid og samhandling. Studier av Torgersen (2018) viste også at det engelske uttrykket «social interaction», eller kun «interaction», samsvarer best med det norske begrepet samhandling, faktisk bedre enn begreper som «collaboration», «cooperation» og «teamwork». Dette skyldes særlig at det norske samhandlingsbegrepet i stor grad legger vekt på handlingsorienteringen og det deliberative eller det likeverdige og demokratiske forholdet mellom aktørene, og på den vekselvirkende kompetanseutviklingen som skjer mellom aktørene underveis i handlingene.

Forholdet samhandling–samarbeid

Samarbeid dekker altså en relasjonell prosess som vektlegger fordeling av oppgaver, det vil si koordinering og kommunikasjon. Samhandling, derimot, innebærer å sammenkoble aktørenes kompetanser underveis i arbeidsprosessen. Samhandlingens hensikt er dermed utvikling og bruk av ny, felles kompetanse som er rettet mot oppgaver som ikke kan utføres med gode resultater uten slik integrert kompetanse.

Men en slik prosess må også gi mening for dem som inngår i den relasjonelle prosessen. Organisasjonsteoretikeren Tor Hernes (2016) legger i sitt samhandlingsbegrep vekt på at samhandling utløses av enkelt-handlinger utført av aktørene i en prosess. Når flere aktører utfører handlinger overfor hverandre, kan man derfor snakke om samhandling. Samhandlingsmønstre dannes når aktørene responderer gjentakende på hverandres handlinger. Hvordan noe oppfattes eller forstås, skjer som følge av en handling samtidig som denne forståelsen vil påvirke neste handling: «Mens handling er en forutsetning for individuell forståelse, er samhandling en forutsetning for felles meningsskaping» (Hernes, 2016, s. 49). Ser vi ulike definisjoner og anvendelser av samhandlingsbegrepet

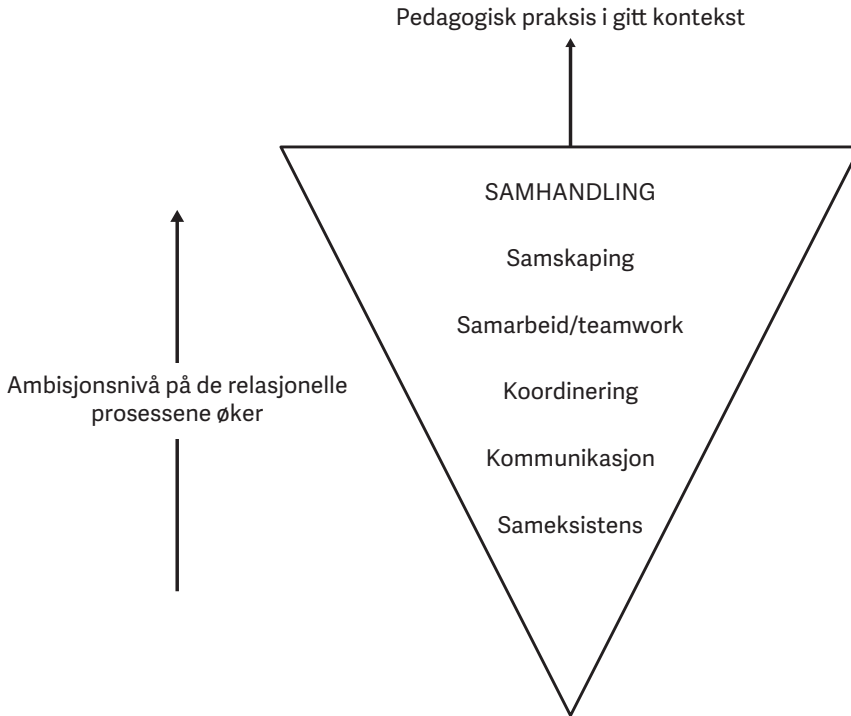
under ett, er det særlig fire forhold som skiller samhandling fra samarbeid eller teamwork:

- *ekstra* vektlegging og bevisstgjøring av det *komplementære*
- tilrettelegging for *utveksling* og *utnytting* av deltakernes *ulike* kompetanser, erfaring, bakgrunn og kultur
- kanalisering (samordning) av dette *inn* i arbeidet mot et felles mål *i* en arbeids- eller møteprosess
- *bygging* (*skapning*) og *utvikling* av felles forståelse med *ulik* kompetanse og forståelse gjennom *underveislæring*

Figur 3.1 viser følgende: Når man kommer høyere opp i begrepstrekanten, vil ambisjonsnivået på relasjonen øke. Det skyldes at flere underliggende relasjonelle faktorer (prosesser) ønskes tilfredsstilt, hvor samhandling kan defineres til å inneha flest faktorer. Dette er imidlertid et definisjonsspørsmål, men bør være bevisst ved bruk og analyse av hva som legges i valgte begrep, som skal ligge til grunn for den pedagogiske praksis. Det er heller ikke alltid det er behov for samhandling, altså relasjoner på høyt ambisjonsnivå. Noen ganger kan det være tilstrekkelig med «kommunikasjon» eller «koordinering». Andre ganger bør det legges til grunn og utvikles relasjoner basert på mange faktorer, altså «samhandling».

Et nærliggende uttrykk for samhandling er «samskaping». Her rettes også søkelys mot relasjonelle handlinger, gitt mot å skape noe sammen. Samtidig vektlegges et eierforhold til denne prosessen, hvor alle aktørene bidrar til et felles produkt. Det kan for eksempel være å utvikle et musikkstykke eller andre estetiske produkter sammen med flere. Den enkelte bidrar inn med sine ønsker og sin spesifikke kompetanse. Selve produktet blir et resultat av hver enkelt sitt bidrag, som sammensmeltes til et enhetlig uttrykk. Ved samhandling, derimot, tenkes gjerne i tydeligere grad at kompetansen til de enkelte smelter sammen underveis i prosessen, men like fullt kan fremstå som et enhetlig produkt til slutt.

Det er således ikke klare skiller mellom samhandling og samskaping. Det gjelder for så vidt alle disse relasjonelle begrepene (figur 3.1). Det er hvordan disse defineres, og hvilke relasjonelle faktorer eller prosesser som inngår i den konteksten der begrepet skal anvendes, som bestemmer rammen for innholdet i begrepet. Vaner og faglige forankringer kan også ha betydning for hvilke begreper som anvendes, og for hva som legges i disse. Imidlertid er den ulike bruken av begrepene ikke alltid bevisst, og de



Figur 3.1 Teoretisk og konseptuelt hierarki av relasjonelle begreper avhengig av ambisjonsnivået på de relasjonelle prosessene. Begrepenes teoretiske hierarkiske plassering fremkommer fra hvordan disse defineres og anvendes med hensyn til omfang og ambisjoner knyttet til relasjonelle prosesser i sin kontekst (modifisert etter Torgersen & Steiro [2018] og Herberg et al. [2019]).

enkelte begrepene brukes om hverandre. Det kan medføre misforståelser der begrepet benyttes. Dertil kan det oppstå faglige konflikter nettopp fordi ulike aktører benytter begrepene ulikt, fordi enkelte kan vektlegge visse underliggende relasjonelle faktorer mer enn andre.

Samhandlingsfaktorer – underliggende relasjonelle prosesser

Torgersen og Steiro (2009, 2018) utledet 15 faktorer eller underliggende relasjonelle prosesser som kan fungere som indikatorer for samhandlingsbegrepet. Disse er aktuelle for analyse av pedagogisk praksis. Og studiene i denne antologien har som mål å bidra i videreutviklingen av denne analysen. Det er imidlertid ingen statiske grenser mellom

faktorene; de kan gå noe over i hverandre, men de har likevel en egenart som skiller dem fra hverandre, og som utgjør deres unike grunnlag for samhandling.

Tabell 3.1 De 15 samhandlingsfaktorene, indikatorer eller relasjonelle prosesser, identifisert fra en rekke studier av virksomheter og teoritilnærminger, og som samlet og enkeltvis bygger opp innholdet i samhandlingsbegrepet. Oversikten er satt opp i alfabetisk rekkefølge etter første ord i underliggende prosess og er modifisert etter Torgersen & Steiro (2009, s. 157–158)

Underliggende relasjonell prosess/forutsetning	Forklaring
<i>Det etiske moment</i>	Legge til grunn at alle deltakere har lik verdi, ha respekt for hverandre og være villig til å ta ansvar i samhandlingsprosessen som grunnlag for den pedagogiske praksis.
<i>Involveringsbevissthet</i>	Være villig til og klar over nødvendigheten av å bidra aktivt og gi av seg selv underveis i samhandlingen og i den pedagogiske praksis.
<i>Koordinering</i>	Fordeling av arbeidsoppgaver, overføring av oppgaver, videresende til riktig sted/kompetanse, elever, lærere eller andre som inngår i samhandlingsprosessen knyttet til den pedagogiske praksis.
<i>Komplementær kompetanse</i>	Utfylle hverandre med sin unike kompetanse, fra og mellom elever, lærere og andre. En erfaringsoverføring underveis i utøvelsen av den pedagogiske praksis.
<i>Underveislæring</i>	Læring av hverandre under samhandlingsprosessen, og å gi rom for at dette kan skje mellom dem som inngår i samhandlingen innenfor rammen av den pedagogiske praksis.
<i>Maktbalanse</i>	Fravær av dominans/makt, balanse mellom deltakerne, bevissthet om at maktstrukturer og opplevelsen av denne kan være forskjellig i en samhandlingsprosess sammenliknet med tradisjonelle team- og samarbeidsformer, noe alle involverte (elever, lærere og andre) også bør oppleve i den pedagogiske praksis.
<i>Organisasjons- og kulturkunnskap</i>	Bevissthet om den aktuelle organisasjonsstruktur og kultur som finnes i organisasjonen, fra lærer-/ansattensiden, men også opplevelse av tilhørighet og en trygg ramme blant barna/elevne.
<i>Presisjonskommunikasjon</i>	Uttrykke seg klart og tydelig, ha kunnskap om og kunne bruke aktuelle kommunikasjonsformer, tilpasset språkbruk og ordvalg overfor målgruppen, deriblant også mellom barna/elevne, kjenne språklige grenser og toleransegrenser og unngå krenkelser eller utenforskap via språk eller andre uttrykksformer. Andre ganger kan det være hensiktsmessig med indirekte kommunikasjon, hvor presisjon i språket eller formidlingsformen kan demme opp for læring eller forståelse av budskap.

Underliggende relasjonell prosess/forutsetning	Forklaring
<i>Profesjonslogikk</i>	Utvikle felles forståelse av bransjespråk, yrkessjargong og bransjekunnskap samt måter å argumentere og arbeide på. Dette er ikke nødvendigvis allment og objektivt, men gjeldende i en gitt organisasjon og kontekst. Dette må deltakerne bevisstgjøres om for at man skal kunne oppnå god kommunikasjon i en samhandlingsprosess, deriblant også mellom barn/elever.
<i>Redskapsmestring</i>	Kunne mestre ulike redskaper som inngår i samhandlingen (teknologi, verktøy og andre hjelpemidler) på en profesjonell og pedagogisk måte.
<i>Rollebevissthet</i>	Kjenne hverandres roller, funksjon og arbeidsfordeling i samhandlingen, som også kan veksle underveis i den pedagogiske praksis.
<i>Samhandlingstrening</i>	Bevisstgjøre samhandlingsbegrepet i organisasjonen eller klassen/gruppen. Øve på de forholdene som har spesiell betydning for den aktuelle samhandlingsformen og konteksten som den pedagogisk praksis inngår i.
<i>Situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger</i>	Være bevisst egen bakgrunn, forståelse og fortolkninger av situasjoner og bidra med denne bevisstheten ved utvikling av felles forståelse og oppmerksomhet underveis i samhandlingsprosessen. Klargjøre egne forventninger til samhandlingen med de språklige formene som alle kan ta del i, uttrykke og forstå.
<i>Teft</i>	Utvikle «gehør» eller teft, intuisjon eller fornemmelse for hvordan utviklingen under samhandlingsprosessen går, for hva som fungerer godt eller mindre godt, og forståelse for hva som bør gjøres – og gjøre endringer hvis aktuelt.
<i>Tillit, trygghet, åpenhet og tilhørighet</i>	Bygge tillit, oppleve trygghet og selvtilit, stole på hverandre, være åpne og kunne gi av seg selv. Det er nødvendig for egen identitetsutvikling, læring, prøving og feiling og kreativ utvikling, og for at den enkelte skal kunne bidra med sitt talent og hele sin kompetanse samt være mottakelig for andres erfaringer og kompetanse.

Underveislæring henger nøye sammen med begrepet samhandling og defineres som «[e]n bevisst og kontinuerlig funksjonell og interaktiv læringsprosess blant aktørene som skjer samtidig med samhandlingen» (Steiro & Torgersen, 2013, s. 335). Underveislæring betyr kort sagt at deltakerne lærer av hverandre underveis i samhandlingsprosessen.

Teoretisk og praktisk indre press

Kjernen i samhandling er en utnyttelse av komplementær kompetanse, som i praksis betyr å utfylle hverandre, å lære underveis og å gjøre hverandre

gode under arbeidet mot felles mål, som kan endre seg underveis hvis nye og bedre løsninger oppdages. Samhandling som begrep utvikles og forankres slik at det tilpasses kulturen i virksomheten (Torgersen & Steiro, 2009, s. 244). Dette er med andre ord en krevende arbeidsform som innebærer tilfredsstillende av mange relasjonelle faktorer. Det skaper grunnlag for ulike forståelser av hva som skal til for at en relasjonell prosess skal betegnes som samhandling.

Her er grobunn for indre press om at kun bestemte underliggende relasjonelle faktorer bør inngå, eller på hvor mange forhold som bør inngå for å kvalifisere til betegnelsen samhandling. Dertil vil mulige politiske, vitenskapelige eller personlige motiver kunne styre både begrepsvalg og kriteriene for utvalget av underliggende relasjonelle prosesser, som ønskes lagt til grunn. I praksis betyr dette at den enkelte, grupper eller systemer kan velge ut og prioritere bestemte underliggende relasjonelle prosesser (indikatorer) på samhandling, som best samstemmer med egne politiske ideologier, eller det som de synes passer best ut i fra egne erfaringer, interesser, holdninger eller ønsker. Akkurat disse indikatorene prioriteres da fremfor andre, for å beskrive og utøve samhandling, med bevisst motiv om å fremme ønsket budskap, på en indirekte og skjult måte i den pedagogiske praksis. Et konkret eksempel kan være at likeverd og maktbalanse (fravær av dominans i relasjoner) velges og fremheves som grunnlag for samhandling, fordi det best samstemmer med eget politiske budskap og ståsted, og på den måten samtidig indirekte kan løfte frem det politiske budskapet innviklet i den pedagogiske praksis. Denne indikatoren kan da velges som det viktigste kriteriet, og kanskje det eneste, som kjennetegn, eller som underliggende relasjonell prosess på samhandling, også uavhengig av øvrig kontekst der samhandling skal utvikles og utøves. De øvrige indikatorene står da i fare for å bli nedprioritert eller bli kuttet helt ut, selv om andre eller flere indikatorer, faglig og objektivt sett, burde vært ivaretatt sett i lys av faktiske behov og den konteksten samhandlingen skal foregå i. Hvis denne forståelsen av samhandling får fotfeste i aktuelt pedagogisk miljø, kan det bli et (indre) press i miljøet om at den forståelsen er den eneste og riktige, og som da skal gjelde for den pedagogiske praksis. Det vil gi konsekvenser for pedagogisk praksis, og for hvordan denne tilrettelegges og eventuelt evalueres.

Når det gjelder pedagogisk praksis, vil det indre presset være tydeligst ved at den enkelte lærer eller skole vektlegger bestemte relasjonelle prosesser, som da vil ligge til grunn for samhandlingsbegrepet. Et eksempel kan være når samhandling inngår i skolens visjoner.

Selv om samhandling fremheves på denne måten, skjer det ofte at enkelte aktører i skolen unnlater å gå «dypt» inn i begrepet. Hvilke relasjonelle prosesser som skal være gjeldende, er ofte heller ikke definert. Dermed brukes ikke begrepet samhandling på en bevisst måte, hvorpå andre uttrykk, som samarbeid og kommunikasjon, anvendes om hverandre. Dette er et eksempel på indre press, hvor enkelte aktører eller skolen som sådan unngår å gi tydelige avklaringer på begreper og liknende som har med relasjonelle prosesser å gjøre. Det vil da være opp til hver enkelt hvordan begrepet anvendes, og hvilken betydning begrepet får for pedagogisk praksis. I andre sammenhenger kan det ha utviklet seg en skolekultur eller kode for hva som er «god» samhandling, og for hvilke relasjonelle prosesser som her skal til for at samhandlingen skal være «riktig» eller «god». Andre relasjonelle prosesser vil da oppfattes som mindre ønsket og vil dermed ikke danne grunnlag for verken samhandling eller samarbeid. Dette kan påvirke handlingsrommet for den enkelte skole eller lærer med hensyn til omsetting av samhandlingsbegrepet til pedagogisk praksis.

PDIM-tilhørighet

Eksempelet om samhandlingsbegrepet kan illustrere indre press, i både et teoretisk og et praktisk perspektiv, da gitt mot begrepets innhold og betydning for pedagogisk praksis.

Tabell 3.2 Oppsummering av tidligere studier på samhandlingsbegrepet, vurdert i lys av indre press (PDIM-I)

PDIM-I	Sentrale faktorer for PDIM-I gitt fra eksempelet om samhandlingsbegrepet
<i>Indre press og forventninger om deltakelse.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Samhandlingsbegrepet forstås i en nordisk kontekst, med vekt på likeverd og tillit. • Manglende eller vage definisjoner av samhandling. • Ulike forståelser av handlinger i samhandlingsprosesser. • Vaner og faglige forankringer. • Ubevisst forhold til samhandling og nærliggende begreper. • Faglige konflikter med hensyn til hvordan samhandling bør forstås. • Manglende evne til undervisning og undervisningslæring. • Uklart hva som er felles mål. • Mange relasjonelle faktorer kan føre til misforståelser. • Egne motiver (basert på ideologi/politikk eller andre bakenforliggende grunner enn det som er knyttet til lærerprofesjonen).
<i>Rammefaktorer og historisk kontekst bidrar til å forstå samhandling, som igjen kan skape indre press på definisjon og bruk.</i>	

Forfatterbiografier

Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, og professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i psykologi (NTNU) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag og har vært professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i pedagogikk (UiO) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Referanser

- Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogic conversations: Ideas for a relationally responsive practice. *Family Process*, 51(1), 8–24.
- Dahl, K. (2014). Samhandling. I Ø. Ballo, K. Dahl, I. K. Fjeld, J. A. Knudsen & M. E. Undstad (Red.), *Samhandling – gevinst eller tap?* Kommuneforlaget.
- Eid, J. & Johnsen, B. H. (2005). *Operativ psykologi*. Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1997). *Sociology*. Polity Press.
- Herberg, M., Torgersen, G.-E. & Rundmo, T. (2019). Competence for the unforeseen: Social support and concurrent learning as basic components of interaction under risk. *Frontiers in Communication – Disaster Communications*, 4(19). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00019>
- Hernes, T. (2016). *Organisering i en verden i bevegelse: en lærebok for bachelor og master i ledelse og organisasjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsson, B. & Borg, M. (2013). *Psykisk helsearbeid: humane og sosiale perspektiver og praksiser*. Gyldendal Akademisk.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. I C. E. O'Malley (Red.), *Computer supported collaborative learning* (s. 69–97). Springer-Verlag.

- Skorstad, E. (2002). *Organisasjonsformer: kontinuitet eller forandring?* Gyldendal Akademisk.
- Steiro, T. J. & Torgersen, G. E. (2013). The terms of interaction and concurrent learning in the definition of integrated operations. I T. Rosendahl & V. Hepsø (Red.), *Integrated operations in the oil and gas industry: Sustainability and capability development* (s. 328–340). IGI Global.
- Strong, T., Sutherland, O. & Ness, O. (2011). Considerations for a discourse of collaboration in counseling. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 2(1), 25–40.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2018). Defining the term samhandling. In G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen* (s. 39–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36>
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2018). *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch1>

KAPITTEL 4

Samhandling i global klemme – tilslørt press

Glenn-Egil Torgersen Universitetet i Sørøst-Norge og NLA Høgskolen, Norge
Herner Sæverot Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: This chapter shows that veiled pressure can function as both internal and external pressure, and that this pressure can occur over a long period of time because the pressure factors are more difficult to identify for those who experience the pressure. The chapter also shows that veiled pressure can lead to indoctrination, even if it is not a conscious strategy in the first place. Another consequence, which is of great importance for educational practice, is related to something we refer to as veiled expropriation, where, e.g., the concept of interaction is stripped of its original pedagogical meaning.

Keywords: veiled pressure, global squeeze, world citizen mindset, diversity

Introduksjon

I kontinuumet mellom indre og ytre press kan dimensjonen tilslørt press befinne seg. Tilslørt press kan virke som både indre og ytre press, men selve pressfaktorene er vanskeligere å identifisere – for dem som opplever presset. Således er tilslørt press sterkt integrert i hverdagen. Ettersom summen av pressfaktorene på samhandlingsbegrepet i praksis vil kunne virke som både ytre og indre press, vil retningen eller konsekvensene av presset ikke kunne merkes spesielt tydelig. Det bare skjer. I lys av pedagogisk praksis vil presset bidra sakte, men sikkert til en endring i hva som oppfattes som faktisk samhandling, og i hvordan dette kan utvikles i praksis. Det innebærer små steg i endringer knyttet til praktiske undervisnings- og veiledningsmåter, samt for annen tilrettelegging i pedagogiske virksomheter hvor samhandling er i søkelyset. Underliggende relasjonelle prosesser som bygger opp samhandlingsbegrepet (eksempelvis de 15 indikatorene gitt i kapittel 3), vil påvirkes i ulike retninger og etter hvert få praktiske konsekvenser for oppfatning av hva samhandling egentlig er.

Globalt press og verdier

I motsetning til mer rendyrket indre og ytre press vil tilslørt press derfor kunne virke over lang tid, hvor således den pedagogiske praksis skyves i en retning som kanskje ikke ønskes. Først når endringene har blitt såpass tydelige at de får åpenbare konsekvenser, og aktørene oppdager har endringer har skjedd, vil mottiltak kunne utvikles. På en måte fungerer tilslørt press som indoktrinering, men det trenger ikke å være en bevisst strategi fra myndigheter eller andre. Men globale tendensendringer i ideologier vil ha sin betydning, nærmest som et pågående tilslørt press mot hva som bør vektlegges i skole- og oppvekstsektoren, dertil også på pedagogisk forskning og teoriutvikling. Konsekvenser kan være at det skyves på holdninger til utvalg av teori som vektlegges i utdanninger, samt vinklinger på pedagogisk praksis, uten at dette legges spesielt merke til, nettopp fordi de globale tendensene integreres i politikkkutforminger på alle nivåer i samfunnet, ikke minst der pedagogisk praksis utøves. Slik virker tilslørt press også på samhandlingsbegrepet og betydning for den pedagogiske praksis.

Overordnede tendenser vil kunne bestå av ulik grad på kapitalisme, bærekraft, klima, pandemier og uforutsette hendelser i alle slags former, deriblant krig og terror. I dette ligger betydningen av verdier i ulike samfunnmessige prosesser. I dagens samfunn er grensen mellom konkurranse og samarbeid ofte uklar, noe som betyr at organisasjoner går fra å konkurrere med hverandre den ene dagen til å samarbeide dagen etter. Samhandling kan bli sett på som en dypere form for samarbeid, hvor det er viktig å dra nytte av komplementære kompetanser for å strebe etter bedre tjenester og produkter (Miles & Watkins, 2007; Steiro & Torgersen, 2013; Torgersen & Steiro, 2009). Disse elementene vil ikke bare være viktige i komplekse og fleksible multinasjonale organisasjoner (Torgersen & Steiro, 2009). Elementene er også svært relevant knyttet til nasjonale kompetanseorienterte virksomheter. Et konkret eksempel på det siste er skole- og oppvekstsektoren, som i stadig sterkere grad blir flerkulturell og mer pluralistisk.

En del av de utfordringene vi møter i dagens samfunn, kan således ikke besvares med flere oppskrifter på hva vi skal gjøre, og vi kan heller ikke løse dem med strukturelle grep alene. På en måte velges ikke kompleksitet og klarhet. Enkle løsninger, teorier og modeller som kjapt kan læres, og tilsynelatende uten at for mye ressurser overføres til pedagogisk praksis, vinner frem. Men finnes barrierer mot tilslørt press relatert til samhandlingsbegrepet og pedagogisk praksis?

Verdensborgertanken som barriere mot globalt press og lokale konsekvenser

Immanuel Kant (1724–1804) var en tysk filosof og fysiker hvis primære anliggende i sine skrifter var universelle etiske regler, herunder en universell etisk leveregel (Kant, 1795/1991), «Jeg vil alltid handle slik at det kunne gjelde som en generell lov», som ble grunnlaget for «the cosmopolitan ideal». Kants tenkning utgjorde en ny demokratisk forståelse for samfunn og organisasjoner, hvor det handler om gjensidig respekt for hverandres forståelse, kommunikasjon og handlinger. I lys av samhandlingsbegrepet er kanskje de viktigste elementene i Kants tenkning at alle mennesker er velkomne i verden, uavhengig av tid og sted. Han kalte dette en «kosmopolitisk rett» eller «Weltbürgerrecht». Det innebærer at alle mennesker er medborgere, uavhengig av nasjonalitet og kulturell tilhørighet, og en

«Weltbürger» er opptatt av globale problemer og løsninger. Alle mennesker har plikt til å utøve slike holdninger og verdier i hverdagen og enda mer konkret til å utøve menneskerettighetene.

Den grunnleggende tenkningen til Immanuel Kant er at alle mennesker er velkomne uavhengig av tid og sted, og at alle mennesker er borgere uavhengig av nasjonalitet og kulturell tilhørighet (Kant, 1795/1991). Verdensborgeren er opptatt av globale utfordringer og løsninger, og mener at mennesker er forpliktet til å utøve holdninger og verdier i samsvar med disse grunnleggende forutsetningene. Alle stater, nasjoner, organisasjoner og mennesker bør og skal inkludere andre, noe som innebærer at ubetinget høflighet ikke er begrenset av grenser eller terskler. Denne typen tenkning krever først og fremst at vi er klar over våre egne toleransegrenser, verdier og holdninger. Tenkningen som «Weltbürger» bygger på, krever en åpen kunnskaps- og verdiutveksling.

Medborgerskap og mangfold

I Weltbürger-tankegangen knyttes toleranse, tillit, likeverd, respekt, mestring og læring til medborgerskap. Den innovative utdanningstenkeren Michael Fullan (Fullan et al., 2018) vektlegger fire hovedkjennetegn ved medborgerskapbegrepet:

- Å tenke som globale borgere.
- Å vurdere globale problemer basert på en dypere forståelse av ulike verdier og verdensbilder.
- Å ha ekte interesse og evne til å løse tvetydige og komplekse virkelighetsnære problemer som påvirker menneskelig og miljømessig bærekraft.
- Å ha medfølelse, empati og bekymring for andre.

Weltbürger-tanken kan således være et svar på utfordringene som en mer globalisert verden gir, og dette vil ha en direkte innvirkning på den daglige ledelse og samhandling og på å kunne fungere som en borger (Steiro & Torgersen, 2018). I stor grad har styring og kontrollkonsepter vært forankret i økonomiske eller psykologiske teorier og modeller, selv om samfunnets kompleksitet og endringstakt nettopp vil kreve et bredere og et dypere fundament for utvikling av både politiske styringssystemer og utdanningsmodeller. Her kan tenkere som Immanuel Kant hjelpe oss

å oppnå de viktigste underliggende relasjonelle og sosiale strukturelle fenomener som ellers overskygges av de mer anvendte og instrumentelle metoder, og som kan utvikle seg via tilslørt press. Sagt med andre ord kan verdensborgertanken bidra til å identifisere tilslørt press fra samfunnet og inn i skole- og oppvekstsektoren, og den kan dermed hindre at forståelse av samhandlingsbegrepet forvitres og innsnevres.

Weltbürger og gjestfrihet

En annen bidragsyter til verdensborgertankegangen var Jacques Derrida (1930–2004), en fransk filosof og forfatter spesielt kjent for begrepet «dekonstruksjon», som utfordrer og avslører underliggende motsetninger i tekster og konsepter. Menneskelig fatteevne krever vanlige ord og uttrykk (språk) og en kulturell og sosial kontekst, som begge har dannet grunnlaget for den konseptuelle analysen av «gjestfrihet» og en «terskel for toleranse» (Derrida, 2005). Gjestfrihet er en ubetinget godhet som ikke er belastet med en grense eller terskel, og det er ingen forutsetninger eller fordommer i invitasjonen til den andre: «Jeg inviterer deg betingelsesløst – velkommen til mitt hjem» (billedlig talt). Alle mennesker skal inkluderes uavhengig av rase, kjønn, seksuell legning, religiøs tro, nasjonalitet, kultur, stilling eller sosioøkonomisk status. Dette er gyldig både mellom enkeltpersoner, organisasjoner og stater. Likevel vil slik tenkning og handling kreve en bevissthet om egne toleransegrenser, verdier og holdninger. Dette kan oppnås gjennom en felles dekonstruksjon av de nødvendige grunnleggende begreper.

Ved å være åpen og ved å tilby gjestfrihet setter en Weltbürger seg selv i en bedre posisjon til å forstå det uvanlige, det merkelige og selvmotsigende. Begrepene «Weltbürger» og «hospitality» står for viktige verdier i seg selv og er ideer som er universelle, tidløse og et viktig kompass for menneskelig samhandling. Et slikt verdens- og menneskesyn kan skape en barriere mot tilslørt press på samhandlingsbegrepet.

Tilretteleggelse for mangfold

Den anerkjente Harvard-forskeren Teresa Amabile peker på at det å tenke mer pluralistisk og det å se flere perspektiver er helt avgjørende for å skape kreativitet (Amabile, 1989, 1996). I stadig sterkere grad blir kreativitet viktig for at organisasjoner i det hele tatt skal overleve eller lykkes med nye

produkter eller tjenester. Det er en verdi i seg selv at alle opplever seg inkludert. Derfor blir respekt for hverandre sentralt.

I arbeid med innovative didaktiske prosesser vil det være nødvendig med bevisstgjøring av relasjonsprosesser. Innovasjonspedagogen Lotte Darsø (2012) vektlegger også at mangfold i team og grupper vil være en styrke fordi man vil se ulike løsninger på utfordringer. Teamene må verdsette sine styrker, men også bevisstgjøre seg sine svakheter. Praksisfellesskap er en gruppe av mennesker som deler en bekymring eller et felles engasjement for noe å arbeide med – og slik lærer de av hverandre hvordan de stadig kan gjøre det bedre, fordi de samhandler regelmessig (Wenger, 1998). Slike grunnlagstanker om samhandling er under tilsørt press i skole- og oppvekstsektoren.

Fagfornyelsen og tilsørt press på samhandlingsbegrepet

Læreplaner i skole og utdanning gir føringer for pedagogisk praksis. Et begrep som samhandling, og oppfatningen av innholdet i begrepet, vil bli påvirket av disse føringene. I Fagfornyelsen (LK20) fikk pedagogiske begreper som læring, utvikling og danning et løft, spesifikt i den overordnede delen. På overflaten ser dette fint ut. Man kan for eksempel lese følgende: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» (LK 20, 2017, s. 9). Her tas det hensyn til både enkeltindividet og fellesskapet gjennom blant annet søkelys på frihet og moral. Men det er noe tilsørt her som ikke kan ses ved første øyekast. Vi må derfor gå «bak» læreplanen for å kunne gripe dette tilsørte aspektet. Da kan vi se at norske regjeringer med skiftende farger siden begynnelsen av 1990-årene har hatt én felles målsetting for norsk skole og utdanning: Individ og nasjon skal forberedes best mulig på den internasjonale konkurranseøkonomien. La oss vise til noen konkrete eksempler på dette.

I 2004 ble Utdanningsdirektoratet opprettet av høyrepolitikeren Kristin Clemet. Dermed ble viktige forvaltningsoppgaver innenfor skole og utdanning tatt ut av departementet og overlatt til et fagdirektorat av sakkyndige eksperter. Grepet sikret nærere kontakt med den økonomiske organisasjonen OECD, som har hatt sterk styring på internasjonal utdanningspolitikk helt tilbake til Marshallplanen i 1948 (Helsvig, 2021). I 2006 skiftet

Stoltenberg-regjeringen navn på Utdannings- og forskningsdepartementet. Departementet het nå Kunnskapsdepartementet og skulle ha ansvar for barnehage, grunnskole, videregående opplæring, fagskole, høyere utdanning og forskning. Navneskiftet hadde sammenheng med en internasjonal og hegemonisk utdanningspolitikk hvor skole og utdanning ble knyttet til økonomisk konkurransevne (Helsvig, 2021). Samme år, i 2006, ble den nye læreplanen Kunnskapsløftet innført, hvor didaktiske termer ble omformet til bedriftsøkonomiske termer: Mens skole ble omtalt som lærebedrift, ble elever omtalt som lærlinger og lære kandidater. I 2020 foretok Erna Solbergs borgerlige regjering en fagfornyelsesprosess av læreplanen. Med Fagfornyelsen ville regjeringen sikre utviklingen av kunnskapssamfunnet, ikke minst ved å nå OECDs mål om å utvikle elevenes «21st century skills» for et nytt og foranderlig arbeidsliv. Det har i det hele tatt utviklet seg en markedsøkonomisk og kapitalistisk tankegang, som ligger «bak» og styrer den norske læreplanen.

Dette bakteppet forteller at det som i utgangspunktet er pedagogiske begreper, det være seg begreper som samhandling, læring, utvikling og danning, altså begreper som har sitt fundament i pedagogisk historie og forskning, har blitt rekontekstualisert og således destruert av politikerne. Det vil si at den opprinnelige pedagogiske betydningen til sentrale pedagogiske begreper kun tilsynelatende er bevart fordi disse begrepene er satt inn i en ny kontekst, nemlig i en markedsøkonomisk og kapitalistisk kontekst. Det har således foregått en tilslørt ekspropriasjon ved at begreper som læring, utvikling og danning er fratatt sin opprinnelige pedagogiske betydning. Det gjelder også samhandlingsbegrepet. For samtidig som læreplanen tar sikte på «en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål», ligger det en økonomisk tanke bak og lurer, det vil si en tanke hvor elever anses som en kapital og ressurs – hvor økonomien gis mulighet til å vokse mer og mer, mens elevene samhandler, lærer, utvikler seg og dannes.

PDIM-tilhørighet

Tilslørt press kan bidra til en endring i hva som oppfattes som faktisk samhandling, og hvordan dette kan utvikles i praksis. Globale tendenser kan ligge bak tilslørt press. Verdensborgertanken kan hjelpe til med å identifisere og avdekke tilslørt press.

Tabell 4.1 Oppsummering av tidligere studier på samhandlingsbegrepet og globale utfordringer, vurdert i lys av tilslørt press (PDIM-T)

PDIM-T	Sentrale faktorer for PDIM-T gitt fra eksempelet «samhandling i global klemme»
<p><i>Tilslørt press vil kunne virke som både ytre og indre press, hvor retningen eller konsekvensene ikke vil kunne merkes spesielt tydelig. Det bare skjer.</i></p> <p><i>Den opprinnelige pedagogiske betydningen til sentrale pedagogiske begreper er kun tilsynelatende bevart i LK20, fordi disse begrepene er satt inn i en ny kontekst: i en markedsøkonomisk og kapitalistisk kontekst.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tilslørt press befinner seg i kontinuumet mellom indre og ytre press. • Kan virke som både indre og ytre press. • Sterkt integrert i hverdagen og kan virke over lang tid. • Retningen/konsekvensene vil ikke merkes tydelig. • Kan minne om indoktrinering, men trenger ikke å være en bevisst strategi. • Globale tendenser kan påvirke samhandlingsbegrepet (kapitalisme, bærekraft, klima, pandemier og uforutsette hendelser i alle slags former, deriblant krig og terror). • Grense mellom konkurranse og samhandling kan være uklare. • Enkle løsninger vinner over kompleksitet. • Pedagogiske begreper rekontekstualiseres – førsteintrykket kan være pedagogiske grunntanker, men grunnes på andre ideologier og motiver (eks. kapitalisme). • Pedagogiske begreper fratras sin egentlige betydning, med betydning for pedagogisk praksis i motsatt retning («utvidet» samhandling blir begrenset/innsnevret). • Verdensborgertanken – via medborgerskap, mangfold og gjestfrihet – kan fungere som en barriere mot tilslørt press på samhandlingsbegrepet.

Forfatterbiografier

Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, og professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i psykologi (NTNU) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag og har vært professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i pedagogikk (UiO) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling. Han er

allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Referanser

- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. Crown Publishers.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Darsø, L. (2012). Innovation competency: An essential organizational asset. I S: Høyrup, K. Møller, M. Bonnafous-Boucher, C. Hasse & M. Lotz (Red.), *Employee-driven innovation* (s. 108–126). Palgrave Macmillan.
- Derrida, J. (2005). *On cosmopolitanism and forgiveness* (M. Dooley & R. Kearney, Overs.). Routledge.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdeløring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsvig, K. G. (2021, 10. august). Kunnskapssamfunnets blindsoner. *Klassekampen*.
<https://klassekampen.no/artikkel/2021-08-10/ideer>
- Kant, I. (1991). «Perpetual peace»: *A philosophical sketch* (E. Humphrey, Overs.). Hackett Publishing. (Opprinnelig utgitt 1795)
- LK 20. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Prinsipper for læring, utvikling og danning* (kap. 2). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Miles, S. A. & Watkins, M. D. (2007, april). The leadership team: Complementary strengths or conflicting agendas? *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2007/04/the-leadership-team-complementary-strengths-or-conflicting-agendas>
- Steiro, T. J. & Torgersen, G. E. (2013). The terms of interaction and concurrent learning in the definition of integrated operations. I T. Rosendahl & V. Hepsø (Red.), *Integrated operations in the oil and gas industry: Sustainability and capability development* (s. 328–340). IGI Global.
- Steiro, T. J. & Torgersen, G.-E. (2018). Weltbürger perspectives and samhandling. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: 'Samhandling' under risk: A step ahead of the unforeseen* (s. 189–198). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch10>
- Torgersen, G. E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Dybdestudier – press på pedagogisk praksis

Denne delen inneholder 14 case- og dybdestudier som på ulike måter belyser pressfaktorene på samhandlingsbegrepet, slik de er diskutert i del I. Hver studie utforsker hvordan disse pressfaktorene påvirker samhandling i pedagogiske kontekster, og hvordan de har betydning for pedagogisk praksis, dannelse og utviklingen av innovative løsninger. Oppmerksomheten er hovedsakelig på barnehager, grunnskoler og videregående opplæring.

KAPITTEL 5

Norsk skole svikter barn og ungdom

Svein Østerud Universitetet i Oslo, Norge

Abstract: Lately, there have been incidents of violence in schools in Oslo and nearby municipalities. School violence also occurs in other OECD countries and is particularly widespread in the United States. Statistics show that the occurrence of violent episodes here at home has increased, despite the fact that the Education Act has recently been changed in order to improve schools' work environment. What is the explanation? The PISA surveys show that one in five Norwegian students feel that they do not fit in at school. Not surprisingly, many Norwegian students drop out before they have completed upper secondary education. The school dropout rate has become so great that the OECD finds reason to assert that Norway should do more to prevent youth dropouts. Young people who do not complete upper secondary education risk ending up outside productive work and in a permanent outsider position. The Knowledge Promotion (*Kunnskapsløftet*) adopted objective management principles following the pattern of New Public Management and created a competitive school climate and a performance pressure that have become problematic for many students. It is encouraging that a renewal of the Knowledge Promotion (*Fagfornyelsen*), introduced in 2020, has put on the agenda educational ideals such as mastery of life, democracy, and sustainable development. But as long as neoliberal utilitarianism prevails in Norwegian schools, these educational ideals will have little impact. The prevailing forms of management and evaluation do not value the student as a unique individual, only as human capital and contributor to economic growth. Across the country, however, there are schools that do not allow themselves to be swayed by market thinking, and that practice what the social philosopher Axel Honneth has called recognition-based pedagogy. Here dialogue and interaction pave the way to identity-building, well-being and a desire to learn.

Keywords: violence in school, dropout, outsider position, New Public Management, therapeutic learning, recognition-based pedagogy

Sitering: Østerud, S. (2024). Norsk skole svikter barn og ungdom. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 5, s. 71–86). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch5>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Vold i skolen

Vi hører stadig om vold og trusler mot elever og ansatte i Oslo skolen. Økende voldsbruk – både psykisk og fysisk – er imidlertid ikke bare et Oslo skole-fenomen, for ikke å si et storbyfenomen. Det gjør seg gjeldende så vel i hele skole-Norge som i de andre OECD-landene. Allerede i 2004 fastslo OECD-rapporten *Violence in schools: A European perspective* (s. 137):

Violence in schools is recognized as a major social problem that not only affects the wellbeing and educational achievement of students, but can undermine democratic values and education for citizenship. (OECD, 2004, s. 137)

Enn videre trekker Unesco-rapporten *School violence and bullying: Global status report* frem følgende rystende kjensgjerninger om vold i skolesammenheng:

School violence, which includes physical, psychological and sexual violence and bullying, occurs in all countries. The root causes include gender and social norms and wider structural and contextual factors such as income inequality, deprivation, marginalization and conflict. It is estimated that 246 million children and adolescents experience school violence in some form every year. (UNESCO, 2017, s. 12)

I august 2017 meddelte rektor på Bjørnholt videregående skole på Søndre Nordstrand i Oslo at skolen innfører adgangskontroll med sikkerhetsluse og adgangskort for elever og ansatte. Omtrent samtidig meldte rektor på Stovner videregående skole fra til Utdanningsetaten i Oslo at han på grunn av vold, trusler og uro ikke lenger kunne tilby ansatte og elever et trygt og godt arbeidsmiljø. Dette førte til at Høyres bystyregruppe foreslo å ta i bruk narkohunder, uniformert politi og videoovervåking ved utvalgte oslo skoler. Slike sikkerhetstiltak har lenge vært i bruk ved mange skoler i USA, men det er i områder som har store problemer med arbeidsledighet, fattigdom, gjengkonflikter og vold, og i en nasjon med like mange skytevåpen som mennesker (Østerud, 2017).

I Utdanningsetatens årsrapport *Vold og trusselhendelser mot ansatte og elever i Oslo skolen* for 2018 ble det rapportert om 1164 slike hendelser i 2017 og 1383 hendelser i 2018. Ved slutten av skoleåret 2019 krevde politikerne

i Bærum tiltak for å beskytte lærere mot vold og trusler. Og 30. november 2023 måtte politiet rykke ut til en videregående skole i Lørenskog etter å ha fått melding om et masseslagsmål mellom ungdommer som var bevæpnet med balltrær og kniver. Sammen med det forhold at flere enn fem tusen elever i Osloskolen blir mobbet flere enn to ganger i måneden, er økningen i vold og trusselhendelser en urovekkende indikator på tilstanden i skolene i Oslo og nærliggende kommuner. Det skal også eksistere en såkalt «verstingsliste» over elever som er assosiert med ulike former for vold og kriminalitet.

Opplæringsloven kapittel 9A

I 2017 ble det gjort endringer i opplæringslovens kapittel 9A om elevenes skolemiljø (Hasselberg, 2017). De nye bestemmelsene skal sikre et mer effektivt regelverk mot mobbing og en bedre håndheving av reglene. Disse reglene gjelder for både grunnskolen og den videregående skolen, samt for elever som deltar i leksehjelpsordninger og i skolefritidsordninger. Blant annet er det lovfestet at skolen skal ha nulltoleranse overfor mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Elevene har en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø. Dessuten er det blitt innført en tydeligere aktivitetsplikt for skolen, med klare krav til hva som skal gjøres: Skolen skal følge med, gripe inn, varsle, undersøke, og sette inn tiltak. Dette gjelder for alle som arbeider på skolen, og i de tilfeller hvor det er ansatte som mobber elever, foreligger det en skjerpet plikt for skolen til å gripe inn. Ved den enkelte skolen skal man også dokumentere hva som blir gjort for å oppfylle denne aktivitetsplikten.

Forskningstemaet

Dette kapittelet tar utgangspunkt i ovenstående beretninger om vold, trusler og utenforskap i skolen, og det forsøker å kaste lys over dette temaet ved å undersøke hvilken betydning skolens styrings- og evalueringssprinsipper, spesielt press fra nyliberalismen, har for samhandling og pedagogisk praksis i skolen, og hvilke konsekvenser disse prinsippene har for dagens lærere og elever. Samhandlingsbegrepet benyttes med forankring i kapittel 3 i denne boken, spesielt med forankring i samhandlingsindikatorene *tilhørighet*, *tillit*, *identitetsutvikling* og *maktbalanse* (tabell 3.1).

Press på samhandling etter nyliberalismens inntog i skolen

Tilhørighet til skolen hindrer frafall

Elevenes opplevelse av *tilhørighet* til skolen er et av de viktigste kriteriene for et velfungerende skolemiljø (Lillejord et al., 2014). Dette er ett av de mange temaene i de internasjonale PISA-undersøkelsene. En sammenligning mellom norske skoleelevers svar i PISA 2003 og PISA 2015 viser at andelen elever som rapporterer at de føler seg annerledes og at de ikke passer inn, har økt fra 9 til 17 prosent. Tilsvarende har andelen som oppgir at de føler seg ensomme og blir holdt utenfor på skolen, økt fra henholdsvis 6 og 7 prosent til 12 og 14 prosent i 2015 (Kjærnsli & Jensen, 2016). I PISA 2018 er andelen elever som ikke opplever tilhørighet til skolen, uforandret fra PISA 2015-undersøkelsen (Jensen et al., 2019).

Dette betyr at nesten én av fem norske elever svarer at de føler seg annerledes og ikke passer inn. De lar seg ikke involvere og makter ikke å samhandle med lærere og medelever. Det kan tyde på at de mangler tillit til og empati for de andre. Det er neppe overraskende at mange av de elevene som ikke finner seg til rette i skolemiljøet, velger å avslutte skolegangen før de har fullført videregående skole (Moen, 2023).

Skolens dannelsesmandat blir nedprioritert under New Public Management

Da skolen i 2006 fikk ny læreplan, det såkalte Kunnskapsløftet (LK06), ble styringsmakten desentralisert til den enkelte skoleeier og skolene lokalt, som på sin side skulle styre etter mål (Kunnskapsdepartementet, 2006). Imidlertid var Kunnskapsløftet sterkt inspirert av OECDs utdanningspolitikk og kom således til å ligne utdanningssystemet i andre vest-europeiske land. Søkelyset ble flyttet fra nasjonsbygging basert på en nostalgisk kunnskapskanon til en kompetanselæreplan som var individorientert og fremtidsrettet.

Da reformen skulle innføres, fikk den drahjelp av de internasjonale PISA-undersøkelsene som ifølge daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet «sendte et sjokk gjennom oss». Norske elever oppnådde bare middels plasseringer på de internasjonale skoleundersøkelsene (Sanden, 2010). Det ble maktpåliggende for Clemet å få til et kunnskapsløft i skolen, slik at landet kunne hevde seg i konkurranse med andre land.

For å oppnå kvalitetsutvikling i utdanningssektoren var det nødvendig å utvide porteføljen av målinger og tester utover de internasjonale PISA, TIMSS og TALIS. Skolen skulle styres på resultater, var mantraet. Avtaler om evaluering ble inngått med fagmiljøer i universitets- og høyskolesektoren med kompetanse innen måling og kartlegging av elevenes ferdigheter (Østerud, 2020).

I et slikt skolesystem blir skolens brede dannelsesmandat satt på side-linjen. Riktignok har Kunnskapsløftet overtatt og inkludert den generelle delen av 1990-årenes læreplanverk, men det er bare i navnet. Som følge av de omfattende reformtiltakene ble en del av ansvaret for barns og unges oppdragelse og sosialisering overført til offentlige institusjoner som barnehage og skole. Men i skolens jag etter kunnskap og kompetanse har allmenndannende og personlighetsutviklende målsettinger havnet i bakleksa. Gjennom regjeringens innføring av NPM-prinsippene i offentlig forvaltning ble også skolen lagt ut på markedet. Flere fylker har innført *fritt skolevalg* i samsvar med prinsippene om åpent marked og fri konkurranse, og med innføringen av *stykkprisfinansiering* er elever og foreldre blitt konsumenter i et åpent skolemarked.

Når skoler konkurrerer, blir samhandling utkonkurrert

Vi har fått et skolesystem som stimulerer til konkurranse mellom skolene. I sin doktoravhandling *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst* (2016) viser Ingvil Bjordal at dette har gitt en utvikling med A- og B-skoler i Oslo, der etnisk norske og faglig sterke elever er konsentrert på noen skoler samtidig som andre skoler må avfinne seg med å få nesten bare minoritetsspråklige elever. Dette er i strid med tanken om *enhetsskolen* som en sosial arena, der barn fra alle samfunnslag møtes, og det bidrar til å forsterke sosiale og etniske forskjeller. Elevflukten fra B-skolene svekker disse skolenes omdømme og økonomi, og standardiseringen av undervisningen som følger av ideologien om at det finnes en unik «best practice», er ikke til gunst for B-skolens elever som ville være bedre tjent med et tilpasset pedagogisk opplegg.¹ De to skolene jeg omtalte innledningsvis, Bjørnholt og Stovner, er blant de skolene i Oslo som har erfart konsekvensene av den

1 Bjørgulf Braanen drøfter dette problemet i artikkelen «Vi svikter de faglig svakeste elevene» i *Klassekampen* 13. februar 2024.

økende *segregeringen*. De er B-skoler hvor ansatte og elever må leve med stadig utrygghet og usikkerhet og dertil har vært utsatt for trusler og vold.

Det er elevene som rammes hardest i dagens lærings- og prestasjonsorienterte skole. Dagens ungdom blir ofte kalt «generasjon prestasjon» fordi de er opptatt av å prestere og gjøre det godt på mange områder (Madsen, 2018). Det dreier seg om en langt mer *individualisert ungdomsgenerasjon* enn vi har sett tidligere – en generasjon som har fått ubegrensede valgmuligheter. Men samtidig er de unge gjenstand for en klar forventning om at de skal prestere, enten det handler om kropp og utseende, om skole og utdanning, om vennskap og fritidsaktiviteter eller om anerkjennelse gjennom sosiale medier.

Forventningspresset er blitt mer aksentuert i en tid der internett og sosiale medier gir helt andre muligheter for selvpresentasjon enn tidligere. Så stort er presset på de unge at mange har vanskelig for å mestre totaliteten av de kravene og forventningene de står overfor (Bakken et al., 2018).

Fagfornyelsen

I 2013 nedsatte regjeringen Stoltenberg et utvalg, ledet av professor Sten Ludvigsen, som fikk i oppdrag å vurdere om skolens innhold faktisk dekker de ferdigheter og kompetanser elevene kommer til å trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I Ludvigsen-utvalgets sluttrapport, NOU 2015:8, *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser, er folkehelse og livsmestring* ett av tre nye tverrfaglige temaer som utvalget foreslår tatt inn i skolen. Men dette forslaget er ikke først og fremst motivert av utvalgets bekymring for de unges helse; det er snarere totaliteten av utfordringer som samfunnsutviklingen stiller enkeltindividet overfor, utvalget har vært opptatt av (NOU 2015:8, s. 52):

I lys av økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige. Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen. Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig.

Det fremgår av det kunnskapsgrunnlaget som utvalget etablerte i sin delrapport NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag* at temaet *folkehelse og livsmestring* er lånt fra OECD- prosjektet

21st century skills: How can you prepare students for the new global economy? (OECD, 2008), der «health literacy» og «life and career skills» foreslås tatt inn i utdanningene. Også det andre foreslåtte temaet, *demokrati og deltakelse*, er et lån fra det samme OECD-prosjektet, der dette heter «civic literacy». Det tredje tverrfaglige temaet som utvalget vil ha inn i skolen, *bærekraftig utvikling*, er hentet fra Unesco-rapporten *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (Faure et al., 1972).

OECD bidrar til økt individualisering

Med sine to rapporter har Ludvigsen-utvalget definitivt skrevet seg inn i tradisjonen fra *A nation at risk: The imperative for educational reform*, som US Department of Education publiserte i 1983 (National Commission on Excellence in Education, 1983), og som dannet opptakten til «21st century skills»-prosjektet. Til grunn for denne tenkningen ligger frykten for å bli akterutseilt i den globale konkurransen, kombinert med troen på at løsningen ligger i en nyorientering av hele utdanningssystemet. Siden kunnskapen raskere enn tidligere blir utdatert, må skolen i stedet rette søkelyset mot ferdigheter og kompetanser. Ifølge Verdens økonomiske forum vil 65 prosent av barn som går i grunnskolen i dag, ende opp i yrker som ennå ikke eksisterer. I stedet for å lære en kunnskapskanon i form av et etablert innhold, må elevene i det nye årtuseten i større grad fostres til å *lære å lære* (Madsen, 2020).

Ludvigsen-utvalget legger med andre ord de tre tverrfaglige temaene inn under det nyliberalistiske regimet som OECD har introdusert i dagens skole- og utdanningspolitikk. Dette regimet innebærer at staten skal skape rammebetingelsene for det borgerlige samfunns frie utfoldelse, som i stor grad skal være basert på konkurranse. Staten skal også bringe til veie offentlige goder, det vil si goder som konkurransemarkedet ikke kan skape i tilstrekkelig grad, for eksempel ved å stimulere til mer forskning eller stå for hele finansieringen av forskningen. Snarere enn å foreslå tiltak som kan avhjelpe de tidligere omtalte negative konsekvensene av gjeldende skolepolitikk, og heller enn å legge til rette for at den enkelte elev finner sin plass i fellesskapet gjennom sosial samhandling, fremmer utvalget forslag som skal bidra til å styrke landets konkurranseevne.

I dette styringsregimet er to komponenter av særlig stor betydning, *individualisering* og *terapeutisk læring* (Madsen, 2009, 2010). Sosiologen Ulrich Beck beskriver i sitt autoritative verk *Risk society* (1992) hvordan

individualiseringen er blitt institusjonalisert i dagens samfunn, nærmere bestemt hvordan institusjonene tvinger hver og en av oss til å forholde oss som individuelle aktører til oss selv og eget liv. For første gang i historien er individet blitt den grunnleggende enheten i samfunnets reproduksjon. Styringsrasjonaliteten i risikosamfunnet består i at statens og borgernes interesser går hånd i hånd, uten åpenbare former for ytre tvang eller påbud. Borgerne er blitt *konsumenter* i den forstand at makten er internalisert hos den enkelte borger som hennes eller hans selvsagte frihet og rettighet til å regjere og forvalte seg selv (Svendsen, 2004).

Gouvernementalité – identitetsbygging i krise

Denne sammensmeltingen mellom statlig og individuell styring, mellom statens usynlige hånd og borgernes bevissthet, ble analysert av den franske filosofen Michel Foucault mot slutten av 1970-tallet og ble gitt navnet «gouvernementalité», en betegnelse som på norsk er blitt gjengitt med «styringsmentalitet» eller «indirekte regjering». Dette styringsregimet som utviklet seg i Vesten gjennom det 20. århundre, innebærer at staten regjerer best *langsmed* borgernes utfoldelse av eget liv, og ikke *på tvers av* den (Foucault, 2010). Det var om å gjøre å finne en form for styring utenom staten og å oppnå størst mulig grad av kontroll samtidig som borgerne opplevde at de styrte seg selv. I et slikt system har psykologifaget spilt en avgjørende rolle ved å bidra med å utvikle en nyliberal konsumentkultur. Psykologien er dermed transformert til en verdinøytral praktisk kunnskapsform – en *techne* – og brukt til å fremelske det autonome subjektet, som forventes å styre seg selv som en bedrift. Det nyliberale prosjektet er avhengig av å inneha strategier som stimulerer borgernes holdninger så vel til konsum som til identitetsbygging, og både psykologien og pedagogikken har lenge stått klar til å bistå. Et illustrerende eksempel er de *atferdsprogrammene* som blir brukt både i norske skoler, i barnehager og i barnevernet (Pettersvold & Østrem, 2019).²

I drøftingen av barns og unges identitetsbygging henviser Ludvigsen-utvalget i sluttrapporten til skolens brede samfunnsoppdrag:

2 Det var dette den franske sosiologen Pierre Bourdieu kalte *symbolsk vold*. I Bourdieu og Wacquant (1993, s. 32) spissformulerer Wacquant hans tenkning slik: «Dei sosiale strukturane og dei kognitive strukturane er gjensidig og strukturelt samanbundne, og det samsvaret som finst mellom dei byr seg fram som ein av dei sterkaste garantistane for den sosiale dominansen (herredømmet).»

Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen. (NOU 2015: 8, s. 9)

Med rette kritiserer utvalget begrepet «ansvar for egen læring» som stod sentralt i 1990-årsreformene, for å skyve ansvaret for læringen over på eleven. Utvalget understreker at selv om man ønsker å trene på at elevene arbeider mer selvstendig, er det likevel «skolen og lærerne som har ansvar for å tilrettelegge for elevenes læringsprosesser (NOU 2015: 8, s. 27). Men når Ludvigsen-utvalget setter søkelyset på begrepet *livsmestring* i stedet for på begrepene identitet og identitetsbygging, som har vært sentrale i tidligere læreplaner, gjør det seg skyldig i nøyaktig samme villfarelse. Ja, utvalget går enda lenger i å betone ansvaret som den enkelte elev har for seg selv og sin karriere (NOU 2015: 8, s. 52):

I tillegg gir individualisering som trekk ved samfunnsutviklingen relevans for elevens motivasjon og mestringsopplevelse knyttet til å ta ansvar for eget liv.

Samhandlingsprosesser koloniseres

I september 2017 publiserte Utdanningsdirektoratet en ny *Overordnet del* av læreplanverket som med hjemmel i opplæringslovens formålsparagraf skulle utdype verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Den skulle erstatte den gjeldende *Generell del av læreplanen*, men samtidig fastholde skolens tradisjonelle dannelses målsetting (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6):

Skolen skal gi elevene kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.

Planen begynner med å beskrive «Prinsipper for læring, utvikling og danning», men begrepene danning og identitetsutvikling fremstår etter hvert som innholdsløse begreper. I tradisjonen etter George Herbert Mead er vi vant til å forstå utvikling av identitet og tilhørighet som *sosialiseringsprosesser* der individet interagerer med signifikante andre og med det sosiale miljøet. Det er med andre ord gjennom samhandling med andre mennesker vi danner vår personlighet. I en skolekontekst er personlighetsutviklingen hos den enkelte elev et resultat av hennes eller hans sosiale samspill med læreren og de andre elevene.

Når planen inkluderer livsmestring som ett av Ludvigsen-utvalgets foreslåtte tverrfaglige temaer, tar den en ensidig *kognitiv læringsteori* med på kjøpet. Her blir læringsteorien brukt til å transformere brede dannelsingsmålsettinger til snevre kompetansemål. Denne transformasjonen er av utdanningsforskeren Gert Biesta blitt kalt «learnification», og den er beskrevet som en prosess der instrumentelle og reduksjonistiske læringsteorier koloniserer hele utdanningsfeltet (Biesta, 2017).

Autentisitet kontra utenforskap

Det er innlysende at utenforskap må forstås som et samfunnsproblem. Å oppfatte enkeltindividets utenforskap som resultatet av hennes eller hans erfaringer i klasserommet og i skolegården, ville være en forenkling av et komplekst og sammensatt fenomen. I siste instans har det å falle utenfor sammenheng både med individets oppdragelsesvilkår og oppvekstmiljø og med dets klassebakgrunn. Forebygging av utenforskap er med andre ord en formidabel politisk oppgave. Likevel er skolen den institusjonen hvor utenforskapet tydeligst manifesterer seg, fortrinnsvis ved at eleven ikke fullfører skoleløpet.

Den offentlige skolen er en felles arena for de aller fleste ungdommer i Norge, og den er derfor den institusjonen som er best egnet til å iverksette prosesser som berører alle. I en tid da vestlige samfunn er preget av en økende individualisering, er det grunn til å minne om en grunnleggende erkjennelse som vi skylder senere tids sentrale sosialfilosof, nemlig at mennesket former sin identitet gjennom samspill med andre. Den kanadiske filosofen Charles Taylor, som har tatt opp i sin egen tenkning hovedstrømningene i europeisk sosialfilosofi, oppfatter mennesket som et meningssskapende og fortolkende vesen. Hans hovedtese er denne (Taylor, 2008, s. 46): «Menneskesinnets genese er ikke monologisk, men dialogisk.»

Vi er den vi er fordi de andre finnes. Vi bruker språk og symboler for å forstå verden og oss selv, og denne selvfortolkende virksomheten er bestemmende for og konstituerer vår identitet. Moralske valg er avgjørende elementer i vår selvfortolkende virksomhet. Og det er i valg situasjoner der vesentlige verdier står på spill, vi viser hvem vi er og vil være. I slike situasjoner står vi ikke på bar bakke, men har til vår rådighet et språk og en kultur som kan hjelpe oss med å klargjøre for oss selv hva vi opplever.

Et sentralt begrep hos Charles Taylor er *autentisitet* som står for en individuell og personlig selvrealisering basert på et nært forhold til medmenneskene (Taylor, 1991). Autentisiteten er forankret i en dypt personlig livsmening som individet tilegner seg ved å vende seg mot verden og engasjere seg inderlig i noe utenfor seg selv. For Taylor handler det om å finne sin egen unike stemme, men det er en stemme som samtidig finner et ensemble å klinge i. Autentisiteten er imidlertid truet fra to hold. Én avsporing går ut på at man oppgir de dype etiske valgene og hengir seg til overflatesamfunnets forbrukskonsum og shopper identitet på markedet. En annen avsporing er ekstremindividualismen, som Taylor karakteriserer som en *narsissistisk væremåte*, og som han advarer mot:

[...] we don't need to see ourselves as set in a universe that we can consider simply as a source of raw materials for our projects. We may still need to see ourselves as part of a larger order that can make claims on us. (Taylor, 1991, s. 89)

Selve forutsetningen for at vi kan evne å utvikle en autentisk personlighet, er at vi blir sett og bekreftet av andre mennesker. Følelsen av selvtilitt og selvaktelse vokser frem ved at vi får positiv anerkjennelse for vår personlighet. I Taylors tenkning er begrepene *autentisitet* og *anerkjennelse* gjensidig avhengig av hverandre; og de hører med blant betingelsene for et *rettferdig samfunn*. Vi mennesker finner vår identitet gjennom de relasjonene vi inngår i.

Samhandling under press fra testregimet

I den nye generelle delen av læreplanverket, som ble vedtatt 1. september 2017, heter det under tittelen «Identitet og kulturelt mangfold»:

Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Utover i landet finnes det mange skoler hvor disse prinsippene holdes i hevd, uten at lærere og skoleledelse behøver å minne hverandre om dem. Men etter at skolepolitikken i Norge ved årtusenskiftet innførte prinsippene for mål- og resultatstyring i samsvar med nyliberalistisk styringslogikk, har skolene vært under press. Den generelle delen av 1990-årenes læreplanverk, som Gudmund Hernes hadde ført i pennen, ble riktignok overtatt og gjort gyldig for Kunnskapsløftet (LK06), men de

langsiktige målsettingene om allmenndanning og personlighetsutvikling harmonerte dårlig med den individorienterte konkurransementaliteten som kom inn i skolen med Kunnskapsløftet. Det humanistiske budskapet i den generelle delen av læreplanen fra 1993 (L93) måtte nødvendigvis havne på sidelinjen etter hvert som skolene tilpasset seg det nye test- og kontrollregimet (Østerud, 2020). Skolene kom i et konkurranseforhold til hverandre, og det er brakt på det rene at skoleledelsen ved enkelte skoler har fusket med kartleggingsprøver for å redusere antall elever som falt under den kritiske grensen (Marsdal, 2012). Skoleledelsen har pyntet på tallene for å få det til å se ut til at det går bedre på skolen enn det faktisk gjør.

Kartleggingsprøvene gjennomføres for å avdekke hvilke elever som trenger ekstra oppfølging. Således utgjør de et viktig verktøy for å hindre at elever faller fra senere i utdanningsløpet. Det er også kjent at enkelte skoler har jukset seg til bedre gjennomsnitt på nasjonale prøver ved å frita elever som kunne ha tatt testen, men som forventes å prestere dårlig og trekke ned gjennomsnittet. Ved å ekskludere disse elevene fra testing kan skolene ha bidratt til ytterligere å svekke selvtilliten deres.

Med mål- og resultatstyring av skolene fulgte *ansvarliggjøring* av skoleledelse og lærere. Læreren har et individuelt ansvar for å skape et godt miljø der elevene skal lære mer og prestere bedre. Ansvarliggjøringen forutsetter kontroll- og inspeksjonsprosedyrer som dels er på kollisjonskurs med lærerens tradisjonelle selvforståelse som autonom yrkesutøver, og dels medfører kortsiktige driftsoppgaver som stjeler mye av lærernes arbeidstid, slik at det langsiktige utviklingsarbeidet blir satt på vent (Irgens, 2010). Noen fristes til å praktisere «teaching to the test» og innsnevrer undervisningen til å dreie seg om spørsmål som forventes å dukke opp i neste test. En ekstra tilskyndelse til å innrette undervisningen mot testspørsmål er ordningen med lønnstillegg til lærere som kunne skilte med særlig gode elevprestasjoner. I klasserom der testene står i sentrum, vil elevenes interesser og forkunnskaper i liten grad bli aktivert, og så lenge testene skal besvares individuelt, blir det lite spillerom for kommunikasjon og samhandling mellom elevene.

Skolen skal være en arena for barns læring og utvikling. Men den er ikke skjermet mot uforutsette hendelser som vold og terror. Det erfarte vi 17. oktober 2020, da ungdomsskolelæreren Samuel Paty i en forstad til Paris, ble halshugget på åpen gate av den 18 år gamle islamisten Abdullakh Anzorov. Motivet for drapet var at Paty hadde vist frem karikaturtegninger

av profeten Muhammed i en skoletime. Drapet på læreren vakte sterke reaksjoner i Frankrike, og det ble arrangert demonstrasjoner og minnemarkeringer rundt om i landet. I en minnemarkering ved Sorbonne-universitetet i Paris hyllet president Macron den drepte læreren og tildelte ham posthumt Frankrikes høyeste sivile utmerkelse «Legion d'honneur». Etterpå leste en elev fra Patys klasse opp brevet som den fransk-algeriske forfatteren Albert Camus skrev til sin første lærer da han fikk nobelprisen i litteratur i 1957. I brevet beskriver Camus hva denne læreren har betydd for hans karriere som forfatter:

Uten Dem, uten denne kjærlige hånden som De rakte ut til det fattige barnet jeg en gang var, uten Deres undervisning og Deres forbilde, ville ikke noe av dette ha skjedd.

Drapet på Paty utløste en heftig debatt – også i vårt eget land – om lærerrollen og om lærernes mandat og oppgaver. I vår risikofylte verden har lærerne og skolen fått et utvidet samfunnsoppdrag. Året etter terrorangrepet i Norge den 22. juli 2011 fattet Kunnskapsdepartementet og Justis- og beredskapsdepartementet beslutning om at politiet raskt måtte lage en oppdatert veileder for å forebygge alvorlige skyteepisoder i norske skoler, utdanningsinstitusjoner og barnehager (NTB, 2012). Et par år senere ble norske skoler og barnehager pålagt å lage beredskapsplaner, i tilfelle en alvorlig hendelse skulle oppstå. En rundspørring som ble foretatt i 2020, avslørte at mindre enn halvparten av landets skoler har gjennomført beredskapsøvelser.

Drapet på læreren som underviste sine elever om religions- og ytringsfrihet, og som av respekt for muslimene i klassen ga dem muligheten til å forlate klasserommet eller snu seg bort, er også et angrep på de verdiene som er nedfelt i vår egen opplæringslov, og som er utdypet i overordnet del av læreplanverket. Det dreier seg om å verne menneskeverdet og menneskerettighetene, å utvikle elevens identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap, å skape tilhørighet til samfunnet og å fremme kritisk og vitenskapelig tenkning kombinert med etisk bevissthet. Sammen utgjør disse verdiene «grunnmuren i skolens virksomhet».

Konklusjon og veien videre

Markedsorienteringen av skolen har bidratt til å øke sosiale forskjeller i samfunnet (Bjordal, 2016), og den har skapt en konkurransementalitet

som har resultert i at mange elever kommer til kort og føler seg som tapere. Elevenes iboende verdi som unike individer blir nedvurdert. Samhandling, med vekt på tilhørighet, tillit og identitetsutvikling, blir vanskeliggjort fordi maktbalansen blir for skjev, i favør av nyliberalistisk ideologi.

Vi ville være vel tjent med å ha ungdomsskolelæreren Samuel Paty og folkeskolelæreren til Albert Camus som våre ledestjerner i arbeidet med fagfornyelsen i norsk skole. Det var lærerens fortjeneste at fattiggutten Albert ble sett og anerkjent. Faren, som tjente i den franske hæren, ble drept i slaget ved Marne i Frankrike i 1914, året etter at sønnen ble født. Albert vokste opp i svært fattige kår i byen Alger i Algerie, med en mor som var hørselshemmet og analfabet. Læreren så det også som sin livsoppgave å løfte sine elever ut av økonomisk og kulturell fattigdom, og han skaffet Albert et stipend som gjorde det mulig for ham å fortsette utdanningsløpet.

Den pedagogiske praksisen til Camus' lærer henviser til en *anerkjennelsesbasert pedagogikk* forankret i kjærlighet til elevene, kombinert med *sosial samvittighet* rettet mot de svakest stilte i samfunnet.³ Samuel Paty rettet i historietimene hvert eneste år søkelyset mot *demokrati og menneskerettigheter* samtidig som han fremmet *interkulturell dialog* ved å vise respekt for motforestillinger som muslimske elever kunne ha mot karikaturtegninene. Dette er idealer og verdier som er hjemlet i den overordnede delen av det norske læreplanverket. Om skolene skal kunne skape velfungerende læringsmiljøer, må disse idealene og verdiene holdes i hevd. Og det er lærernes oppgave å sørge for at det skjer, slik at det skapes et miljø der alle elevene kan føle at de blir sett og verdsatt.

Lærerne vil imidlertid ha svært begrensede muligheter til å utfolde en slik pedagogisk praksis så lenge skolen bibeholder både en hierarkisk bedriftsstruktur og autoritære kommandolinjer. I stedet vil skoler kunne utvikle seg til risikosoner, slik det skjedde ved Bjørnholt og Stovner videregående skoler i Oslo i 2017. Ikke sjelden har politi og vektere blitt tilkalt for å opprettholde ro og orden på skolenes områder. Samtidig holder storparten av skolene fast ved en prestasjons- og evalueringskultur, der barna blir rangert og sortert ut fra sine prestasjoner i ulike fag. Noen av dem opplever å få klar beskjed om at det de presterer på prøvene, ikke holder mål. Et slikt

3 I *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring* (2020) gjør pedagogen Arne Nikolaisen Jordet seg til talsmann for en anerkjennelsens pedagogikk. Han har latt seg inspirere av den tyske filosofen Axel Honneths tanker om anerkjennelse; jfr. Honneth (2003) i *Behovet for anerkjennelse. En tekstsamling*. Honneths tenkning har også fått gjennomslag hos norske førskolepedagoger, jfr. Skoglund og Åmot (2012) i *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*.

budskap forplanter seg til deres selvfølelse: Du er ikke bra nok! I sin tur gir det seg utslag i at både selvtilliten og motivasjonen forsvinner. Denne stigmatiseringen kan ende med at eleven faller ut av skolen, og første fase i et livslangt utenforskap kan ha startet.

Frustrasjon og sinne er vanlige reaksjoner på skoleverdenens krenkelser. Helt siden 1990-årene har betegnelsen «sinte unge menn» blitt brukt om gutter som kom til kort i en teoritung skole, og som heller ikke klarte å skaffe seg en voksenidentitet gjennom arbeid (Skoglund, 2013). Den gang ble unge menn rekruttert inn i eksisterende nynazistiske miljøer; i dag finnes det ekstremistiske fora på nettet som lokker dem til seg med tilbud om både en identitet og en tilhørighet blant likesinnede. I slike fora får de gjenopprettet sin selvaktelse og sin verdighet, om de er villige til å ofre seg for en felles sak. Enkelte av dem påtar seg en martyrrolle og ser døden – enten for egen hånd eller med politiets mellomkomst – som det ultimate bevis på at de har maktet å realisere seg selv gjennom en terrorhandling.

Forfatterbiografi

Svein Østerud, dr.philos. i klassisk filologi og dr.polit. i mediepedagogikk, er professor emeritus ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Hans forskningsfelt omfatter klassisk og ny retorikk, medieresepsjon, IKT og læring, ungdomssosialisering, skoleskyting og terror. Han har forskerutdanning fra University of Oxford og har vært gjesteforsker ved University of Cambridge og University of California, San Diego.

Referanser

- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 46–76.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Sage Publications.
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst – et sosialt rettferdighetsperspektiv* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke, grunnlag for samfunnsanalyse*. Det norske Samlaget.
- Braanen, B. (2024, 13. februar). Vi svikter de faglig svakeste elevene. *Klassekampen*.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Foucault, M. (2010). *The birth of biopolitics. Lectures at Collège de France 1978–1979*. Picador.
- Hasselberg, C. (2017). *Nye regler om elevenes skolemiljø – nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Kunnskapsdepartementet.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling* (8. utg.). Hans Reitzel.

- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Tapir.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* [Rapport]. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). *PISA 2015: Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* [Rapport]. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)*. Utdanningsdirektoratet.
- Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K. & Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing* (Forskningsoppsummering nr. 2/2014). Kunnskapssenter for utdanning.
- Madsen, O. J. (2009). Psykologi, samfunn og etikk. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 46(2), 144–152.
- Madsen, O. J. (2010). *Den terapeutiske kultur*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Marsdal, M. E. (2012). *Kunnskapsbløffen – skoler som jukser, barn som gruer seg*. Manifest.
- Moen, O. M. (2023). *Skolens omsorgsvikt*. Cappelen Damm Akademisk.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. US Department of Education. https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NTB. (2012, 17. desember). Skoler mangler beredskap ved skoleskyting, 17. desember. *Kommunal Rapport*.
- OECD. (2004). *Violence in schools: A European perspective* (Smith, Goldsmiths College, University of London, UK).
- OECD. (2008). *21st century skills: How can you prepare students for the new Global economy?*
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sanden, C. H. (2010, 7. desember). – PISA-testen ble et sjokk for Norge. *NRK Nyheter*, <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>
- Skoglund, A. (2013). *Sinte hvite menn: De ensomme ulvenes terror*. Humanist.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Svendsen, L. Fr. H. (2004). *Mote – et filosofisk essay*. Universitetsforlaget.
- Taylor, Ch. (1991). *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. (2008). *Autentisitetens etikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (2017). *School violence and bullying: Global status report* [Rapport]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsetaten. (2018). *Vold og trusselhendelser mot ansatte og elever i osloskolen*.
- Østerud, S. (2017, 5. oktober). Ja, vi har sviktet elevene. *Klassekampen*.
- Østerud, S. (2020, 27. februar). Veien til en dypere dannelses. *Klassekampen*.

KAPITTEL 6

Danning under tilslørt press: fra erfarende samhandling til instrumentell problemløsning

Tomas Stølen NLA Høgskolen, Norge

Abstract: The new Norwegian curriculum, called The Knowledge Promotion Reform (LK20), appears to give *Bildung* a more important place than previous curricula. This chapter argues that the concept of *Bildung* in LK20 is defined by a competing instrumental concept of problem-solving competence that puts interaction under pressure. The concept of competence expresses educational policy objectives of utility that are in tension with *Bildung*. As a result of this pressure, the curriculum emphasises *Bildung* as a subjective development process with the goal of a mastering individual. The chapter concludes with reflections on how we can proceed methodically to reveal this type of pressure.

Keywords: *Bildung*, competence, The Knowledge Promotion Reform, LK20, critical theory, critical pedagogy

Introduksjon

Den nye læreplanen iverksatt fra 2020 (Kunnskapsløftet LK20, også kalt Fagfornyelsen), fastslår uttrykkelig at danning skal være et formål for norsk skole. Men dagens situasjon er paradoksal. For selv om danning har en mer sentral plass i læreplanen nå enn tidligere, står dette formålet samtidig under høyere trykk fra ytre instanser enn før. Danning er under press fra målsettinger om enda flere og enda mer kompetente arbeidstakere, samt enda bedre nasjonal konkurransevne. Det er ikke nytt at idéen om å danne et helhetlig menneske befinner seg i et spenningsforhold til snevrere nyttehensyn definert ut fra politiske formål. Nytt er derimot konstellasjonen av danning og det konkurrerende begrepet kompetanse. Min påstand i det som følger, er at danning befinner seg under et tilslørt press om instrumentell formålstjenlighet gjennom kompetansebegrepet. Læreplanen stiller skolens utdanningsoppdrag fram som likeverdig med et dannelsingsoppdrag, men sistnevnte omformes i realiteten til å tjene instrumentelle og nytteorienterte hensikter. Framstilling blir til forstillelse.

Jeg skal først definere danning som en form for samhandling. Deretter vil jeg redegjøre for hva det innebærer at danning er under press, herunder tilslørt press. Jeg kan så konsentrere meg om to måter det tilslørte presset er til stede på i LK20. Den første er læreplanens vektlegging av formaldanning som skal utvikle ferdigheter gjennom en subjektiv utviklingsprosess. Når danning forstås som en prosess og ikke knyttes til innholdet som skal læres, går det på bekostning av materialdanning – og dermed trues det helhetlige ved danning. Den andre måten det tilslørte presset er til stede på, kan ses gjennom læreplanens betoning av kompetanse som kunnskapsform. Formaldannings primat komplementeres (man kunne si rettferdiggjøres) av et instrumentelt kompetansebegrep. Til slutt vil jeg vurdere innsikter fra kritisk teori som kan bidra til å avdekke hvordan danning er under tilslørt press.

Danning og samhandling

Samhandling kan defineres som en kommunikasjons- og utviklingsprosess som er åpen og likeverdig (Torgersen & Steiro, 2018). Danning kan ses på som en slik type samhandling, det vil si en prosess der individets utvikling eller forming skjer sammen med andre mennesker. Danning kan gjerne defineres som *selvdanning*, men dette må først og fremst forstås som

danning *av selvet*, ikke danning *for seg selv*. Ingen dannes alene. Danning krever en viss selvstendighet og egenaktivitet, men involverer også på vesentlig vis intersubjektivitet og samhandling med andre mennesker.

Danning har ikke alltid blitt definert med en slik tydelig samhandlende dimensjon. Hos Kant, hvis filosofi er grunnleggende subjektivistisk, ser vi at målet for (moralsk) danning er subjektets egen evne til å tenke selvstendig og utøve sin autonomi – til tross for at det også hos ham dreier seg om en læreprosess der deltakelse av andre mennesker inngår (Kant, 1977). Den postkantianske nyhumanismens dannelsbegrep (*Bildung*) kan best forstås som ei forening av Kants opplysningsfilosofiske dannelsforståelse med Herders romantiske oppfatning av menneskets danning gjennom historien. Når Humboldt lar subjektet stå i vekselvirkning med omgivelsene (Humboldt, 1903), må vi formode at dette også inkluderer andre mennesker. Det er imidlertid først etter nyhumanismen, nemlig i Hegels dialektikk, at danning endelig beskrives som noe grunnleggende intersubjektivt: Danning blir her ensbetydende med en erfarende læreprosess i samkvem med andre (Hegel, 1970, s. 78). Herfra er veien kort til de intersubjektivt orienterte hegelianerne i den amerikanske pragmatismen, og fra dem videre til reformpedagogikken som har satt varige spor i norsk skole. Hegel er i aller høyeste grad til stede når vi hos Mead og Dewey leser at mennesker er samhandlende vesener som lærer gjennom erfaring (Dewey, 1916; Mead, 1934).

Både kunnskapsteoretisk og etisk er danning dermed å forstå som en prosess der subjektet står i et aktivt forhold til verden rundt seg gjennom erfaring gjort i et sosialt fellesskap. Å dannes er å beskjefte seg med sine omgivelser sammen med andre. Det er denne kommunikative eller samhandlende dimensjonen som gjør danning til en motsats overfor instrumentelle oppfatninger av verden og menneskelig samkvem. Jeg vil nå hevde at samhandlende danning både som begrep og som praksis er under press. Men hva slags press er det tale om?

Danning under press

En rimelig åpenbar mulighet er at danning utsettes for ytre press, det vil si at prosessen står under trykk fra imperativer som ikke er interne. Dette er en form for press der samfunnsinstanser (sosiale og politiske institusjoner utafør pedagogisk praksis) eksplisitt pålegger eller påtvinger dannelsprosessen imperativer. Med Kant kunne vi si at danningas autonomi på denne måten trues av heteronomi (Kant, 1974). Men et slikt press er i

utgangspunktet ikke nødvendigvis negativt. Det kan være positivt såfremt det er tale om en forståelse av danning som faktisk fremmer dannende prosesser. Man kan tenke seg et åpent og demokratisk samfunn der fri utfoldelse av individualitet og mellommenneskelig samkvem ses som en vesentlig del av samfunnets egen eksistensberettigelse, og som derfor vil ha et normativt ideal om danning av borgere som skal kunne ivareta denne typen samfunnsordning. Dette idealet vil kunne komme til uttrykk gjennom lovverk og styringsdokumenter. Likevel vil det være grenser for hvor langt myndighetene kan blande seg inn i dannelsingsprosessen før presset går over til å bli negativt. Formål om økonomisk nytte kan skape et trykk på danning som fordreier prosessen i retning av teknisk opplæring, noe New public management fra nyere tid er et eksempel på (se Østeruds kapittel i denne antologien).

Også indre press kan ha positive og negative utslag. Et positivt indre press er et påtrykk fra dannelsingsprosessens egen logikk, det vil si en slags indre drivkraft som skaper og bevarer prosessens samhandling. Danning vil her være selvdrivende. Negativt indre press forstår jeg som en pervertering av denne dynamikken, for eksempel ved at noen av deltakerne undergraver prosessen, kortslutter den og slik bidrar til at danning snarere enn å være noe intersubjektivt og fritt med seg selv som formål, heller instrumentaliseres og gjøres til middel for noe annet. Hvorvidt denne typen pervertering av prosessen finner sted, vil være avhengig av hvordan deltakerne forstår danning. Dette vil igjen være betinget av hvilket *ytre* press de står under.

Den tredje og mest utfordrende typen press er tilslørt press. Det vil si en form for påtrykk utenfra som *framstilles* som noe positivt, men som skaper et indre press av negativ art. Selv der dannelsingsprosessen synes å være «fri» for ytre press, er den i dette tilfellet styrt av imperativer som motvirker fri samhandling. Det er langt fra noe nytt at danning befinner seg under press, men dette har hittil vært utilslørt. I LK20 opptre presset derimot som tilslørt. Den nye læreplanen byr derfor på utfordringer ikke bare med hensyn til danningas praktiske iverksetting, men også med tanke på hvordan vi teoretisk skal tilnærme oss det tilslørte presset.

Danning som prosess

Først er det verdt å merke seg måten Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017; heretter OD), i avsnittet «Opplæringens verdigrunnlag»,

gjør krav på å fremme danning til et norsk verdifelleskap. Der heter det at «[f]ormålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn» (OD, s. 3). Verdiene skal «hjelp oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid» og «må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefelleskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse» (OD, s. 3–4). Det understrekes at «[i]nnsikt i vår historie og kultur er viktig for utvikling av elevenes identitet og skaper tilhørighet til samfunnet» og at «elevene skal lære å kjenne de verdiene og tradisjonene som bidrar til å samle menneskene i landet» (OD, s. 5). Slik skal skolen bygge «referanserammer» som «skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng» (OD, s. 5). Gjennom erfaringer gjort «i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner» formes elevenes identitet (OD, s. 5). Det slås på denne måten fast at skolen skal gi elevene kunnskap om historie og kultur.

For å ty til Klafkis skille mellom materialdanning og formaldanning (Klafki, 1975), kan vi si at LK20 i disse passasjene får et materialdannende formål, selv om danning som begrep er merkverdig fraværende. Etter hvert blir det imidlertid klart at det materialdannende formålet overskygges av et formaldannende formål. Opplæringa i skolen «skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning, noe som innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, yringer og kunnskapsformer» (OD, s. 6). Her dreier det seg ikke om å lære faglig innhold, men om å lære å tenke kritisk og selvstendig – ikke bare med hensyn til kunnskap formidla til barn og unge gjennom familie, nærmiljø, storsamfunn eller massemedia, men også til den kunnskapen skolen selv gir elevene. De skal lære å forholde seg til etablert kunnskap på kritisk vis. Samtidig skal elevene utvikles til å kunne reflektere etisk ved at skolen gjør dem kjent med etiske problemer. Til sammen vil etisk bevissthet, i den bestemte betydninga etisk refleksjon, og kritisk tenkning bidra «til at elevene utvikler god dømmekraft» (OD, s. 7). Både kritisk tenkning og etisk bevissthet anses dermed for å være forutsetning for og del av læring. I denne forbindelsen framheves viktigheten av å la elevene få utforske og eksperimentere gjennom det som kalles dybdelæring. Her knyttes det formale og det materiale riktignok sammen, men i den forstand at formaldanninga får et fortrinn.

I avsnittet «Prinsipper for læring, utvikling og danning» presiserer Overordnet del at skolens dannelsingsoppdrag og utdanningsoppdrag

«henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre», og at «prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget» (OD, s. 9). Skolens opplæring er «en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (OD, s. 9), og som skal «danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner» (OD, s. 9). Til tross for at danning settes fram som ett av to oppdrag for skolen, er det likevel usikkert hvordan og hvorvidt danning som pedagogisk praksis er forenlig med et syn på utdanning som er nytteorientert. Måten begrepet brukes på i Overordnet del er også karakteristisk.

For når dannelsbegrepet anvendes eksplisitt, er det som betegnelse på en prosess. Danning er gjennomgående noe som *skjer*: «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen» (OD, s. 10). Elevene skal dannes ved å høste erfaringer gjennom en mengde aktiviteter og møter med andre, samt ved å anvende «redskaper for å mestre en praktisk oppgave» (OD, s. 10). Det blir her overmåte tydelig at danning framfor alt er å forstå som en subjektiv utviklingsprosess. Seinere heter det også at elevene «skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (OD, s. 16), at kunnskapsutveksling «gir elevene perspektiver på egen læring, danning og identitet» (OD, s. 17), at foreldre og foresatte «har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling» (OD, s. 18), og at lærere må vurdere nøye «hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning» (OD, s. 20). Det er symptomatisk at danning aldri opptrer alene, men alltid hektes på andre begreper uten å defineres nærmere. Det er også karakteristisk at danning er noe som skjer gjennom mestring og problemløsning. Danning dreier seg her mindre om kunnskapens innhold enn om form og prosess. Danning handler om det å lære å lære, det å lære å tenke selv.

Danning som kompetanse

Selv om danning i læreplanen først framstilles som et nøkkelbegrep jevnbyrdig med utdanning, er det tydelig at dannelsbegrepet får en lavere status. Jeg vil hevde at danning blir en fasade – et skalkeskjul – for det nytteorienterte begrepet kompetanse. Etter det nevnte avsnittet

«Prinsipper for læring, utvikling og danning», følger et underavsnitt kalt «Sosial læring og utvikling». Der betones skolens rolle i å støtte opp om elevenes utvikling av identitet og selvbylde, og at dette skjer gjennom samspill – vi kunne si samhandling. Elevene skal lære dialog og samarbeid, og det understrekes at faglig læring henger sammen med slik sosial læring.

Her skulle man kunne forvente en forbindelse til danning som en inter-subjektiv samhandlingsprosess, ikke bare som en subjektiv utviklingsprosess, men denne forbindelsen uteblir. I stedet sporer Overordnet del rett over til kompetanse. Det hevdes at «faglig læring er en sentral del av både dannelsings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæringen» (OD, s. 11). Planene for de ulike fagene hviler på et begrep om kompetanse som defineres slik: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (OD, s. 11). Det er interessant at danning her erstattes, nær umerkelig, med kompetanse som nøkkelbegrep. Dette steget begrunnes ikke, verken politisk, pedagogisk eller filosofisk. I stedet får vi en redegjørelse for hva kunnskap og ferdigheter er, og hvordan disse henger i hop med forståelse og kritisk tenkning. Dertil introduseres igjen begrepet dybdelæring, definert som det «å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (OD, s. 12), men uten at det forklares hva denne typen læring har med danning å gjøre.

Det er problematisk at utdanningsoppdraget ved hjelp av kunnskapsformen kompetanse synes å skulle definere dannelsesoppdraget. Tre aspekter ved kompetanse viser hvordan denne typen kunnskap er noe annet enn danning (Fauskevåg, 2022, s. 117–120): Det dreier seg for det første om anvendbar kunnskap som skal gjøre elevene i stand til å mestre utfordringer og løse problemer, for det andre om en analytisk og instrumentell definisjon av hva det vil si å forstå, reflektere og tenke kritisk, og for det tredje handler det om noe som kan måles og dokumenteres.

Begrepsapparatet og de språklige formuleringene i LK20, samt læreplanens innforståtte premisser, uttrykker et slikt ideal om kompetanse. Når et instrumentelt og kvantitativt anlagt kompetansebegrep legges til grunn for skolens dannelsesoppdrag, og ikke omvendt, settes danning under et tilslørt press. Danning er i både styringsdokumenter og vitenskapelige forarbeider tilsynelatende likestilt med utdanning, men presses inn i et

kompetansebegrep som fremmer målsettinger om nyttig utdanning. Dette tilslørte presset kan spores tilbake til den andre utredninga fra Ludvigsen-utvalget, der vi kan se både instrumentelle og ikke-instrumentelle diskurser (Riese et al., 2020). Dels tales det om danning i den forstand at elevene skal bli til samfunnsborgere og utvikle identitet. Dels tales det om at elevene skal få kompetanse som gjør at de kan mestre framtidens behov. Men det er nyttediskursen som får retorisk overtak. Danning er noe som rammes inn av nytte. Det opprettes ei diskursiv kobling «*der skolens fagfornyning vil utvikle elevenes potensial som så vil utvikle fremtidsrettede kompetanser*», noe som viser «at det ikke lenger handler om en avveining mellom danning og nytte, men at dannelsesdiskursen dreies inn mot en mer instrumentell, kunnskapsøkonomisk diskurs» (Riese et al., 2020, s. 185, deres utheving).

Hva vil vi med danning?

Nok en gang står danning i konflikt med nytte, men nå på en mer skjult måte enn før. Danning befinner seg under tilslørt press fra et nytteorientert kompetansebegrep. Intersubjektive – samhandlende – sider ved danning svekkes til fordel for et subjektentrert begrep om problemløsende kompetanse. Avslutningsvis vil jeg nå spørre: Hvordan kan dette presset være gjenstand for forskning? Hvordan kan det tilslørte presset avsløres?

Skal vi få etablert et pedagogisk rammeverk for å kunne motvirke presset, kan vi med fordel børste støvet av den kritiske pedagogikkens hensikter. Denne teoriretninga, som har sin bakgrunn i 1970-årenes nye bølge av reformpedagogisk tenkning med samfunnskritisk brodd (se f.eks. Løvlie, 2010), kan defineres som kritikken av tendensene til «å redusere pedagogisk teori og praksis til teknologisk teori og praksis», «å innsnevre erkjennelsesområdet, slik at etikk og politikk blir unndratt det faglige rommet for teoretisk undersøkelse og drøfting», «å karakterisere pedagogikken gjennom kategorier som ‘skapende aktivitet’, ‘individuell utfoldelse og vokster’» og tendensen til «ahistorisk bestemmelse av pedagogikken» uten å ta inn over seg bestemte samfunns særegenheter (Dale, 1976, s. 7). Skal vi forfølge et slikt program i dag, vil det etter mitt syn være hensiktsmessig å ta til oss en del innsikter fra kritisk teori, ikke minst idéen om ideologikritikk. Jeg kan ikke her redegjøre for likheter og ulikheter mellom kritisk pedagogikk og kritisk teori, men nøyer meg med å bemerke at begge retninger søker å motvirke instrumentalistiske, teknokratiske og totaliserende tendenser i det moderne samfunnet.

Ideologikritikk avdekker motsigelser mellom sosiale praksiser og de normative idealene som de samme praksisene selv hevder å følge. En slik kritikk dreier seg ikke om å kritisere en spesifikk politisk ideologi, slik vi bruker dette uttrykket i dagligtalen, men om å kritisere en måte å tenke på, en forståelse av verden, en rettferdiggjøring av institusjoner som har blitt naturalisert og gjort til noe selvsagt. Ideologikritikk har fire karaktertrekk (Jaeggi, 2009, s. 269–270): (a) den kritiserer herredømme der selvfølgelige sannheter – det som er naturlig *gitt* – avsløres som uttrykk for herskemekanismer; (b) den tar ikke sitt utgangspunkt i en allerede definert normativ målestokk, men derimot i et saksforholds indre motsigelser eller selvmotsigelser; (c) den har en grad av såkalt «mistankens hermeneutikk» over seg, det vil si at den har forbehold overfor hvordan både samfunn og individer framstiller seg selv overfor verden; (d) den anvender på samme tid både analyse og kritikk, slik at et saksforhold må analyseres for å kunne bli kritisert. Ideologikritikken er dessuten også transformativ fordi den sikter mot å endre både den sosiale realiteten og oppfatninga av denne, det vil si både hvordan forholdene faktisk er og normene som er ment å ligge til grunn.

Skal vi fremdeles holde fast ved forhåpninger om danning som ei helhetlig utvikling av mennesket, og skal den norske skolens dannelsingsopdrag virkeligjøres, må forsøket på å redusere danning til kompetanse avdekkes – særlig der hvor vi minst venter å finne det. Det er gode grunner til å anta at presset på danning ikke kommer til å forsvinne med det første. Samtidig som debatten om LK20 langt fra er over, må vi forvente at framtidige læreplaner vil bære preg av liknende former for press.

Forfatterbiografi

Tomas Stølen er førsteamanuensis ved Avdeling for lærerutdanning ved NLA Høgskolen i Bergen. Han er ph.d. i filosofi fra New School for Social Research i New York. Sentrale forskningsområder er sosialfilosofi og pedagogisk filosofi med utgangspunkt i kritisk teori.

Referanser

- Dale, E. L. (1976). Innledning. I E. L. Dale (Red.), *Kritisk pedagogikk* (s. 7–18). Pax.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 109–123. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Hegel, G. W. F. (1970). *Phänomenologie des Geistes*. Suhrkamp.

- Humboldt, W. (1903). Theorie der Bildung des Menschen. I A. Leitzmann (Red.), *Werke* (bd. 1, s. 282–287). Behr's Verlag.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist Ideologiekritik? I R. Jaeggi & T. Wesche (Red.), *Was ist Kritik?* (s. 266–295). Suhrkamp.
- Kant, I. (1974). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Suhrkamp.
- Kant, I. (1977). *Über Pädagogik*. Suhrkamp.
- Klafki, W. (1975). Kategoriale Bildung: Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. I *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (s. 25–45). Beltz.
- Løvlie, L. (2010). Kritisk pedagogikk – 1970-årene i bakspeilet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(6), 488–495.
- Mead, G. H. (1934). *Self, mind, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176–190. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.171>
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2018). Defining the term samhandling. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: 'Samhandling' under risk. A step ahead of the unforeseen* (s. 39–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch2>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Versjon 13. januar 2024). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

KAPITTEL 7

Skole og politi – felles danningskraft

Trond Frigstad Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Ole Boe Universitetet i Sørøst-Norge og Høgskolen i Innlandet, Norge

Glenn-Egil Torgersen Universitetet i Sørøst-Norge og NLA Høgskolen, Norge

Herner Sæverot Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: The study examines interaction between the police and school and how this interaction may constitute a common force for a safer upbringing and school environment for children and young people. The empirical basis consists of one focus group interview with two informants from the Norwegian Police Academy. Based on the informants' statements, a condensed and clear presentation of the findings was prepared in the following categories: 1) Pressure in the professional education and 2) pressure in the interaction between police and the school system. One finding is that the school's curricula and other central governing documents are not a topic in the police education. In the same way, the police's tasks and responsibilities are not mentioned in the Norwegian Police University College's curriculum (LK20). Furthermore, the school is little involved in interaction with the police when the police carry out preventive and follow-up activities in the school. Strengthening joint efforts on topics such as coping with life and inclusion is believed to be part of the work towards a safer school and upbringing environment. At the same time, an awareness of power and roles between the actors is necessary. The article launches an organizational didactic model (SAMPOS) which enables the sectors to get to know each other's social mission and professional competences. A cross-sectoral didactic balance model can be used for didactic choices for educational practice. Strengthening the interaction will require a significant coordinated effort and that new skills and new working methods are adopted.

Keywords: interaction, police, upbringing, school, learning, education

Sitering: Frigstad, T., Boe, O., Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2024). Skole og politi – felles danningskraft. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 7, s. 97–115). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch7>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I barns og unges oppvekstmiljø inngår både skolen og andre sektorer og etater. I dette kapittelet undersøker vi samhandlingen mellom skolen og politiet. Det er spørsmål om hvor godt disse etatene kjenner hverandre. Det kan ha betydning for hvor godt de samhandler med hverandre. Ved god samhandling kan de ulike aktørene utnytte hverandres forskjeller i kompetanse samtidig som de kan utgjøre en trygg og felles danningskraft for barn og unge i deres oppvekst- og nærmiljø og dermed ha betydning for deres livsmestring. Det forutsetter også et balansert makt- og autoritetsforhold mellom skolen og politiet.

Barns og unges tillit – til politi og skole

I samhandlingsprosesser vil det være viktig med åpenhet og tillit mellom aktørene (se kapittel 3 i denne boken). I dette ligger også hvordan aktørene opplever hverandre, ikke minst hvordan barn og unge opplever etatene i hverdagen. Eksempelvis har ikke alle barn og unge gode opplevelser med politiet i sitt nærmiljø. Oppslag og artikler i media viser at ungdommer opplever at de blir kontrollert av politiet uten grunn (Eie & Ali, 2019; Steen, 2019). Deriblant refererer ordføreren i Oslo, Marianne Borgen, til hendelser på ulike steder i Oslo, og hun har uttalt at det er tegn på tillitskrise mellom ungdommen og politiet (Grindem, 2019).

I en nordisk studie forteller ungdommene at de opplever bekledning, etnisitet, nabolag, det å stå sammen med andre og at de er gutter, som grunner til at politiet utfører kontroller (Bjørkelo et al., 2020). Selv om politiets intensjon er god, kan minoritetsungdommer fortolke tjenestehandlingen som rasistisk. Dette gjelder erfaringer med politiet, fra både Norge og fra andre land (Sollund, 2007). Bjørgo (2015) hevder at politiet sannsynligvis har lettere for å etablere en viss grad av tillit og forståelse i sin relasjon til etnisk norske ungdommer sammenliknet med ungdommer med innvandrerbakgrunn. Bjørgo begrunner dette med at minoritetsungdom ofte har et dårligere forhold til politiet. I tillegg har de ofte mindre tillit og har knyttet svakere bånd til samfunnets institusjoner, for eksempel politiet.

Politiets innbyggerundersøkelse for 2021 viser imidlertid at 80 prosent av innbyggerne har ganske eller svært høy tillit til politiet. Det er en svak, men signifikant nedgang på 2 prosentpoeng siden 2020. 93 prosent føler seg trygge i sitt nærrområde. Målgruppen for undersøkelsen er befolkningen i

Norge, 18 år eller eldre (Kantar Public, 2022). For de aller fleste politidistriktene endres ikke befolkningens oppfatning av tilliten til politiet. Unntakene er Oslo øst og Agder, der tilliten svekkes signifikant sammenliknet med 2020. Ungdom under 18 års alder var ikke del av målgruppen som ble undersøkt. Dette innebærer at en stor del av samfunnet ikke har blitt tatt med i undersøkelsen. En studie av Nordberg et al. (2018) viser også at ungdom opplever økt overvåkning av og ufrivillig kontakt med politiet sammenliknet med andre aldersgrupper. Ungdommene rapporterte negative følelser overfor politiet og usikkerhet ved møter med politiet. Ifølge Brunson og Weizer (2009) er mye av forskningen om forholdet mellom politi og samfunnets borgere rettet på voksne.

I Norge er det opplæringsplikt, og de fleste foresatte velger å ha barna sine på skolen. Derfor har skolen et særegent mandat i barns og unges dannelsesprosess. Skolens læreplaner er et viktig styringsverktøy for skolens innhold. Men som Svein Østerud viser (kapittel 5 i denne boken), finnes også svikt i tillitsforholdet mellom mange elever og skolen. Med andre ord er det allerede utfordringer i samhandlingsprosessene mellom barn og unge og skolen og politiet, sektorene sett hver for seg. Det blir derfor enda viktigere at skolen og politiet kan spille på lag og danne en felles dannelseskraft rundt barn og unge. Men hva må til for å utvikle dette? Dette kapittelet undersøker dette spørsmålet nærmere i lys av samfunnsoppdragene til skolen og politiet, og hvilken innsikt skolen og politiet har om hverandre, som grunnlag for god samhandling til barns og unges beste.

Forskningsspørsmål

Gitt at ungdom, og særlig unge menn, har ufrivillig og konfliktskyt kontakt med politiet, er det viktig å bygge på deres erfaringer med og oppfatninger av politiet. Her kan barnehage, skole og andre institusjoner innen barns og unges oppvekstmiljø være bidrag til utviklingen av forholdet mellom politiet og samfunnet for øvrig. Men da er det også nødvendig at samhandlingen mellom politiet og skolen fungerer godt. Dette er aktører som har ulike samfunnsoppdrag og hver sine spesifikke forventninger og presstyper fra ulike samfunnsaktører. God innsikt i hverandres tenkning og virksomhet vil være en forutsetning for god samhandling. Men vi vet lite om hvor godt disse sektorene faktisk kjenner hverandre. Er det mulig å endre på dette? Kan disse sektorene bygge opp en felles dannelseskraft til barns og unges – inkludert samfunnets – beste? Derfor stiller vi forskningsspørsmålet:

Hvordan utvikle samhandling mellom politi og skole til en felles danningskraft for et tryggere oppvekst- og skolemiljø for barn og unge?

For å undersøke dette spørsmålet benyttes en induktiv tilnærming med utgangspunkt i samfunnsoppdraget til politiet og læreplanen (LK 20) i skolen samt data fra et fokusgruppeintervju med to informanter fra Politihøgskolen. Samhandlingsbegrepet og pressbegrepet behandles i introduksjonskapitlene i denne boken. Det legges vekt på samhandlingsindikatorerne involvering, makt- og rollebevissthet, organisasjons- og kulturkunnskap og press i profesjonsutdanningene og i samhandlingen mellom skole og politi. Som teoretisk hjelpemiddel i utviklingen av dannelsprosesser og pedagogisk praksis introduseres en organisasjonsdidaktisk modell (SAMPOS) som åpner for at sektorene kan bli kjent med hverandres samfunnsoppdrag og profesjonskompetanser, og en tverrsektoriell didaktisk balansemodell som kan brukes ved didaktiske valg for pedagogisk praksis.

Samfunnsoppdrag og livsmestring

Politiet

Politiet er en av samfunnets institusjoner som har mange oppgaver. Politiet skal blant annet opprettholde alminnelig orden, forebygge og forhindre straffbare handlinger og beskytte borgerne og deres lovlige virksomhet (Innst. 306 S (2014–2015)). I politiloven står det videre: «Politiet skal gjennom forebyggende, håndhevende og hjelpende virksomhet være et ledd i samfunnets samlede innsats for å fremme og befeste borgernes rettsikkerhet, trygghet og alminnelige velferd for øvrig» (politiloven, 1995, § 1 andre ledd).

Et viktig satsingsområde for politiet i Norge er forebygging av kriminalitet (Politidirektoratet, 2020). I politiets dokument *I forkant av kriminaliteten* står det følgende: «Politiet skal arbeide for å være i forkant av kriminaliteten og uønskede hendelser» (Politidirektoratet, 2020, s. 3). Forebygging er videre beskrevet som kjernen av politiets samfunnsoppdrag. «Forebygging omfatter det arbeidet som politiet utfører, enten alene eller i samarbeid med andre, for å redusere forekomsten av kriminelle handlinger og uønskede hendelser, redusere skadevirkningene og hindre gjentakelse» (Politidirektoratet, 2020, s. 4). Forebygging er nært knyttet til

pressområdet samhandling og relasjoner. Samarbeid er ordet som benyttes i flere dokumenter som studien refererer til, og det vil bli benyttet når det henvises til disse.

Skolen

Skolen når praktisk talt alle barn og unge i den livsfasen hvor de er mest påvirkelige, og hvor de fleste av deres grunnleggende holdninger og verdier dannes. Tenårene er også den perioden da flest er utsatt for å bli innblandet i kriminalitet og vold – enten som utøvere eller som ofre. I mange tilfeller vil lærere kunne være blant de første til å fange opp faresignalene når ungdom er i ferd med å utvikle negativ atferd (St.meld. nr. 17 (1999–2000)). Skolen kan også være en arena for uønsket atferd. Mobbing, vold, rasisme og bruk av rusmidler kan være symptomer på utrygghet, manglende skolemotivasjon og sviktende selvtillit. Det holdningsskapende og forebyggende arbeidet i grunnskolen og i videregående opplæring må være en integrert og systematisk del av skolens samfunnsoppdrag. Barn og ungdom som selv bedriver mobbing, har forhøyet risiko for å utvikle kriminell atferd (St.meld. nr. 17 (1999–2000)). De som føler seg truet i skolegården eller på skoleveien, vil også kunne beskytte seg. Ifølge Opplæringslova har barn og unge rett til et trygt og godt skolemiljø. Loven slår også fast at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (opplæringslova § 9a), og at det kreves at skolen raskt undersøker og iverksetter tiltak for å bedre situasjonen for den enkelte elev. Men støtten rundt barnet omfatter flere aktører, omtalt som «laget rundt barn og unge» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er alle som samarbeider om å gi barn og unge en god oppvekst. Samarbeidet anses som en forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, det vil kunne forebygge at vanskeligheter utvikler seg eller blir større enn nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2019), og det skal bidra til en helhetlig oppfølging.

Livsmestring i skolen

Med læreplanreformen Fagfornyelsen (LK20) kom «livsmestring» inn som et tverrfaglig tema som skulle inkluderes i alle klasserom og på fagenes premisser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Begrepet er omdiskutert, og det henvises til Østerud i denne boken for en grundigere innføring og kritikk.

Livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer deres psykiske og fysiske helse og gir muligheter for å ta ansvarlige livsvalg. Ifølge Koritzinsky (2021) handler det om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Elevene skal derfor gjøres i stand til å håndtere medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer på beste måte. Det har vist seg å være en utfordring å komme fram til en felles forståelse av hva som ligger i livsmestring, og å forberede lærerne på livsmestring som et mangfoldig konsept. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) er det forskningsmessig belegg for at lærere anerkjenner betydningen av at livsmestring knyttes til fagene, men at de trenger støtte for å kunne knytte ulike praksiser tydeligere til elevenes mestring av eget liv og dermed gjøre livsmestringsundervisningen relevant for elevene. Det er likevel oppsiktsvekkende at det ikke gis eksplisitte formuleringer i læreplanen (LK20) om faglig innhold eller konkrete samarbeidsformer mellom skolen og politiet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det åpner for vide tolkninger og muligheter for ubalanse i form av at oppgaver ikke blir løst, eller ved at ansvar blir pulverisert eller forrykket.

Utvikling av samhandling mellom oppvekstetater og politiet

Samhandling – felles kraft

Samhandling mellom ulike fag- og yrkesgrupper innebærer at ressurser drar sammen og i samme retning. Både skoleinterne, sektorspesifikke (for eksempel Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjenesten) og tverrsektorielle (for eksempel helsestasjon, barnevern, Nav og politi) lag vil kunne være aktuelle. Aktørene kan ha både forebyggende og oppfølgende oppgaver, enten på systemnivå eller på individnivå. Det understrekes videre at barn og unge selv, sammen med foresatte, utgjør del av laget. I høringsutkastet til ny opplæringslov (Utdanningsdirektoratet, 2024) forsterkes forventningene om økt samhandling gjennom at skolene tillegges en samarbeidsplikt på systemnivå og individnivå. Vilkåret for at plikten utløses, er at samarbeid må være nødvendig for å gi et helhetlig og samordnet tjenestetilbud. Det presiseres at nødvendighetskravet ikke skal tolkes for strengt, og at både langvarige og kortvarige behov for ivaretagelse av barn og unge vil kunne utløse samarbeidsplikten.

Samhandlingsindikatorer

Torgersen og Steiro beskriver at samhandling er noe annet enn samarbeid. Samhandling er formulert som følger:

[...] en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130; se også kapittel 3 i denne boken)

Politiets kompetanse- og kunnskapsstrategi fra 2021 trekker fram kompetansen «samhandling» som et prioritert område for politiet. Samhandling omfatter da kommunikasjon, erfaringsutveksling, kunnskapsdeling, utvikling av en felles oppfatning av et meningsinnhold, felles tiltak, felles prosesser, samarbeid og koordinering (Politidirektoratet, 2021). Torgersen og Steiro (2009, s. 153) hevder videre at samhandling først og fremst er en måte å jobbe eller «handle» på. Det som står sentralt i samhandling, er «handling», og da først og fremst i form av målrettet handling. I denne handlingen deles eller utveksles kompetanse, gjerne omfattende og spesialisert fra hver enkelt som – til sammen – utfyller hverandre.

Torgersen og Steiro (2009) poengterer videre at samhandlingen er avhengig av både individuelle egenskaper og kulturelle komponenter – og bevissthet om at en slik kompetansemessig forskjellighet er nødvendig for samhandling. Torgersen og Steiro (2009, s. 156) tar utgangspunkt i 15 underliggende prosesser som de mener er avgjørende for effektiv samhandling. De 15 prosessene antyder samtidig viktige komponenter i samhandlingskompetanse og betegnes samhandlingsindikatorer. I de fleste samhandlingsprosesser mellom ulike aktører vil alle indikatorene ha betydning for hvordan samhandlingen utvikler seg, og for hvilken effekt den har, eksempelvis i gjennomføring av pedagogisk praksis.

Etatsorienterte samhandlingsindikatorer

I samhandling mellom etater i oppvekstsektoren (barnehage, skole, videregående skole og barnevern) og politiet legger vi i denne studien spesiell vekt på samhandlingsindikatorer som har med selve forholdet mellom etatene å gjøre. For å få til god samhandling vil det være nødvendig at skolen får

mer kunnskap om hvordan nødetatene er organisert, og omvendt. God samhandling krever innsikt i hverandres system og tenkning. Kommer skolens ansatte og elever tilstrekkelig til orde når politiet på sin side har enerådende kunnskapsmakt på sine profesjonsfelt? Her må vi ha in mente at sistnevnte representerer et hierarkisk system med ordrekultur, mens skolen har et mer likestilt og inkluderende system hvor alle skal komme til orde. Det kan fort bli kulturkollisjon. For å demme opp for slike uønskede situasjoner vil det være nødvendig å legge vekt på indikatorer som involvering, maktbalanse og organisasjonskunnskap. I kapittel 3 i denne boken defineres disse indikatorene som:

- Involveringsbevissthet: Være villig til og klar over nødvendigheten av å bidra aktivt og å gi av seg selv underveis i samhandlingen og den pedagogiske praksis.
- Maktbalanse: Fravær av dominans/makt, balanse mellom deltakerne, bevissthet om at maktstrukturer og opplevelsen av hvordan makt utspiller seg vil være forskjellig i en samhandlingsprosess sammenliknet med tradisjonelle team- og samarbeidsformer, noe alle involverte (elever, lærere og andre) også bør oppleve i den pedagogiske praksis.
- Organisasjons- og kulturkunnskap: Bevissthet om den aktuelle organisasjonsstrukturen og kulturen som preger organisasjonen, fra lærer-/ansattensiden, men også opplevelse av tilhørighet og en trygg ramme blant barna/elevne.

Disse tre indikatorene vil også ha rolleaspekter knyttet til seg. Derfor innlemmer vi også indikatoren rollebevissthet som en del av de tre øvrige:

- Rollebevissthet: Kjenne hverandres roller, funksjon og arbeidsfordeling i samhandlingen, som også kan veksle underveis i den pedagogiske praksis.

For å svare på forskningsspørsmålet har vi valgt å gjennomføre et gruppeintervju med to informanter fra Politihøgskolen.

Metode

Studien bygger på ett gruppeintervju om erfaringer i samhandlingen mellom politiet og skolen. Gjennom gruppeintervjuet var formålet å

identifisere faktorer som kan forklare og styrke samhandlingen mellom politi og skole i innsatsen for barn og unge.

Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en tilnærming der interaksjon og samtale mellom deltakerne er forventet å utvikle annen informasjon enn hva man kan oppnå gjennom individuelle intervjuer. Fokusgruppeintervju ble valgt fordi vi ikke søkte etter predefinerte svar, men ønsket at deltakerne utviklet svar og forståelser gjennom dynamiske interaksjoner i gruppen (Bloor et al., 2001). Ifølge Stewart et al. (2007) blir fokusgruppeintervjuer i første omgang benyttet for å undersøke spørsmål på lite utforskede områder. Vi bygger på Malterud (2012) og valgte å intervjuer deltakere som hadde liknende erfaringer og oppgaver. Argumentet var at dette kunne inspirere informantene til å tenke høyt og utdype sine synspunkter. Intervjuguiden som ble benyttet, omfattet spørsmål om pedagogisk kompetanse i politiutdanningen, om politiets kjennskap til læreplaner og læreplanreformer og om involvering av skole og politi på deres respektive samhandlingsarenaer.

Utvalg og analyse

I et hensiktsmessig utvalg velger forskerne direkte (heller enn tilfeldig) ut en underpopulasjon som skal representere populasjonen i sin helhet. Denne typen utvalg kalles ofte «strategisk utvalg» eller «dømmekraftsutvalg» fordi den baserer seg på dømmekraften til noen som kjenner til gruppen, og til hva som karakteriserer den. Hensiktsmessig utvalg er ofte karakteristisk for andre ikke-sannsynlighetsutvalg, for eksempel kvoteutvalg, men innebærer enda litt mer innblanding fra mennesker (Market Research Solutions, u.å.). Utvalget av informanter til gruppeintervjuet ble gjort etter denne metoden. Utvalget ble foretatt av en av forfatterne med kjennskap til hvilke ansatte ved Politihøgskolen det kunne være relevant å intervjuer for å kunne besvare forskningsspørsmålet. Utvalget besto av to informanter. Informantene omtales videre som informant 1 og informant 2. Informantene har mer enn 20 års erfaring hver i undervisnings- og høgskolesektoren.

Gjennomføring av fokusgruppeintervjuet tok 35 minutter. Etter at intervjuene var gjennomført, ble de transkribert. Teksten ble så grundig gjennomlest med tanke på å validere og dokumentere informantenes uttalelser

(Hsieh & Shannon, 2005). For å kunne oppdage temaer og mønstre i dataene valgte vi en induktiv tilnærming (Lune & Berg, 2016). Det innebar å identifisere relevante utsagn, og basert på disse ble det utarbeidet en fortettet og oversiktlig framstilling av funnene, med følgende kategorier: press i profesjonsutdanningene og press i samhandlingen mellom skole og politi. Kategoriene ble benyttet til å identifisere likheter og ulikheter i materialet. Analysen er vår fortolkning av hva informantene har uttalt. Prosessen startet da intervjuene ble gjennomført, og den har pågått fram til ferdigstilling. Resultatene er diskutert ved hjelp av relevant teori og så transparent og balansert som mulig.

Studiens begrensninger

Utvalget besto av to informanter, og funnene kan dermed ikke generaliseres. Likevel kan resultatene si noe om erfaringer og forutsetninger for samhandling både mellom et utvalg ansatte i politi og skole og vis-à-vis ungdom. Stor grad av samstemthet mellom informantene kan skyldes at både intervjuguide og gjennomføring av intervju ikke har klart å få fram mangfoldet av individuelle erfaringer og vurderinger.

Resultater

Press i profesjonsutdanningene

Ifølge informantene er ikke skolens læreplaner tema i grunnutdanningen ved Politihøgskolen. Det framkommer ikke om studentene blir introdusert for styringsdokumenter som er relevante for skolen, om for eksempel opplæringsloven, stortingsmeldinger om barn og unge og liknende. Slike styringsdokumenter omtaler – i varierende grad – så vel samhandling mellom skolens ansatte og eksterne aktører som samhandling med barn og unge (elevmedvirkning) og foresatte (foreldresamarbeid). De gir inn-syn i oppgaver som er felles, overlappende eller særegne med blant annet politiets ansvars- og myndighetsområde. En av informantene karakteriserer politiutdanningen som svært generell og omfattende: «Den inneholder så mye, og skulle det være en introduksjon om skolen, måtte det bli på et halvt minutt» (informant 1). Informantene etterlyser mer samhandling med både barnehage, grunnskole og videregående skole, og da på områder som ikke innebærer lov håndheving og maktbruk. De vurderer selv at de besitter relevant kompetanse om blant annet veiledningsteori,

kulturkunnskap og kommunikasjon. En av informantenes erfaring er at en kultursensitiv tilnærming i møte med barn og unge ofte gir relevant kunnskap om deres ståsted og dermed et bedre utgangspunkt for valg av tiltak (informant 1).

Press i samhandling mellom politi og skole

Informantene erfarer også at skolen i liten grad er involvert i reell samhandling når politiet skal gjennomføre sine forebyggende og oppfølgende innsatser. Begge informanter mener at politi og skole bør være likeverdige. Det betyr at politiet ikke kan «beordre» et innhold i skolen, eller hvordan dette formidles pedagogisk. Tilsvarende kan heller ikke skolen styre politiets valg av innhold eller arbeidsmåter når de ønsker å gjennomføre aktiviteter på skolen. Ifølge informant 2 bør skole og politi involvere hverandre i arbeidet med å forebygge og skape trygghet. Sagt med andre ord vil det kreve nyansert og grundig samhandling i de tilfellene da skolen eller politiet skal gjennomføre noe hos hverandre.

Diskusjon

Resultatene viste at skolens læreplaner ikke er et tema i politiets grunnutdanning. Tilsvarende er ikke politiets ansvar eller oppgaver omtalt i lærerutdanningenes studieplaner eller i gjeldende læreplan (LK20). Grunnlaget for involvering og utvikling av felles innsikt i hverandres kompetanse, organisasjonskultur og roller er dermed formelt sett ikke til stede. Det kan danne en barriere for utvikling av samhandlingsprosesser. Det finnes imidlertid spredte omtaler i ulike dokumenter, men målsettinger er vagt formulert for både politi og lærere. For eksempel er det uklart hva livsmestring innebærer, og hvordan lærere kan jobbe med dette tverrfaglig innad i skolen og tverrsektorielt. Dette gir i sum en begrenset forståelse av hva samfunnet etterspør av kompetanse og ferdigheter, og av hvordan ansatte i skole og politi hver for seg og sammen kan bidra. Utydeligheten vil dermed kunne føre til at handlinger som kan bidra til et tryggere oppvekst og skolemiljø, ikke blir iverksatt. Det kan også forklare gjeldende praksis, som i stor grad er at skolen «bestiller» tjenester fra politiet ved behov, eller at politiet kommer på faste oppdrag, for eksempel beredskapsøvelser, undervisning, informasjonsarbeid og liknende. Det blir å betegne som samordning og koordinering mer enn som samhandling.

Skolens og politiets innsats for barn og unge bør ses i lys av hvilket samfunnsoppdrag de har. Mens skolen skal gi barn og unge muligheter for læring og omsorg, skal politiet sørge for trygghet i alle deler av befolkningen. Politiet besitter kompetanse som kan benyttes direkte i arbeidet med barn og unge, og det vil være en naturlig aktør for skolen å samhandle med. Skolens ansatte besitter mye kunnskap og erfaringer om det enkelte barn og om elevgrupper. Om skolen og politiet skal lykkes med sine respektive samfunnsoppdrag, er det åpenbart behov for å styrke samhandlingen mellom disse og vis-à-vis de unge selv. Uten at samhandlingen styrkes, vil det tilslørte presset kunne øke.

Makt og roller

En rekke kanaler og arenaer for samhandling i det kriminalitetsforebyggende arbeidet finnes allerede. En av disse er modellen «Samordning av lokale rus- og kriminalitetsforebyggende tiltak» (SLT; Justis- og beredskapsdepartementet, 2016). Dette er et område som er relevant for flere av skolens aktiviteter og fag, for eksempel folkehelse og livsmestring, men også i det pågående arbeidet for et trygt og godt læringsmiljø. Sentralt i modellen er en egen koordinator som skal samordne, systematisere og være et bindeledd mellom ulike instanser og profesjoner, deriblant skole og politi. En annen modell som kan fremme samhandlingen mellom skole og politi, er «Tilbakemeldingsmodellen for beredskap i skole og læringsmiljø» (Lyng et al. 2022, Sæverot & Torgersen, 2024). Modellen bygger på at beredskapsarbeid kan skape trygghet ved at lærere har beredskap for og tilstrekkelig kunnskap om hvordan de kan håndtere krisesituasjoner (Sæverot & Torgersen, 2024). Samtidig understreker modellen at det er viktig med en sunn maktbalanse mellom skolen og politiet. Det betyr at politiet ikke kan beordre noe i skolen som ikke skolens ledelse, lærere eller elever kan akseptere, sett i forhold til skolens verdigrunnlag, pedagogisk tenkning eller ressurser. Det gjelder her å komme fram til et bevisst makt- og rolleforhold gjennom dialog og innsikt i hverandres kompetanse og arbeidsoppgaver. Det kan også være nødvendig at samhandlingen mellom skolen og politiet etableres i både sentrale og lokale læreplaner samt i lærernes arbeidsplaner.

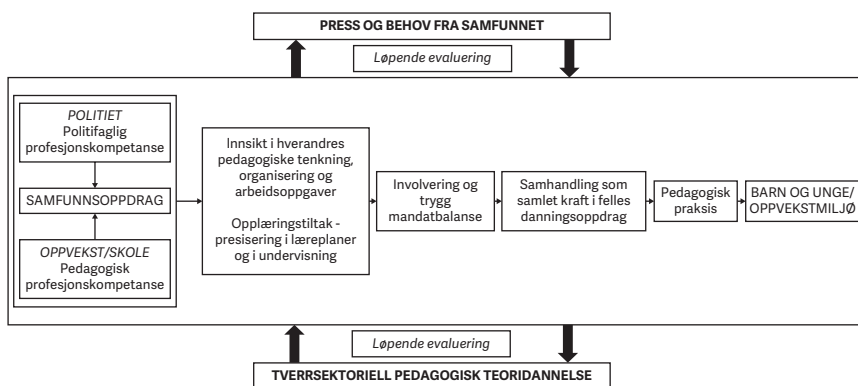
Politi og skole har flere sammenfallende ansvarsområder. Blant annet har de begge ansvar for å identifisere faresignaler når barn og unge er i ferd med å utvikle uønsket atferd, og begge har ansvar for å iverksette

forebyggende tiltak. Begge har ansvar for at tilgjengelige ressurser bidrar til at de drar i samme retning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Manglende kunnskap om hverandre er ensbetydende med lav bevissthet om hverandres kompetanse. Dermed svekkes forutsetningen for å kunne samhandle til barns og unges beste. Kunnskapsdepartementets forslag (Utdanningsdirektoratet, 2024) om å ilegge skolen en samarbeidsplikt vil kunne øke presset på skolen og føre til at det tas ytterligere initiativ og større ansvar for å styrke samhandlingen med blant annet politiet. Det kan for eksempel være å utveksle kunnskap og erfaringer om hvordan skolen jobber med livsmestring og inkludering i skolehverdagen. Politiet vil fra sin side kunne tilføre skolen viktig kunnskap om ungdom og grupper av ungdom som de i første omgang møter utenfor skolen. Deres anliggende vil kunne være livsmestring på områder der skolen kommer til kort. Det kan for eksempel være å motstå press om å delta i kriminelle aktiviteter. Samtidig vil det å øve på kommunikasjon kunne være et element innenfor det tverrfaglige temaet livsmestring, og det vil kunne bidra til at barn og unge kan oppleve at de blir møtt med respekt og tillit på flere arenaer. Et tema for både skole og politi vil kunne være hvordan de initierer og kommuniserer med ungdom og ungdomsgrupper. Eksempelvis vil felles kunnskap om hvordan å identifisere tegn på konflikt kunne bidra til at eventuelle konflikter unngås eller løses på et lavest mulig nivå. Temaet vil også kunne adresseres til andre samhandlingsarenaer der både helsesøstre, Nav, politi, barnevern, skoler, frivillige med flere er til stede.

SAMPOS-modellen – samhandling mellom politi og skole

Men hva kan gjøres? Ut fra våre undersøkelser har ikke politiet tilstrekkelig konkret kunnskap om skolens læreplaner, pedagogiske tenkning og organisering. Her vil det bli en opplæringsjobb å gjøre. I praksis betyr dette at både lærerutdanningene og politiutdanningene må opparbeide mer kunnskap om hverandres verdi- og danningssyn, organisering og arbeidsoppgaver. Det betyr igjen at dette må inn i deres egne læreplaner og i undervisningen. Vi har sammenfattet ulike steg for dette i en organisasjonsdidaktisk utviklingsmodell, «Samhandling mellom politiet og oppvekst/skole-sektoren», SAMPOS-modellen (se figur 7.1, neste side). Kjernen er at sektorene må bli kjent med hverandres samfunnsoppdrag og profesjonskompetanser.

I dette ligger dypere innsikt i hverandres læreplaner, pedagogiske tenkning, organisering og arbeidsoppgaver. Således må dette også inn deres egen undervisning og i læreplaner. Eksempelvis må Politihøgskolen undervise sine studenter i rammeplan for barnehagen og i læreplanen for grunnskole og videregående skole, samt i hvilke arbeidsmåter og pedagogiske virkemidler som er vanlige her. Tilsvarende må lærerutdanningene legge inn undervisning om politiets arbeidsområder og læreplanstruktur i politiets utdanninger. Politiet har ikke et dokument som viser politiets pedagogiske grunnsyn, slik Forsvaret har (Forsvarets Skolesenter, 2006), og som utdanningssektoren har gitt i sine ramme- og læreplaner. Således vil det være nødvendig å utvikle materiell for slik undervisning fra politiet sin side. Diskusjon og avklaring rundt sektorenes roller og mandat knyttet til hverandre i samhandlingen vil bli en nødvendig prosess i involveringsprosessen, slik at politiet og skolen skal kunne utvikle en samlet kraft i dannelsesprosessen av barn og unge i deres oppvekstmiljø. I dette arbeidet trengs også utvikling av både undervisningsopplegg og pedagogisk praksis som bygger på begge sektorenes profesjonskompetanse og de unges behov og forutsetninger. Denne organisasjonsdidaktiske utviklingsprosessen, med vekt på samhandling, vil være et svar på samfunnets behov og vil over tid kunne utvikle en egen tilpasset tverrsektoriell pedagogisk teori. Denne teoridannelsen vil være i stadig utvikling og under løpende evaluering, i takt med nye behov fra samfunnet, fra sektorene selv og ikke minst fra barn og unge i deres oppvekstmiljø.

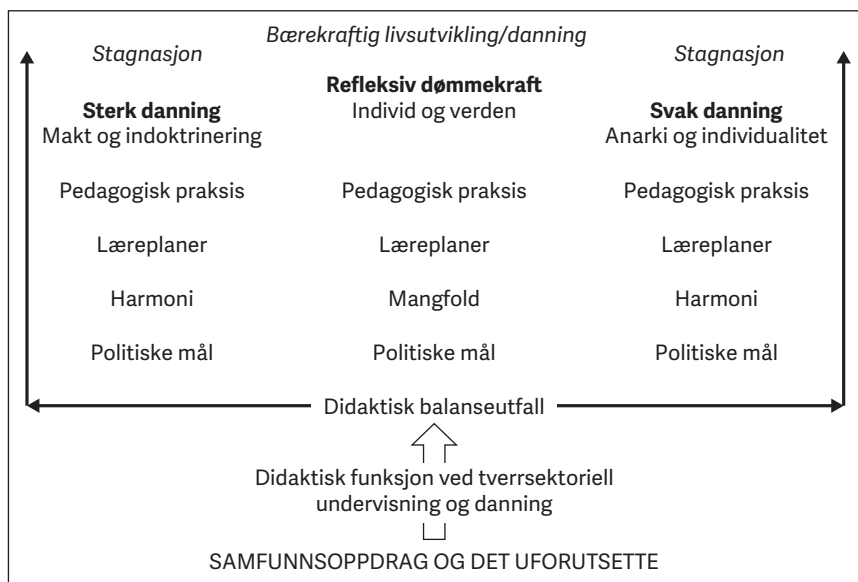


Figur 7.1 SAMPOS-modellen. Organisasjonsdidaktisk utviklingsmodell for samhandling mellom politiet og oppvekst- og skolesektoren. God samhandling forutsetter innsikt i hverandres læreplaner, pedagogiske tenkning, organisering og arbeidsoppgaver.

Iverksettning av SAMPOS-modellen vil kreve kompetanse og ressurser som må inngå i sektorenes oppdragsplaner. Det vil igjen kreve politiske beslutninger, som i sin tur vil kreve både forhandlinger over tid og budsjettvurderinger. Men gevinsten vil, etter vårt syn, være utvikling av samhandling mellom politiet og oppvekstsektoren som en samlet kraft i felles dannelsingsoppdrag til barns og unges samt samfunnets beste.

Utvikling av felles pedagogisk praksis

I planleggingen av undervisningsopplegg, som konkrete tiltak i dannelsingsprosessen, og som utvikles i samhandling mellom skolen og politiet, vil det være nødvendig med forståelse for og bevisstgjøring av både rolle- og maktforholdet mellom aktørene, føringer fra læreplaner, ønskede læringsmål, innhold og pedagogisk praksis. Det gjelder her å forholde seg til en balanse mellom ytterpunkter som kan gi opplegget et uønsket utfall. For å få det til kan den didaktiske balansemodellen (figur 7.2, nedenfor) være et hjelpemiddel i de didaktiske valgene som må gjøres. Utgangspunktet er samfunnsoppdraget til institusjonene, de unges behov og den usikkerhet som samfunnet og oppvekstmiljøene befinner seg i (det uforutsette).



Figur 7.2 Tverrsektoriell didaktisk balansemodell for felles dannelsingskraft (modifisert etter Sæverot & Torgersen, 2024, s. 47).

Balansmodellen illustrerer en didaktisk tilnærming som innebærer å jobbe mot en «gyllen middelvei» eller et «balansepunkt» for å unngå at man havner for langt mot enten det ene eller det andre verdi- og kunnskapsperspektivet. I motsatt fall, hvis den didaktiske praksis ensidig rettes mot den ene eller andre siden av balansepunktet, vil danningen snevres inn og berammes innenfor en bestemt ideologi. For eksempel kan man ende med det som i modellen omtales som «sterk danning», det vil si indoktrinering og utøvelse av makt. Det er mulig å se for seg at arbeid med beredskap kan vektlegge et slikt ytterpunkt, særlig dersom den ene part, enten politi eller skole, har sterke meninger om hva som er riktig. I ytterste konsekvens kan da beredskapsarbeidet ende med indoktrinering, ettersom den ene parten fremmer et spesifikt sett med holdninger og verdier hos elevene. Et eksempel på et ytterpunkt på den andre siden har vi når individer har et sterkt ønske om å være fri, uten vilje til å endre på sitt livsmønster, selv om beredskapssituasjoner fordrer endring og ansvar. Sett i forhold til den didaktiske balansmodellen er dette et eksempel på «svak danning», hvor frykten for å miste den absolutte frihet oppstår. Her skjer da en svak dannelsesprosess. Selv om det er snakk om sterk individorientering, er danningen svak fordi den er bundet i sin frihet, uten noen former for tilrettelegging og organisert innhold. Det dreier seg om å beholde den absolutte frihet, en form for frigjøring under makt, hvor anarki og individualitet er framtrepende. Mellom de to ytterpunktene har vi et balansepunkt som innebærer en «bærekraftig livsutvikling» eller danning for både individet og verden. Å komme til et absolutt balansepunkt mellom ytterpunkter er nok ikke mulig. I praksis vil det alltid være bevegelse og visse grader av ubalanse. Det modellen impliserer, er at balanse er målet, noe man bør strebe etter. For å få til mest mulig balanse må de involverte samhandlingspartnere vise «refleksiv dømmekraft», som innebærer å lytte til hverandre. Samtidig må samhandlingspartnere være villig til å forstå den andre parten og dennes kompetanse, og samtidig være villig til å innse sine egne begrensninger slik at man kan fire på egne krav – hvis situasjonen fordrer det.

Hovedfunn og veien videre

Denne studiens formål har vært å undersøke hvordan samhandling mellom politi og skole kan utgjøre en felles dannelseskraft for et tryggere

oppvekst- og skolemiljø for barn og unge. Studien bygger på intervju med to informanter fra Politihøgskolen.

Funnene viser at politiet ikke har tilstrekkelig konkret kunnskap om skolens læreplaner, pedagogiske tenkning og organisering. Det reflekterer en ubalanse som innebærer at både lærerutdanningene og politiutdanningene har behov for mer kunnskap om hverandres verdi- og danningssyn, organisering og arbeidsoppgaver, og dette må inn deres læreplaner og i undervisningen, både i grunnutdanninger og i etter- og videreutdanninger. Slik kunnskap vil kunne bidra til en bedre profesjonsforståelse og tydeligere forventninger til hvordan roller kan fylles og samhandling styrkes. Det vil kreve betydelig koordinert innsats for å sikre at det skjer og at ny kompetanse og nye arbeidsmåter blir tatt i bruk. Et spørsmål av betydelig politisk og faglig interesse vil være å få mer kunnskap som kan føre til at ansatte i skole og politi evner å benytte sine kapasiteter til å dra i samme og i riktig retning. Det vil også være behov for mer dyptgående analyser av hvordan aktørenes ulike samfunnsoppdrag påvirker samhandlingen mellom skole og politi på måter som ikke er tilsiktet. SAMPOS-modellen og den didaktiske balansemodellen kan være hjelpemidler for utvikling av en felles dannelseskraft til barns og unges beste.

Forfatterbiografier

Trond Frigstad er ansatt som førstelektor i pedagogikk på Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han har lang erfaring som fagutvikler, prosjektleder og leder fra både oppvekst- og utdanningssektor. Tidligere publikasjoner omfatter barnevern, kroppsøving, digital undervisning i høyere utdanning, læreres handlingsrom og skoleutvikling.

Ole Boe er professor i ledelse og organisering ved Politihøgskolen og Universitetet i Sørøst-Norge og professor II i krisehåndtering og beredskap ved Høgskolen i Innlandet. Han forsker på bedømmings- og beslutningspsykologi, karakterstyrker, ledelse og lederutvikling, militær ledelse, militærpsykologi, personlighetspsykologi, politiledelse, strategisk ledelse og stress og stressmestring.

Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, og professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i psykologi (NTNU) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi

og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag og har vært professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i pedagogikk (UiO) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Referanser

- Bjørge, T. (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Universitetsforlaget. <https://www.universitetsforlaget.no/forebygging-av-kriminalitet-1> <https://konfliktraadet.no/wp-content/uploads/2021/11/Forebyggingsstrategien.pdf>
- Bjørkelo, B., Hoel, L., Solhjell, R., Leirvik, M. S., Ellefsen, B., Singh, M., Thomassen, G. & Gundhus, H. O. I. (2020, 6. juli). Når politiets gode intensjoner oppleves som mistenkeligjøring. *Forskersonen.no*. <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-politi/nar-politiets-gode-intensjoner-oppleves-som-mistenkeligjoring/1708723>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/focus-groups-in-social-research/book206871>
- Brunson, R. K. & Weitzer, R. (2009). Police relations with black and white youths in different urban neighborhoods. *Urban Affairs Review*, 44(6), 858–885. <https://doi.org/10.1177/1078087408326973>
- Eie, L. & Ali, I. (2019, 1. august). Hevder ungdommer blir trakassert av politiet. *NRK.no*. <https://www.nrk.no/osloogviken/hevder-ungdommer-blir-trakassert-av-politiet-1.14644821>
- Forsvarets Skolesenter. (2006). *Forsvarets pedagogiske grunnsyn*. Forsvarets Skolesenter.
- Grindem, K. (2019, 15. august). Benedicte Bjørnland om Bogerud-saken: – Vi må ikke tape gata. *Politiforum*. <https://www.politiforum.no/arendalsuka-benedicte-bjornland-gjengkriminalitet/benedicte-bjornland-om-bogerud-saken--vi-ma-ikke-tape-gata/153961>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732305276687#tab-contributors>
- Innst. 306 S (2014–2015). *Innstilling fra justiskomiteen om endringer i politiloven mv. (Trygghet i hverdagen – nærpolitireformen)*. Justiskomiteen. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2014-2015/inns-201415-306/?lvl=0>

- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016, 5. februar). Samordning av lokale rus- og kriminalitetsforebyggende tiltak (SLT). Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dep/jd/tilskudd-fra-jd/tilskudd-fra-jd-i-2016/samordning-av-lokale-rus--og-kriminalitetsforebyggende-tiltak-slt/id2474284/>
- Kantar Public. (2022). *Politiets innbyggerundersøkelse 2021*.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring*. Universitetsforlaget.
- Lune, H. & Berg, B. L. (2016). *Qualitative research methods for the social sciences* (9. utg.). Pearson Education.
- Lyng, D., Steiro, T., Kruke, B. I. & Torgersen, G.-E. (2022). PLIVO, pedagogikk og beredskap. En kvalitativ studie på skoleskyting og livstruende vold i skolen i nordisk kontekst. *Nordic Studies in Education*, 42(4), 347–360. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3669>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Market Research Solutions. (u.å.). *Utvalgsmetoder*. SurveyMonkey. <https://no.surveymonkey.com/market-research/resources/types-of-sampling/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nordberg, A., Twis, M. K., Stevens, M. A. & Hatcher, S. S. (2018). Precarity and structural racism in Black youth encounters with police. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35(5), 511–518. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0540-x>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9a>
- Politidirektoratet. (2020). *I forkant av kriminaliteten: Forebygging som politiets hovedstrategi (2021–2025)* (Rapport).
- Politidirektoratet. (2021). *Politiets kompetanse-og kunnskapsstrategi 2021–2025*. <https://www.politiet.no/globalassets/dokumenter-strategier-og-horinger/pod/hr/politiets-kompetanse-og-kunnskapsstrategi.pdf>
- Politi-loven. (1995). *Lov om politiet* (LOV-1995-08-04-53). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53>
- Sollund, R. A. (2007). *Tatt for en annen: En feltstudie av relasjonen mellom etniske minoriteter og politiet*. Gyldendal Akademisk.
- Steen, R. B. (2019, 11. august). Bråket på Bogerud: Etnisk profilering er en realitet. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/12-95-3423826108>
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). *Focus groups* (2. utg.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412991841>
- St.meld. nr. 17 (1999–2000). *Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-1999-2000-/id470612/>
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2024). *Undervisning for det uføreseielege*. Samlaget.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). Samhandling. I G.-E. Torgersen & T. Steiro (Red.), *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner* (s. 126–166). Læringsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Høring forslag til forskrift til ny opplæringslov og ny forskrift til privatskoleloven*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/horing-ny-forskrift-opplaringsloven/>

KAPITTEL 8

Å eie hjelpen sammen! Et PPT-perspektiv på samhandling mellom skole og PPT for inkluderende opplæring

Renate Cecilie J. Vesteraas NLA Høgskolen Oslo, Norge

Anne Lene Bakke Toppe NLA Høgskolen Bergen, Norge

Abstract: Research exploring the impact of special education has advanced our comprehension of the significance of inclusive practices in fostering the well-being, learning, and development of students. In the work for inclusion and early intervention in schools, the interaction between schools and the Educational Psychological Service (EPS) is central. Despite this recognition, empirical investigations into specific models for effective practice remain scant. In this study, we have examined an example of a working model designed in a municipality in the eastern part of Norway, which has systematically endeavored to operationalize the expectations for the EPS to work preventively and system-oriented while preserving their expertise mandate. Data has been obtained through a semi-structured interview with an EPS-leader, as well as a focus group interview with experienced EPS-advisors, and is contextualized within theoretical frameworks concerning interaction and pressure, practice architectures and inclusion. The analysis revealed two principal insights: Through its focus on co-creation, the model promotes a high degree of involvement of all parties involved in supporting the student, which in turn seems to reduce pressure on interaction and on various aspects of the EPS' work. The findings support that the model increases the emphasis on perceived inclusion and facilitates the implementation of tailored interventions aligned with the needs of the student.

Keywords: interaction, co-creation, Educational Psychological Service (EPS), inclusion, pupil participation, pressure

Introduksjon

Bakgrunn

Inkluderingsbegrepet favner ideen om at den enkelte elev så langt som mulig skal delta på en meningsfull måte i den ordinære undervisningen, altså at ingen skal ekskluderes fra læringsfellesskapet. Fagrapporter og forskning knyttet til individuelt tilrettelagt undervisning (tidl. spesialundervisning) har vist at denne langt på vei har trukket i motsatt retning (Barneombudet, 2017; Haug, 2017a; Nordahl, 2018), noe som har ført til et press fra nasjonale myndigheter og sentrale fagmiljøer henimot endring av praksis i skolen. Misforholdet har også ført til press på Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) sine arbeidsformer og kompetanse, og det har vært stilt spørsmål ved hvorvidt lovformuleringene i tilstrekkelig grad har fremhevet PPTs rolle som forebyggende systemaktør (Fasting & Breilid, 2020). I den reviderte opplæringsloven (2024) trekkes inkluderingsperspektivet eksplisitt frem i omtalen av PPTs mandat, og det presiseres at PPT skal støtte skolenes forebyggende arbeid og bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling slik at det allmenne opplæringstilbudet blir så inkluderende og godt tilrettelagt som mulig (§ 11-13). PPT og skole er slik viktige samarbeidspartnere i realiseringen av inkludering, og kvaliteten på samhandlingen synes avgjørende for å utvikle og endre lokale praksiser (Fasting & Breilid, 2020). Et foreløpig ubesvart spørsmål er imidlertid *hvordan* PPT i større grad kan samhandle med skolene på en måte som fremmer inkluderende praksis.

Denne studien undersøker en spesifikk PP-tjeneste på Østlandet sitt perspektiv på samhandling mellom PPT og skole. Den aktuelle PP-tjenesten har tatt konkrete initiativ til å gjøre endringer i praksis. Målet med studien var å finne ut hvilke erfaringer tjenesten har med utvikling og implementering av en «ny» modell for samhandling med skolene. I et samhandlingsperspektiv vil det selvsagt også kunne være relevant å undersøke skolenes erfaringer for slik å få et mer helhetlig bilde av modellens fungering i den gjeldende kommunen. Slike data ville kunne belyse andre perspektiver ved samhandlingen enn dem vi får frem i vårt materiale. Samtidig vurderer vi PP-tjenestens erfaringer som interessante isolert sett. Et datasett som med noe bredde skal kunne belyse erfaringer fra kommunens ulike skoler, vil også måtte være av et relativt stort omfang. Vi har av avgrensningshensyn derfor valgt å begrense oss til PP-tjenestens perspektiv i denne omgang. Studiens forskningsspørsmål har vært: *Hvordan beskriver ansatte*

i PP-tjenesten sine erfaringer med den nye modellen for samhandling med skolene? Hvilke spenninger finnes i samhandlingen, og på hvilken måte kan modellen eventuelt bidra til å løse disse?

PP-tjenesten i vår studie har arbeidet eksplisitt med å operasjonalisere føringene i blant annet Meld. St. 6 (2019–2020) og Meld. St. 18 (2010–2011) knyttet til hvordan PPT kan være «tett på» slik at elev og skole raskt får støtte når utfordringer oppstår. Hovedmålet med modellen er å inngå i mer likeverdige praksisfellesskap med skolene og å bidra til inkluderende opplæring og elevmedvirkning. Modellen sentrerer rundt tre elementer. Det ene er knyttet til tjenestens henvisningsrutiner. Der elever tidligere ble henvist PPT med bestilling om sakkyndig utredning og tilråding, henvises det nå i første omgang for «samarbeid om en enkeltelev». Intensjonen er at PP-tjenesten blir en deltakende samarbeidspartner i utarbeidelsen av tiltak rundt en elev så snart en utfordring er identifisert; det er ingen ventetid eller krav som stilles til skolen i forkant, og spørsmålet om elevens tilpasningsbehov er åpent. Det andre elementet i modellen er «elevplanen», en tiltaksplan som utformes allerede i det første møtet mellom skole, elev, foresatte og PPT, med intensjon om å skape positive endringer raskt. I tillegg er tjenesten organisert slik at hver skole har faste kontaktpersoner med faste «utedager». Dette innebærer muligheten til å bygge relasjoner og til å bli kjent med rammefaktorene på den enkelte skole. Sistnevnte er ikke nytt, men forventningene til PP-rådgiverne om å være «ute på skolene» ukentlig, er nå mer eksplisitte enn tidligere.

Inkluderingsbegrepet

Det pågående «kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2022) kan ses i lys av en langvarig prosess knyttet til hvordan den norske skolen skal romme elevmangfoldet. Selv om inkluderingsbegrepet lenge har vært løftet frem i politiske styringsdokumenter (Faldet et al., 2022; Haug, 2020), er dets status uavklart, og inkludering som fenomen er komplekst og sammensatt (Haug, 2017b, 2023). Det uklare i inkluderingsbegrepet kan ses i lys av semantisk teori-konstruksjon, som forenklet handler om hvordan vi konstruerer teorier om et fenomen gjennom å trekke ut enkeltparametere (Kvernbekk, 2005), idet fenomenet selv aldri fullstendig kan «fanges». Eksempelvis kan alle som jobber med utdanning, ha en forståelse av at inkludering handler om elevens opplevde tilhørighet til fellesskapet. Men når inkluderingsbegrepet

skal operasjonaliseres, oppdager man at det finnes mange ulike konstruksjoner av hva dette konkret innebærer for enkelteleven og for fellesskapet. Forskning indikerer i tråd med dette en manglende koherens i forståelsen av inkluderingsbegrepet på ulike nivåer og en observert diskrepans mellom inkludering som ideal og inkludering i praksis (Haug, 2017b, 2020).

Da studien handler om systemutvikling, synes et multidimensjonalt perspektiv på inkludering hensiktsmessig. Det omfatter hvordan inkludering oppleves og defineres på ulike organisatoriske nivåer, fra nasjonale til lokale myndigheter, ned til den enkelte skole, lærer og elev, og i tillegg ulike sider ved hva inkludering innebærer, eksempelvis i lys av begreper som fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2020). Et vesentlig aspekt ved begrepet er at det både har en objektiv og en subjektiv side (Nilsen, 2017). Det handler både om hvordan opplæringstilbudet er tilrettelagt og om hvordan enkelteleven *opplever* å være inkludert – i tråd med barns og unges rett til medvirkning (Barnekonvensjonen, 1989, § 12). Den multidimensjonale forståelsen av inkluderingsbegrepet henger sammen med en dreining fra å forstå læring ut fra individers egenskaper og forutsetninger mot å fokusere på kontekst; kvaliteten på lærerens tilrettelegging og relasjoner i læringssituasjonen (Haug, 2020). Her kommer PPTs forebyggende og systemiske mandat til anvendelse.

Samskaping, samhandling og praksisarkitekturer under press

«Samskaping» (*co-creation*) har vunnet terreng innenfor offentlig sektor de senere årene (Røiseland & Lo, 2019). Begrepet stammer fra teorier om konsumentmarkeder, der et overordnet perspektiv er at kunden aktivt skal ta del i verdiskapningen. I offentlig sektor knyttes det til en verdiskapingsprosess der offentlige og private aktører arbeider sammen, men ut over dette er meningsinnholdet relativt flytende og åpent for ulike aktørers definisjoner (Røiseland & Lo, 2019). Ordet har, som vi skal se, relevans i vår sammenheng. Når vi i stedet velger å benytte Torgersen og Steiros (2009) samhandlingsbegrep, modifisert i bokens kapittel 3, som rammeverktøy i analysen, er dette fordi vårt søkelys hovedsakelig er rettet mot samhandling og kompetanseutveksling mellom skole og PPT som to offentlige aktører, og fordi begrepet slik det er definert, på en presis måte tydeliggjør aspekter ved utvekslingen som sett opp mot vår studie er interessante. Dimensjonene likeverdighet og involvering fra definisjonen

vil i særlig grad belyses, og disse knyttes i studien til samhandlingsindikatorerne involveringsbevissthet, komplementær kompetanse og maktbalanse. Involveringsbevissthet handler om i hvilken grad skole og PPT er bevisste viktigheten av og villige til å bidra aktivt i samhandlingsprosessen. Komplementær kompetanse dreier seg om hvordan skole og PPTs unike kompetanse utfyller hverandre, samt hvorvidt det skjer en erfaringsoverføring mellom deltakerne. Maktbalanse handler om fravær av dominans og graden av bevissthet om maktstrukturer hos partene (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157).

I teori om praksisarkitekturer (Kemmis & Grootenboer, 2008), videreutviklet i nyere tid av blant andre Jakhelln et al. (2021), forstås en *praksis* som et fenomen bestående av ytringer, handlinger og relasjoner som henger sammen på bestemte måter. Disse elementene er igjen knyttet til et overordnet prosjekt som kan beskrives som formålet med og motivasjonen bak det deltakerne i praksisen ønsker å oppnå (Sjølie et al, 2021, s. 28). Praksiser er dynamiske, utspilles i en gitt kontekst i tid og rom og omgis av ulike strukturer (arrangementer) som kan både muliggjøre og begrense det som skjer i praksisen (Sjølie et al, 2021, s. 29). Teorien om praksisarkitekturer er beskrevet å ha en «transformativ agenda», hvilket innebærer å undersøke hvorvidt praksiser er i tråd med våre uttalte intensjoner og verdier, og å endre dem til det bedre for individ og samfunn (Sjølie et al., 2021, s. 37). Teorien er altså utformet med tanke på å kunne benyttes til å analysere, vurdere og endre praksiser, og den synes slik å være et egnet verktøy i vår studie av samhandlingen (praksisen) PPT-skole. Med utgangspunkt i denne teorien kan vi si at PPT og skole gjennom sin samhandling møter hverandre i ulike intersubjektive rom (Kemmis et al. i Vedeler & Strandbu, 2021, s. 132). I semantiske rom trer ytringene frem; det som tenkes, sies og snakkes om. I fysiske rom fremtrer handlingene eller «det som gjøres» i de konkrete møtene mellom virksomhetene, og i sosiale rom fremtrer forhold knyttet til relasjonene mellom partene (Vedeler & Strandbu, 2021, s. 132). Elementene kan alle knyttes til partenes felles prosjekt, her forstått som det å tilrettelegge universelt utviklingsfremmende læringsmiljøer og å gi god hjelp til enkeltelever med ulike behov. Strukturene som omslutter praksisen kan defineres som profesjonsspråket, det idémessige grunnlaget og formelle rammeverket knyttet til pedagogisk praksis i skolen (jf. kulturell-diskursive arrangementer), de konkrete handlingene som skjer når PPT og skole møtes, og rammeverkene som omslutter disse handlingene (jf. materiell-økonomiske arrangementer), samt de sosiale

normene, rollene og maktstrukturene som gjør seg gjeldende mellom partene (jf. sosial-politiske arrangementer). Teorien om praksisarkitekturer vil slik benyttes som rammeverk for analysen.

I analysen vil vi også trekke veksler på PRESSDIM-modellen, redigert for i bokens første kapittel, idet dimensjonene indre, ytre og tilslørt press synes hensiktsmessige for å belyse deler av funnene. Med utgangspunkt i teorien om praksisarkitekturer fremstår det interessant at skole og PPT, i tillegg til å inngå i en felles praksis, også er del av ulike systemer, der ikke alle er overlappende. Et eksempel på atskilthet kan knyttes til økonomi, i kraft av at begge instanser er kommunale virksomheter med uavhengige budsjetter og tilflyt av midler. Et annet eksempel kan knyttes til virksomhetenes ulike plassering i forvaltningsapparatet. Her er virksomhetene del av ulike materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementer. Samtidig kan det argumenteres for at PPT og skole har et felles teoretisk og idémessig ståsted knyttet til forståelse, målsettinger og tradisjoner for pedagogisk praksis. Med utgangspunkt i PRESSDIM-modellen synes det interessant å se i hvilken grad virksomhetenes plassering dels i felles, dels i ulike systemer bidrar til å skape press i samhandlingen mellom dem.

Metode

Datamaterialet til studien ble innhentet gjennom fokusgruppeintervju med fem PP-rådgivere samt et semistrukturert intervju med leder. Informant C og D i fokusgruppeintervjuet hadde seks–ti års erfaring fra PPT, mens informant A, B og E hadde jobbet i PPT i elleve år eller mer. Leder hadde lang fartstid i rollen. En kvalitativ tilnærming var naturlig, da vi var opptatt av å få frem PP-tjenestens egne tanker og erfaringer (Befring, 2020, s. 92; Jacobsen, 2022, s. 144). Fokusgruppeintervju ble valgt på grunn av metodens egnethet for eksplorative undersøkelser, ettersom den kollektive ordvekslingen tilrettelegger for spontane utsagn og for å få frem ulike perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179–180). En utfordring med fokusgruppeintervju kan være at enkelte stemmer får forrang eller stilner. Vårt inntrykk var at samtlige av informantene deltok aktivt og engasjert i intervjuet. Informantenes utsagn ble nedtegnet direkte så langt som mulig; teksten ble gjennomgått umiddelbart etter intervjuene, og utfyllende notater ble nedskrevet. Prosjektet ble drøftet med Sikt, og intervjuet med leder ble behandlet her på grunn av mulighet for indirekte

identifisering. Materialet ble fenomenologisk analysert og kategorisert ut fra sentrale temaer i informantenes utsagn (Befring, 2020, s. 93–97), med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) som metodisk innfallsvinkel. Analysen frembrakte to hovedfunn som sammenfattes slik: 1) Modellen bidrar til høyere grad av involvering; 2) modellen reduserer opplevd press på samhandlingen og arbeidet. Disse vil danne utgangspunktet for vår videre fremstilling.

Resultater og drøfting

Funn 1: Modellen bidrar til høyere grad av involvering

Et perspektiv på samhandlingen mellom PPT og skole kan knyttes til *involvering*, som trekkes frem i samhandlingsdefinisjonen (Torgersen & Steiro, 2009). Dersom hjelpen eleven får betraktes som produktet av samhandlingen eller prosjektet i praksisen (Sjølie et al., 2021), kan vi spørre oss hvordan partene involveres i prosessen frem mot dette produktet. Vi skal se nærmere på hvordan informantene beskriver dette i lys av det de selv kaller samskaping. I tråd med teorien om praksisarkitekturer (Jakhelln et al., 2021) kan «samskaping» her betraktes som tilhørende både et semantisk og et fysisk rom. Samskaping kan forstås som intensjonen bak modellen, realisert i holdninger og språk knyttet til hvordan samarbeidet mellom skole og PPT bør se ut. Vi kan også forstå samskaping som praksis, realisert i handlinger i det fysiske møtet mellom PPT, skole og andre involverte.

PP-leder beskriver at PPT bevisst velger å benytte «samskaping» når tjenesten skal beskrive samhandlingen mellom tjenesten og skolen. Hun setter dette i relieff til mer tradisjonelle måter å jobbe på, der samarbeidet i større grad beskrives som *informasjonsoverføring*: «Alle tidligere modeller har vært overlevering av informasjon til hverandre, og at man jobber på hver sin tue. [...] Man samarbeider og samhandler, men samskaper ikke.» Kravet om at lærer tidligere skulle skrive en omfattende pedagogisk rapport ved henvisning trekkes frem som eksempel på slik monologisk informasjonsoverføring. En av PP-rådgiverne beskriver parallelt hvordan den sakkyndige vurderingen tidligere kunne lande som en «atombombe» hos skolen, fordi skolen ikke var forberedt på det som sto der. Med den nye modellen sikter tjenesten mot prosesser som fremmer helhet og sammenheng. PP-leder sier det slik: «Samskaping betyr at man eier hjelpen og tiltakskjeden mer sammen [...] for å nå målet om inkluderende opplæring.

[...] Skole og PPT må bli ett, må være ett lag.» Hun presiserer: «Vi tenker sånn: Samskaping betyr at alle er eksperter og skal finne ut av det sammen.»

Bruken av begrepet «samskaping» synes her å henge sammen med en normativ forståelse av samhandlingen mellom PPT og skole, der fokuset er på dialog og reelt lagarbeid, og der produktet (hjelpen) er noe alle arbeider frem i fellesskap. Eksplisitt er også forståelsen av partene som «eksperter» på hver sine felt noe som peker frem mot forståelsen av partenes kompetanse som *komplementær* (Torgersen & Steiro, 2009). Informant C beskriver på den ene siden hvordan PPT bidrar med et relasjonelt og kontekstuellet perspektiv inn i prosessen, et perspektiv som henger sammen med den tidligere nevnte dreiningen mot inkludering som et systemisk prosjekt (Haug, 2020): «Vi tenker på at vi må gjøre noe med systemet for å lykkes. Selv om når vi utarbeider elevplan, så er det rundt et barn, men det er jo ikke barnet som skal gjøre det, det er systemet rundt som skal gjøre det.» I utsagnene ligger også at PP-rådgivernes «utenfrablikk» kan bidra til metaperspektiver og nye refleksjoner rundt lærerens klasseromspraksis. På den andre siden beskrives de ansatte på skolen å ha det praktiske blikket og utførerkompetansen: «Det er de som er utførerne [...]. De kjenner barnet» (informant C). «[...] de kjenner klassen, lærerne [...] systemet rundt, hva de har muligheten til organisatorisk, masse på pedagogiske tiltak, de er kjempeflinke» (informant B).

Informant C, E og A avløser hverandre i det de kommenterer at de foretrekker begrepet prosessveileder fremfor tittelen rådgiver, «fordi det er en likeverdighet i det». Informant B utdyper: «Vår kompetanse er ikke noe mer verdt enn deres.» I forlengelsen av komplementariteten i kompetanse fremstår slik samhandlingsdimensjonen *likeverdighet* som en vesentlig verdi (Torgersen & Steiro, 2009). PP-rådgiverne beskriver en respekt for og verdi av skolens kompetanse som likeverdig sin egen, samtidig som de påpeker at likeverdig ikke er ensbetydende med lik. De erkjenner også at de i kraft av sin sakkyndighetsrolle har en definisjonsmakt som skaper asymmetri og avstand i relasjonen. Rollen tilsier, som en del av det sosial-politiske arrangementet som definerer praksisen (Sjølie et al., 2021), at involvering som ideal ikke kan nå ytterpunktet «total involvering», fordi PP-rådgiverne er i en posisjon der de med formell tyngde kan mene noe annet enn skolen. Informantene trekker samtidig frem at asymmetrien henger sammen med en opplevelse av å bære ansvaret for at samhandlingen fungerer godt. Hva gjelder samhandlingsindikatoren *maktbalanse*

(Torgersen & Steiro, 2009), synes PP-rådgiverne med andre ord å oppfatte at vektskålen er noe tyngre på deres side samtidig som de uttalt tilstreber likeverd i samhandlingen.

PP-rådgiverne beskriver hvordan samskapingsidéen har medført endringer i både deres egen og skolens måter å handle på og i det sosiale rommet mellom partene. I tråd med teorien om praksisarkitekturer kan dette beskrives som at en endring i det kulturell-diskursive feltet har skapt endringer i materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementer (Sjølie et al., 2021). Informant B beskriver for eksempel endringer i kommunikasjonen mellom skole og PPT: «Tidligere venta man litt på fasiten fra PPT; 'Kan du si hva vi skal gjøre'. Det opplever jeg ikke lengre, det er mer dialog enn en monolog fra PP-tjenesten.» Flere av PP-rådgiverne trekker også frem hvordan bruken av elevplanen innebærer at både de selv og skolene i langt større grad etterspør elevens egne perspektiver på sin situasjon, fordi eleven er en del av «teamet» fra start. En informant eksemplifiserer hvordan elevens stemme veide tyngst da tilretteleggings-tiltak skulle utformes. Slik sett synes modellen å bidra til at elevmedvirkningen, forstått som en viktig del av inkluderingsperspektivet (Haug, 2020), realiseres på en annen måte enn tidligere. Informantene beskriver også hvordan bruken av elevplanen medfører at foreldre involveres i arbeidet rundt eleven i mye større grad enn før. Elevplanen fremstår som et pedagogisk redskap som tydeliggjør de ulike partenes ansvar og bidrag inn i arbeidet, og informantene påpeker at nettopp denne måten å jobbe på utgjør «samskapingen» i praksis.

Det ser ut til at målsettingene bak modellen forutsetter og bygger på en høy grad av *involveringsbevissthet* (Torgersen & Steiro, 2009) hos både PPT og skole, idet den i sin kjerne vektlegger betydningen av komplementaritet i kompetanse og innspill. Samtidig trekker informantene frem et moment som i mindre grad gjenfinnes i samhandlingsdefinisjonen; en opplevelsesdimensjon knyttet til eierskap. Informantenes «samskaping» synes her, i tråd med samhandlingsdefinisjonen, å beskrive en prosess der partene utveksler og utnytter sin kompetanse i arbeidet mot et felles mål, men samtidig å forutsette *felles eierskap* som et produkt av prosessen. Uten denne opplevelsen av at partene «blir ett lag» i arbeidet, har ikke samhandlingen nådd sitt mål. Felles eierskap synes slik å ha blitt en del av selve prosjektet for praksisen for PPT (Sjølie et al., 2021). Her ser vi innflytelsen fra ideen om «co-creation» (Røiseland & Lo, 2019), slik PP-tjenesten forstår den i sin kontekst.

Funn 2: Modellen reduserer opplevd press på samhandlingen og arbeidet

I våre intervjudata fremtrer «inkludering» som en viktig del av PPTs prosjekt, hvilket kan ses i sammenheng med diskurser i styringsdokumenter som angir retning for tjenestens arbeid (Sjølie et al., 2021). Informant A beskriver eksempelvis et mål om å støtte skolene i å bruke sitt handlingsrom til å ivareta flest mulig innenfor ordinær undervisning, og et håp om at samhandling om inkludering og kvalitet i opplæring for enkeltelever etter hvert vil «sette seg i systemet» som automatisert praksis. Informantene beskriver inkluderingsbegrepet som en del av profesjonsspråket; at dette er en naturlig del av det kulturell-diskursive arrangementet som omgir samhandlingen med skolene. Samtidig antyder de, i tråd med tidligere nevnte forskning (Haug, 2017b, 2020), at de ikke alltid ser sammenheng mellom inkludering som premiss og praksis i skolen. Informant C sier: «I teorien tenker jeg at vi tenker likt om det. Hvis vi skulle snakket om det, ville vi vært ganske enige. Men i praksis, for den enkelte elev, vil vi kanskje ha litt ulike tanker om det.» Informantene B og E fortsetter: «Eller at man er enige når man snakker, men at det som skjer i klasserommet ikke helt stemmer med det lærer sier at han gjør.» «Og rektor kan være klar på det, men så kommer du inn i klasserommet, og så har man ikke fått til endringen helt ut og ned.» Informantene påpeker også at skolene i ulik grad har en felles forståelse av inkluderingsbegrepet i personalet. En informant påpeker videre at det kan være slik at læreren ønsker å realisere et ideal om inkludering, men ikke opplever å ha muligheten fordi det er mange behov å møte i en klasse. Utsagnene illustrerer både hvordan begrepet kan konstrueres ulikt av ulike aktører, og at forholdet mellom teoretisk innhold og fenomenet i praksis kan være uavklart, noe som i tråd med semantisk teorikonstruksjon (Kvernbekk, 2005) antyder behov for avklaring og operasjonalisering i samhandlingen. I lys av teorien om praksisarkitekturer kan vi også antyde en konflikt mellom de kulturell-diskursive og de materiell-økonomiske arrangementene skolen er en del av (Sjølie et al., 2021). Det ytre presset på skolen om å realisere inkludering som ideal, manifestert i styringsdokumenter, synes i en viss grad realisert i det semantiske rommet. Samtidig synes rammefaktorer knyttet til menneskelige og økonomiske ressurser å påvirke i hvilken grad idealer omsettes til handling.

Informantenes utsagn antyder at denne mulige konflikten gjenfinnes i diskursen mellom PPT og skole. Informant D sier: «Man kommer ikke

unna at i enkelte saker [...] vil man ha sakkyndig vurdering for ressurser.» Informant C og B fortsetter: «For da er eleven sikret hjelp i form av et konkret menneske.» «Enkelte lærere kan ville ha hjelp med en elev, ikke for elevens skyld, [men fordi] man vil ha et hode til.» Informantene utdyper at dette kan handle om at læreren opplever belastningen med å ivareta alle behov i en klasse for stor, og at vedtak knyttet til enkeltelever fremstår som en løsning som minsker totalbelastningen. I slike tilfeller kan det bli uklart hvorvidt spørsmålet om hva som tjener den enkelte eleven, underordnes et motiv om å øke ressurstilgangen for klassen som helhet. En informant påpeker at denne driveren også kan påvirke ledelsen, idet det er lettere å forsvare «røde» budsjettall dersom det kan vises til at PPT har skrevet mange tilrådinger om individuelt tilrettelagt undervisning. Slik kan PP-tjenesten gis en ufrivillig rolle som portvokter for økonomiske ressurser, noe vi i tråd med PRESSDIM-modellen kan betegne som et tilsørt press på samhandlingen. Dette presset drives ikke grunnleggende av vurderinger knyttet til enkeltelevens behov og inkluderingsperspektiver. Samtidig kan det fremstå som et spørsmål om barnets beste, fordi det kan argumenteres for at det som tjener fellesskapet, også tjener enkelteleven. Det synes som om et press som i utgangspunktet hører hjemme hos virksomhetsnivåene som bestemmer skolens budsjett, her «lekker» inn i samhandlingen mellom skole og PPT.

Samtidig som informantene setter ord på dette presset, beskriver de at det er redusert med innføringen av den nye modellen. Informant D presiserer: «Vi hører [...] mindre av at 'hvis ikke du skriver [sakkyndig vurdering] så får ikke eleven hjelp'.» Informant A fortsetter: «Sies mer at 'vi skal gi hjelp til eleven uansett'.» Informantene knytter denne endringen til bruken av elevplanen, og sier at denne bidrar til å rette oppmerksomhet mot opplæringens innhold i stedet for mot ressurser. Informant B beskriver en positiv klimaendring: «Jeg opplever at vi har et veldig godt samarbeid, og at vi er tunet inn ganske likt. Opplever mindre spenninger enn før, fordi vi kommer frem til mer sammen. Vi har begge vært med på produktet hele veien.» Det kan synes som om intensjonen om felles eierskap til tiltakene bidrar til et felles fokus som reduserer presset på ressurser. Informantene beskriver også at de opplever at terskelen mellom dem og skolene er blitt lavere med nye henvisningsrutiner, og at skolene nå i større grad ser dem som «sparringpartnere». Ut fra teorien om praksisarkitekturer kan det synes som at endringer i materiell-økonomiske arrangementer, som innføringen av elevplan og ny henvisningskategori, retter samhandlingen mer

direkte inn mot fellesprosjektet «hjelp til enkelteleven» og påvirker det sosiale rommet positivt (Vedeler & Strandbu, 2021, s. 132).

Innledningsvis sa vi at forskning knyttet til spesialundervisning har ført til et press henimot endring av praksis. PPT-leder bekrefter dette idet hun påpeker at nyere politiske føringer for PP-tjenestens rolle har underbygget PP-tjenestens egne erfaringer og refleksjoner og slik gitt legitimitet til en ønsket endring i tjenestens arbeidsmåter. PPT-leder beskriver samtidig hvordan man i debatten om PP-tjenesten ofte retter oppmerksomheten mot feil områder:

Man går inn i det gale. Man går inn i enkeltdele av PPTs arbeid som ikke handler om helhet og sammenheng. «Kan de effektivisere? Behøver de ta Vineland?» [...] Man diskuterer [...] andre drivere enn det det egentlig handler om, som er: «Hva trenger Per mer av i morgen, for å lære mer?»

PP-leder beskriver fokuset på «90-dager'n»¹ som et eksempel på en dreining mot det hun kaller «å gjøre det gale bra». Under ligger erkjennelsen av at det å overholde formelle krav til saksbehandlingstid på et dokument ikke garanterer at arbeidet er til reell hjelp for eleven. Som en motsats beskriver hun et annet perspektiv: «Rettsikkerheten ligger i at du får treffsikker hjelp til barnet.» PP-leders uttalelser kan forstås slik at målet med modellen er å sette elevens faktiske behov i sentrum for tjenestens prioriteringer. Her synes PP-leder i lys av PRESSDIM-modellen å beskrive PPT i et krysspress; et ytre press om effektivisering og overholdelse av målbare formaliteter fra forvaltningen på den ene siden og et slags indre press knyttet til egne idealer – ønsket å om å hjelpe en elev, verdimeisig forankret i barnets beste-vurderinger – på den andre siden. I tillegg kommer forventningspresset fra skole, foresatte og andre om at PPT skal bidra til konkret endring i en kompleks skolehverdag.

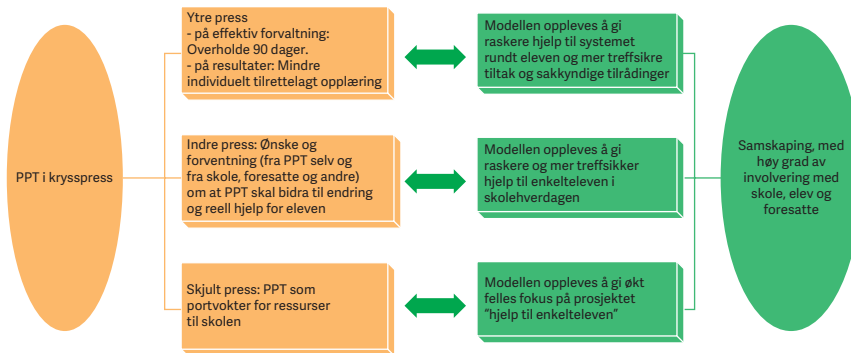
PP-rådgiverne beskriver samtidig en opplevelse av å komme frem til mer treffsikre konklusjoner enn før, idet modellen gir mulighet til å prøve ut og evaluere tiltak fortløpende. De underbygger dette med at det fattes færre og større vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring enn tidligere, hvilket tolkes som at det nå i større grad er de elevene som må ha avvik fra ordinær opplæring, som får det. Slik kan det se ut til at modellen i større grad legger opp til en arbeidsform i tråd med tjenestens idealer om å sette

1 Hvorvidt PPT overholder formelle krav om at sakkyndig vurdering skal være utarbeidet innen 90 dager etter henvisning.

eleven i sentrum, noe som antydningvis kan redusere noe av det indre presset tjenesten opplever på eget arbeid. PP-rådgivernes positive beskrivelser av erfaringene med modellen peker også i retning av dette.

Hovedfunn og veien videre

Vårt utgangspunkt var å undersøke hvilke erfaringer PP-tjenesten i en kommune på Østlandet hadde med implementering av en ny modell for samhandling med skolene, og hvordan modellen imøtekom eventuelle spenninger i samarbeidet. Studien finner at endringer i kulturell-diskursive arrangementer knyttet til forståelsen av samhandling som «samskaping» har bidratt til endringer i handlinger og relasjoner i praksisen. Modellen synes å medføre fokus på anvendelse av PPTs og skolens komplementære kompetanse og høy grad av involvering både av skole, elev og foresatte, hvilket igjen innebærer en sterkere vektlegging av elevmedvirkning og opplevd inkludering. PP-rådgiverne beskriver at modellen medfører felles eierskap til tiltak og mer treffsikker hjelp til eleven. I analysen fremtrer hvordan PPT kan oppleve å møte press fra flere hold, samtidig som modellen beskrives å imøtegå dette presset. I figuren under forsøker vi å fremstille sammenhengen mellom funnene med tanke på det identifiserte presset.



Figur 8.1 PPT i krysspress og samskapingens opplevde påvirkning på presset.

Selv om et enkelt case ikke kan tjene som fasit for organisering av enhver PPT-enhet, oppfatter vi at modellen i vår studie innehar svært interessante aspekter til inspirasjon for videre arbeid med samhandlingsprosesser mellom PPT og skole. Et interessant spørsmål i neste omgang er selvsagt i hvilken grad søkelyset på tidlig, systematisk og samskapende innsats

overfor enkeltelever over tid faktisk bygger kompetanse i skolesystemet til å ivareta flere elevers behov som del av det ordinære opplæringstilbudet. Informantene i studien antyder at et systematisk arbeid med hele skolepersonalet knyttet til forståelsen av inkludering er nødvendig for å få til systemendringer. Resultater fra andre nyere innovasjonsprosjekter med liknende målsettinger (f.eks. Ohna & Mjøes, 2023) peker i samme retning. Mer forskning på innovative samarbeidsformer mellom skole og PPT over tid, der også skolens konkrete praksis og elevenes opplevde inkludering er studieobjekt, vil kunne gi enda klarere svar på hvordan dette arbeidet bør rigges.

Forfatterbiografier

Renate Cecilie J. Vesteraas er cand.ed. og førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Hun har lang erfaring som PP-rådgiver og spesialrådgiver. Hennes forskningsinteresser er blant annet spesialpedagogikk i inkluderingsperspektiv, kommunikasjon og samhandlingsprosesser, psykisk helse i skolen samt estetiske arbeidsformer i undervisning.

Anne Lene Bakke Toppe er høgskolelektor ved NLA Høgskolen, studiested Bergen. Hun har flere års erfaring som lærer i grunnskolen, og hennes undervisnings- og forskningsområder er pedagogikk i lærerutdanningen med hovedvekt på spesialpedagogikk, begynneropplæring og veiledning.

Referanser

- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr. 1). <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudets fagrapport 2017). <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Faldet, A. C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 8, 171–188.
- Fasting, R. B. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: Retorikk eller handling? *Psykologi i Kommunen*, (3). <https://psykisk-kommune.no/pp-tjenesten-som-inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19.157>
- Haug, P. (2017a). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 14(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>

- Haug, P. (2017b). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils' experiences of their learning environment. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Haug, P. (2023). *SUKIP i lys av nasjonal utdanningspolitikk om inkludering og inkluderende praksis* [Innlegg presentert ved Fagseminar SUKIP og Kompetanseløftet, 12.04.23]. NLA Høgskolen, Bergen.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jakhelln, R., Sjølie, E. & Aspfors, J. (2021). Behov for en ny praksisteori? I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis: teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I P. S. P. Salo & S. Kemmis (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (3. utg., s. 37–64). Sense Publishers.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.) *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (Red.). (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ohna, S. E. & Mjøs, M. (2023). Inkluderende praksis i barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen, S. E. Ohna (Red.), *Kompetanse for inkluderende praksis: Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (kap. 3, s. 71–95). Cappelen Damm Akademisk.
- Røiseland, A. & Lo, C. (2019). Samskaping – nyttig begrep for norske forskere og praktikere? *Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift*, 35(1), 51–58. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2936-2019-01-03>
- Sjølie, E., Aspfors, J. & Jakhelln, R. (2021). Praksisteori og teorien om praksisarkitekturer. I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.) *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Torgersen, G. E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 5. oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Udir.no. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Vedeler, G. W. & Strandbu, A. (2021). Teoretisere skole–hjem–samarbeid. I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer* (s. 126–142). Universitetsforlaget.

KAPITTEL 9

Endringer i barnehagers organisering: konsekvenser for samhandling om ledelse

Carl Cato Wadel Universitetet i Stavanger, Norge

Abstract: Many municipalities in Norway have chosen to merge kindergartens into larger units. This has resulted in a more hierarchical management structure. What significance has this had for leadership roles, leadership interaction, leadership practice, and pedagogical practice in kindergartens (NB: the term kindergarten is in Norway used about publicly funded early childhood education and care institutions for children aged 0–5 years)? The question is elucidated based on interviews with kindergarten managers and pedagogical leaders in the municipality of Stavanger about their experiences with a new organizational and management structure within the municipal kindergartens. The study shows that larger units contribute to changes in leadership roles and leadership interaction. The kindergartens are to a greater extent managed using common standards. Pedagogical leader experience pressure to ensure that things are done the same way across departments and kindergartens. It gives them less room for a pedagogical practice based on their own professional judgment and less opportunity to make local adaptations based on the group of children they are responsible for.

Keywords: external pressure, kindergarten organization, leadership, internal pressure, pedagogical practice, professional judgement

Introduksjon

Barnehager har ulik oppbygging og organisering. Barnehagens oppbygging og lederstruktur vil ha betydning for ledelsessamhandling og utøvelsen av ledelse. Tradisjonelt har mange barnehager bestått av fire til seks avdelinger med hver sin pedagogiske leder og en overordnet ledelse bestående av en styrer og en assisterende styrer. De siste årene har mange kommuner valgt å organisere flere barnehager sammen under en felles leder (Skoglund & Sundvall, 2021).

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot den betydningen det å organisere barnehager i større virksomheter med en mer hierarkisk ledelsesstruktur har for lederroller, samhandling om ledelse og pedagogisk praksis. Det er utgangspunktet for følgende spørsmål: *Hvilken betydning får ny barnehageorganisering for lederroller, ledersamhandling, ledelsesutøvelse og pedagogisk praksis?*

Kapitlet er basert på intervjuer med virksomhetsledere og pedagogiske ledere i Stavanger kommune om deres erfaringer med en ny organisasjons- og ledelsesstruktur for de kommunale barnehagene. Jeg tar for meg utviklingstrekk (pressdimensjoner, samfunnsorienterte pressområder) som har bidratt til et ytre press (PDIM-Y) på barnehagen, og som har vært med på å bidra til endringer i organiseringen og ledelsen av barnehager.

Endringer i barnehagenes organisering i Stavanger kommune

Stavanger kommune valgte etter en kommunesammenslåing i 2020 å organisere sine ca. 65 barnehager i 20 virksomheter. Flere av disse virksomhetene består av fem–seks mindre barnehagebygg. De ledes av én virksomhetsleder og fra to til fem avdelingsledere, alt etter virksomhetens størrelse. Virksomhetsleder har det helhetlige og strategiske ansvaret for drift og utvikling av virksomheten og rapporterer til barnehagesjefen (kommunalsjef barnehage). Avdelingsledernes rolle er rettet nedover mot fag- og personalansvaret i de barnehagene som inngår i virksomheten. De har ansvar for å lede enkeltbarnehager eller et visst antall avdelinger innenfor virksomheten. Til sammen utgjør virksomhetslederen og avdelingslederne virksomhetens lederteam, og de har det ansvaret som rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) tillegger styrere.

Hver avdelingsleder har personalansvaret for de pedagogiske lederne og barnehagemedarbeiderne i én eller flere barnehager. De pedagogiske lederne har det administrative og pedagogiske ansvaret for sin avdeling. Denne organiseringen innebærer flere ledernivåer og et tydeligere lederhierarki. Styrerrollen er delt i to, og oppgavene er fordelt på en virksomhetslederrolle og en avdelingslederrolle.

Bakgrunnen og begrunnelsen for denne organiseringen var blant annet det store antallet barnehager i kommunen, et stort lederspenn for barnehagesjefen og økte krav til barnehagens ledere. Med den nye virksomhets- og lederstrukturen ønsket Stavanger kommune å styrke styringen og ledelsen av barnehagen. Barnehagesjefen uttalte at kommunen med den nye ledelsesstrukturen ønsket å «jobbe mer profesjonelt med ledelse» og «generere mer kraft i ledelsen».

Teoretisk drøfting: endringspresset

Den typen endringer i organiseringen og ledelsen av barnehagene som Stavanger og mange andre kommuner har gjennomført, kan knyttes til en rekke forhold i samfunnet som kan sies å ha bidratt til et endringsbehov og et endringspress.

Utviklingen i offentlig styring i Norge har i mange år gått i retning av New public management (NPM), med sterk tro på ledelse og sterkere søkelys på enhetslederens ansvar og mer bruk av indirekte kontroll. I barnehagesektoren har NPM ført til at ledelse er blitt mer vektlagt i barnehagens styringsdokumenter (Børhaug & Lotsberg, 2016), og det har gitt seg utslag i en vektlegging av tilbakemelding til overordnede nivåer gjennom rapporteringssystemer, kvalitetssikringssystemer og pedagogisk dokumentasjon. NPM-tenkningen har bidratt til et press i retning av tydeligere og sterkere ledere og klarere arbeidsdeling i barnehagen.

Børhaug og Lotsberg (2014, s. 13) hevder at teorier om ledelse har hatt en tendens til å forstå ledelse som noe som krever en viss distanse til dem som ledes. En slik distansenenkning har vært med på å bidra til en problematisering av ledelse i barnehagen. Det er blitt fremhevet at barnehagen preges av likhetskultur, flat struktur og liten arbeidsdeling, og at det på avdelingsnivå er vanskelig å se forskjeller på pedagogiske lederes og barnehagemedarbeideres oppgaver (Børhaug & Lotsberg, 2016). Dette er blitt trukket frem som et hinder for ledelse. Ut fra dette er det blitt argumentert for å tydeliggjøre lederrollene, og for å løse opp i nærheten

mellom ledere og medarbeidere fordi den hindrer seriøs faglig ledelse (Børhaug & Lotsberg, 2014).

Det var få krav til barnehagens ledere tilbake i 1970-årene. I 1990-årene bidro barnehageloven (1995) og innføring av den første rammeplanen for barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 1996) til klarere forventninger til barnehagens øverste leder fra myndighetenes side (Larsen & Slåtten, 2019). Rammeplanen for barnehagen som kom i 2006, slo for første gang fast at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Skjæveland, 2019). I 2009 kom en stortingsmelding om kvalitet i barnehagen (Meld. St. 41 (2008–2009)), og denne førte til en debatt om hva som gir kvalitet i barnehagen. Økte krav til barnehagens øverste leder har ført til at det er blitt iverksatt tiltak for å styrke barnehagestyreres ledelseskompetanse, blant annet gjennom å etablere en styrerutdanning.

Utvikling av en kvalitativt god barnehage fremstår i dag som det viktigste kravet til barnehagen og dens ledere (Gotvassli, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2021). Kompetansestrategien for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2022) og etableringen av en tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring¹ skal være med på å bidra til å sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet. Det skal skje ved at barnehagen utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling, der barnehagesektoren og universitets- og høyskolesektoren jobber sammen i et partnerskap med å utvikle og heve kompetansen til alle barnehageansatte.

Krav til økt kvalitet og et mer likeverdig barnehagetilbud fremstår som sentralt for å forstå ønsket om å styrke ledelsen av barnehagen gjennom endringer i organisasjons- og lederstrukturen. Kvalitetsarbeid er en prosess der samarbeid, god dialog og et fruktbart samarbeid med eiere, medarbeidere, foreldre og myndigheter vil ha stor betydning for hva man oppnår (Larsen & Slåtten, 2019). Ikke minst vil samhandling mellom ledere på ulike nivåer og mellom ledere og medarbeidere ha stor betydning.

De forholdene som er trukket frem her, utgjør et ytre samfunnsorientert press som har bidratt til endringer i organiseringen og ledelsen av barnehagen (jf. Torgersen & Sæverot, kapittel 1). Det vil igjen kunne bidra til et press på samhandlingen om ledelse internt i de nye barnehagevirksomhetene.

1 <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>

Metode

Empirien som presenteres og analyseres i dette kapittelet, er basert på halvstrukturerte intervjuer med tre virksomhetsledere og tre pedagogiske ledere. Halvstrukturerte kvalitative intervjuer egner seg for å fange inn folks personlige opplevelser og erfaringer og gir muligheter for å få informanter til å utdype sine svar. Slik kan metoden bidra til å gi tilgang til en empiri som muliggjør utvikling av dypere innsikt (Kvale & Brinkmann, 2015). Svakheten ved en slik kvalitativ metode er at det ikke er mulig å si noe om de svarene man får, er gyldige for andre enn akkurat dem man har snakket med. Ambisjonen min er å presentere en beskrivende analyse av det innhentede materialet som bidrar til en overskridende erkjennelse (Aase & Fossåskaret, 2007) og vekker gjenklang hos lesere, selv om studien er basert på få informanter.

Informantene ble valgt ut fra deres kunnskap og erfaringer relatert til kapittelets tema. Utvalget av informanter var dermed kriteriebasert (Schwandt, 2001). Intervjuene varierte mellom 40 og 90 minutter. Jeg utarbeidet selv intervjuguiden og sto for transkriberingen av intervjuene.

Datamaterialet ble analysert ved hjelp av en tematisk tilnærming der teksten ble organisert i kategorier som representerte de sentrale temaene i materialet. Kategoriene ble knyttet til begreper som indikerte innholdet i disse (Thagaard, 2018). Analysen av intervjuene har gitt innsikt i sentrale endringer i rollen, lederansvaret og ledelsesutøvelsen til barnehagens øverste ledelse i forlengelsen av innføringen av en ny virksomhets- og ledelsesstruktur i Stavanger kommune. Videre har den gitt innsikt i pedagogiske lederes opplevelser av betydningen endringen har hatt for deres lederrolle og pedagogiske praksis. Empirien som presenteres i dette kapittelet, er valgt ut fra det som er bokens tematikk og kapittelets forskningsspørsmål.

Resultater og diskusjon

Ny organisering – nye lederroller

Også før omorganiseringen hadde barnehagenes øverste leder i Stavanger kommune stillingstittelen virksomhetsleder, men for de fleste innebar denne stillingen en tradisjonell styrerrolle. En virksomhetsleder beskrev sin rolle før den nye virksomhetsstrukturen ble innført, slik:

Da var jeg den gode gamle styreren som var enestående i forhold til å ha alt ansvar. Da var det alt fra bygget til faget til personalet til økonomi til ... Det var personalledelse, pedagogisk ledelse og det var mye administrativt arbeid. Jeg gjorde alt av lønn, vareinnkjøp, skifte av lyspærer, veiledning av foreldre ... En var jo alltid på. En var på for alle, og en jobbet veldig nært personalet. Jeg var mye tettere på da.

Som styrer for en enkelt barnehage var man en stedlig leder som var fysisk tilgjengelig for personalet. Man samhandlet daglig med de pedagogiske lederne i barnehagen. Styreren tok gjerne en runde i avdelingene for å få en følelse av «hva som rørte seg» (Nordli & Thormodsæter, 2010). En virksomhetsleder forteller at før «... kunne jeg fornævnet på alle foreldrene og alle barna og alle de ansatte når vi kom til oktober. Det må jeg jo bare glemme nå».

I sin nye rolle har denne virksomhetslederen ansvaret for seks barnehager og totalt 120 ansatte. Denne enheten ledes av et lederteam bestående av henne selv og seks avdelingsledere. Noe av forskjellen mellom den nye og den gamle virksomhetslederrollen kommer frem i følgende beskrivelse:

Det som var vesentlig før, var at jeg hadde personalansvaret for alle ansatte i min jobb som virksomhetsleder. I den nye strukturen så er der et lederteam med virksomhetsleder og avdelingsledere, hvor da avdelingslederne har personalansvaret for pedagogiske ledere og nedover. Sånn at rollebeskrivelsene er jo annerledes, både for virksomhetsleder og avdelingsledere.

Virksomhetslederen beskriver den største forskjellen fra den gamle lederrollen slik:

Da var jeg leder alene, og nå er jeg leder for et lederteam. Jeg har jo hovedansvaret, men vi er faktisk seks stykker, så det er en helt annen rolle. Jeg er jo leder for ledere – og det å lede ledere er noe annet enn å lede pedagogiske ledere. Nå er det ledere som har mange ansatte – som har ulike utfordringer i forhold til fagutvikling, foreldregrupper ...

Den nye strukturen innebærer at virksomhetslederne ikke står så alene i lederrollen som de gjorde før. Dermed opplever virksomhetslederne mindre press. Samtidig opplever de et endret press ved at de har fått i oppgave å lede ledere som leder andre. Dette er blitt omtalt som «ledelse av ledelse» eller «andre ordens ledelse» (Andersen et al., 2012). Virksomhetsledere får et ansvar for å utvikle avdelingsledere i ledelse. Dette betyr at virksomhetsledere ikke bare må se på sin egen ledelsespraksis som ledelse, men som

«ledelse av ledelse». utfordringen til virksomhetsledere blir å lede slik at ledelsen som utøves av avdelingslederne, blir kompetent (Andersen et al., 2012).

Virksomhetslederne jeg intervjuet, trekker frem at de i den nye strukturen har mer direkte kontakt med kommunalsjef barnehage, og at de har fått en viktigere rolle med tanke på å være med på å sette retningen for de kommunale barnehagene. Videre beskriver de strategisk ledelse – «det å stake ut kursen» – som en av hovedoppgavene de har som øverste leder for barnehagene. Så er det avdelingsledere som skal drive med nærledelse, mens virksomhetsleder før også hadde ansvar for nærledelse sammen med en assisterende styrer.

En virksomhetsleder viser til at lederteamet i hennes virksomhet har jobbet med rollen til avdelingslederne i den nye strukturen. Hun er opptatt av at avdelingslederne må slippe tak i den gamle assisterende styrerrollen. «Jeg sier at det er ikke en kontorjobb. Avdelingslederjobben er å være tilgjengelig for personalet og jobbe med fag og utviklingsarbeid.» Hun stiller spørsmål ved om avdelingslederne «er nok ledere for de pedagogiske lederne». Som virksomhetsleder legger hun vekt på at det er viktig «å være passelig på» overfor avdelingslederne, og å passe på at man «ikke tar over for de, men av og til må en kanskje ta over likevel – fordi en ser at en er tjent med det». En utfordring virksomhetslederne har erfart, er at personalet gjerne kan ta direkte kontakt med dem. Da må man som virksomhetsleder forklare dem at de skal søke hjelp i linjen. En av virksomhetslederne sier hun har måttet venne seg til å spørre ansatte som kommer direkte til henne: «Ja, har du snakket med din avdelingsleder om dette?» De forholdene som er trukket frem her, viser at man fortsatt er inne i en prosess med å forme de nye lederrollene.

Betydning av endringene for samhandling og ledelse

Den typen endringer i barnehagers organisering som er beskrevet ovenfor, fører til at barnehagens øverste leder (virksomhetslederen) ikke er til stede i den enkelte barnehagen. Virksomhetslederen er ikke lenger en stedlig leder som inngår i daglig samhandling med personalet i barnehagen. Den nye organisasjons- og ledelsesstrukturen innebærer dermed at barnehagens øverste leder blir distansert fra personalet i barnehagene som inngår i virksomheten, og at vedkommende er mer fjern fra det som skjer «på gulvet» i barnehagene. Virksomhetslederne kan sies å fjernelede barnehagene som

inngår i den virksomheten de er ansvarlig for. Nærledelsen skal ivaretas av avdelingslederne. Strukturen og rollebeskrivelsene legger opp til at virksomhetslederne skal lede virksomheten gjennom avdelingslederne. Deres kontakt med den enkelte barnehage og dens personale skal i all hovedsak skje via avdelingslederne. Dette innebærer en bevegelse vekk fra den tette, direkte og omsorgsorienterte ledelsesformen og samhandlingen mellom barnehagens øverste leder og medarbeiderne som har preget norsk barnehagetradisjon (Wadel, 2023).

At det er et team bestående av virksomhetsleder og avdelingsledere som sammen skal lede virksomhetene innen den nye barnehageorganiseringen, innebærer at lederne må få til samhandling om ledelse. Lederne må finne ut av hvordan denne samhandlingen skal foregå, og hvordan de best kan få til samarbeidet seg imellom. En av virksomhetslederne fremhever at «vi jobber kontinuerlig med utvikling av vårt lederteam». Lederteamene står overfor et ytre press (PDIM-Y) i form av forventninger ovenfra, nedenfra og utenfra til hvordan de leder virksomheten. Dette ytre presset bidrar til at det skapes et indre press (PDMI-I) i lederteamet knyttet til å utvikle seg til og fungere som et reelt og effektivt team. En utfordring i forbindelse med dette, som en av virksomhetslederne kommer inn på, er at lederteamet blir opptatt av å få teamet sitt til å fungere, og man bruker så mye energi, tid og ressurser på å få teamet til å bli et godt team at man «glemmer gulvet i forhold til det med ledelse». I det synes det å ligge at avdelingslederne bruker for mye energi på lederteamet i forhold til ledelse ute i barnehagen, og dermed er det en fare for at de kan miste av syne den betydningen pedagogiske ledere har.

En av virksomhetslederne fremhever betydningen av å ha gode rutiner og systemer i ledelsen av virksomheten – det å ha standard systemer og prosedyrer på alt, og at de samme systemene virker i alle avdelingene. Med den nye virksomhetsstrukturen er det innført nye rutiner for rapportering. Før møtte en pedagog fra hver avdeling på et morgenmøte og rapporterte om status på avdelingen. Nå sender alle avdelingene elektronisk inn oversikter til avdelingsleder og virksomhetsleder hver dag, over hvor mange barn de har på avdelingen, fravær av barn og medarbeidere, typer møter det skal være i løpet av dagen, og så videre, slik at ledelsen får oversikt over dagens status. Via en plattform utarbeidet av kommunen, får virksomhetslederne oversikt over alt som blir ført for den enkelte barnehagen, knyttet til blant annet sykefravær, HMS-avvik, økonomi og alt annet som det er kartlegginger på i barnehagene. Virksomhetslederen

har så ansvaret for å gå bak, gjøre sin vurdering av og kommentere tallene, for eksempel hvorfor budsjettet er overskredet, og hvilke tiltak som vil bli satt inn overfor avvik som fremkommer. Man hadde også systemer før, men slike systemer er ifølge virksomhetslederen blitt enda viktigere nå. Det har blant annet å gjøre med størrelsen på virksomheten og økte krav ovenfra.

Det synes som at den nye virksomhets- og ledelsesstrukturen har ført til at barnehagen i større grad ledes gjennom systemer, instruksjer, regler og prosedyrer, og til at man har fått mer standardisering og dermed mindre handlingsrom lokalt. Dette er i tråd med en finsk studie som sammenliknet barnehagetilbud med ikke-stedlige ledere som hadde ansvar for flere barnehager, med barnehager der lederen var fysisk til stede i barnehagen (Soukainen, 2013). Studien viste at ledere ledet på ulike måter i de to kontekstene. Når barnehagens øverste leder ikke var til stede i barnehagen, foregikk deres ledelse av virksomheten i større grad gjennom instruksjer, regler og prosedyrer. En fare ved dette er at det blir vanskeligere å få til det samspillet mellom leder og medarbeidere som gode ledelsesprosesser krever. Det kan føre til at medarbeidere passiviseres og gjør det de blir fortalt at de skal gjøre, eller som de blir pålagt av ledere å gjøre. Endringene i barnehagens organisering og ledelse vil dermed kunne skape utfordringer og dilemmaer knyttet til å få til involverende samhandlings- og planleggingsprosesser i personalgruppen preget av reflekterende dømmekraft og balanseteoretisk tenkning (Sæverot & Torgersen, 2022).

Vi ser at den måten å organisere barnehager på som er beskrevet her, har endret rollen til barnehagens øverste ledere. Man kan si at rollen er blitt mer preget av styring enn av ledelse hvis man med ledelse forstår det å påvirke gjennom direkte kontakt og samhandling med medarbeiderne, mens styring handler om indirekte påvirkning gjennom systemer, standarder, regler og instruksjer.

Vi ser ut fra erfaringene med ny virksomhetsstruktur i Stavanger kommune at virksomhetens størrelse får betydning for samhandling. Når virksomhetene blir større, endres samhandlingen som finner sted mellom medarbeiderne og den overordnede ledelsen. Det finner sted mindre direkte samhandling ansikt til ansikt, og innholdet i samhandlingen endres. Barnehagens øverste ledere inngår mindre i direkte samhandling med dem på gulvet. De skal primært lede virksomheten basert på den informasjonen og kunnskapen de får inn gjennom rapporteringssystemer, og gjennom den kontakten og samhandlingen de har med avdelingslederne.

Barnehagens øverste leder skal ikke og har ikke lenger mulighet for å utøve nærledelse. Nærledelse forutsetter nærhet i ledelse, forstått som lederes tilstedeværelse og nærhet til medarbeiderne. Nærledelse kan forstås som en tilstedeværende ledelse. Det er ikke bare snakk om fysisk nærhet og tilstedeværelse fra lederens side. I nærledelse viser ledere en mental tilstedeværelse ved å være til stede i øyeblikket, ved å vise engasjement og ved å være sensitiv, årvåken og oppmerksom. Lederes tilstedeværelse kommer videre til uttrykk ved at de viser evne til å fange opp signaler, sanse stemninger og ta inn over seg inntrykk, og ved at de viser åpenhet og er lyttende (Nissen et al., 2020).

Nærhet i ledelse og nærledelse gjør det mulig for ledere å være i direkte dialog med og bli kjent med, bygge kvalitetsrelasjoner til og vise at de bryr seg om medarbeiderne. Nærhet i ledelse gjør at ledere er tett på arbeidsprosesser og praksis, og det gir ledere gode muligheter til å påvirke, vise retning, synliggjøre politiske og faglige føringer, holde frem det faglige og utvikle en felles forståelse av virksomhetens oppdrag og mål.

Mye kan tyde på at virksomhetslederene opplever å være for distansert fra det som foregår «på gulvet» i barnehagene de er ansvarlig leder for, og at de ikke finner det tilstrekkelig og tilfredsstillende å basere sin ledelse av virksomheten utelukkende på den informasjonen og kunnskapen de får gjennom avdelingslederleddet og rapporteringssystemer. De må selv ut i barnehagene, ta seg en runde på avdelingene og se hva som foregår, føle på stemningen og være i direkte kontakt med de ansatte på gulvet.

Dette får de blant annet til ved selv å delta på noen av de ukentlige møtene som pedagogene har, og ved å legge møtene til lederteamet til ulike barnehager for så å tilbringe resten av dagen i den barnehagen der møtet er blitt avholdt. En virksomhetsleder sier følgende om dette: «Jeg er i den barnehagen resten av den dagen. Da får jeg med meg pausetid, og så får jeg med meg litt sånn andre ting etterpå.» Hun stikker også gjerne innom en avdeling. For henne handler dette om «å komme litt innforbi så en ser det som skjer». Med hensyn til hvorfor dette er viktig for henne, sier hun: «Jeg er opptatt av at jeg skal forstå hva der er behov for i barnehagene, og da må jeg være litt rundt på avdelingene og observere – kjenne litt på hva som rører seg der.» Det er blant annet viktig for å «kunne gi veiledning til avdelingslederene». En annen virksomhetsleder sier følgende om betydningen av det å være rundt i barnehagene: «Det er litt det der å bli så kjent at når det kommer ting som en må jobbe med, som er litt vanskelige, som det med psykososialt arbeidsmiljø eller personalsaker, at jeg vet hvem folk er.»

Virksomhetslederne fremhever også at det er viktig for dem å komme opp av kontorstolen og rundt for å få inspirasjon, og at det er viktig for deres motivasjon «å se folk i arbeid med barn».

Det synes altså som at virksomhetslederne trenger en viss direkte kontakt og følelse med det som foregår – med kjernevirksomheten – i barnehagen. Det holder ikke å få informasjon og å danne seg et bilde av den daglige virksomheten gjennom den samhandlingen de har med avdelingslederne. De får ikke gjennom samhandlingen med avdelingsledernivået et ledelsesgrunnlag som oppleves som tilstrekkelig, og de må kompensere for dette ved selv å bevege seg ut i barnehagene, selv om dette ikke er noe som stillingsinstruksen deres legger opp til at de skal og må gjøre for å ivareta sitt lederansvar. Det er noe med å få førstehåndskunnskap om og danne seg et eget bilde av den virksomheten man er leder for, gjennom selvsyn og egen direkte samhandling med personalet.

Virksomhetslederne erfarer at personalet ønsker at de skal være der mye mer. En av dem sier følgende om dette:

De har jo en forventning som jeg ikke kan innfri, som jeg prøver å forklare. De ønsker at ledelsen skal være til stede på avdelingene. Da er det å gå igjennom strukturen som kommunen har valgt, og forklare hva som står i våre rollebeskrivelser.

Betydning av endringene for pedagogiske ledere og pedagogisk praksis

Endringene beskrevet ovenfor, knyttet til barnehagens organisering og øverste ledelse, får betydning for de pedagogiske lederne og deres pedagogiske praksis og ledelse. En pedagogisk leder forteller at de ble forespeilet at omorganiseringen ikke ville få noen betydning for dem.

Hun som var vår styrer, var veldig tydelig ovenfor oss at vi som var på gulvet, kom egentlig ikke til å merke noen store forskjeller i det hele tatt. Hun fortalte at omorganiseringen handlet mest om nivået oppforbi ... så hun mente vi ikke ville merke så mye til det. Men det har vi jo gjort i veldig stor grad.

En endring som pedagogiske ledere har erfart i forlengelsen av organisasjonsendringen, er at det har blitt mer oppmerksomhet på faglighet og det faglige nivået. Det kan henge sammen med at det er blitt mer press utenfra og ovenfra på å heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen, og at det er lettere for virksomhetslederne å være pådrivere i det faglige

arbeidet nå når de er et lederteam. Samtidig går det frem at pedagogiske ledere opplever et press knyttet til denne økte fagligheten. En pedagogisk leder uttalte følgende som indikerer det:

Jeg tror det lederteamet vi har nå, vil veldig mye, for de tar opp faglige ting hele veien, men jeg som elsker den fagligheten, jeg klarer ikke å henge med. Det blir for mange ting. De trekker inn hundre forskjellige begreper fordi de vil så mye.

De pedagogiske lederne opplever som negativt at det i den nye organisasjonen tar tid å få svar på forhold de tar opp med sin avdelingsleder, fordi det må tas opp i lederteamet. «Jeg kan ikke spørre om noe uten at det må tas videre», sier en av de pedagogiske lederne. De opplever at avdelingslederen «knappt har makt lenger», og at det er et «kronglete system» som gjør jobben deres på avdelingen vanskeligere. De opplever lederrollene i den nye strukturen som svært forskjellig fra den gamle styrerrollen. Virksomhetslederen oppleves som en fjern leder som de har begrenset kjennskap til og kontakt med. Avdelingslederen oppleves som en leder med avgrenset ansvar og liten myndighet sammenliknet med en tradisjonell styrer.

Videre fremhever de pedagogiske lederne at de har erfart et press knyttet til at det er blitt veldig «fokus på at det skal være likt – det skal være et likeverdig tilbud, og alt skal gjøres likt» innenfor virksomheten. De viser til at barnehagene, avdelingene og barnegruppene som inngår i virksomheten, er forskjellige, men opplever at det ikke er rom for å ta hensyn til behov som den enkelte barnehagen og avdelingen har. I forlengelsen av dette fremhever de at deres meninger har fått mindre betydning. De opplever at de er blitt fratatt mye av makten til å påvirke; fratatt muligheten til å påvirke forhold de var vant med å kunne påvirke. Mye mer blir bestemt «over hodet» på dem. En av dem viser til en pedagogisk leder som uttalte at hun hadde «mistet skjønnets sitt». Dette tyder på en opplevelse av redusert autonomi i jobben.

De pedagogiske lederne opplever at de er blitt degradert. Lederteamet tar beslutninger som gjelder for alle barnehageenhetene som inngår i virksomheten – beslutninger som tidligere ble tatt i den enkelte barnehage. Tilsvarende erfaringer kommer frem i studien til Rishaug og Lind (2021) av erfaringene pedagogiske ledere i to kommunale barnehager i Bergen gjorde seg etter en strukturendring der kommunens barnehager ble slått sammen til større enheter. Tidligere hadde de pedagogiske lederne vært en del av lederteamet i barnehagen, og de var blitt tatt med på avgjørelser

som handlet om barnehagen. Etter strukturendringen besto lederteamet av en virksomhetsleder og to avdelingsledere som nå tok beslutninger for det som tidligere var seks enkeltstående barnehager. De pedagogiske lederne opplevde at de med denne endringen ikke lenger ble tatt med i diskusjoner av avgjørelser som påvirket deres hverdag, for eksempel avgjørelser om satsingsområder og årsplan. De opplevde dermed en klar endring i egen lederrolle.

Pedagogisk leder er i rammeplanen for barnehagen gitt «ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Med endringene i organisasjons- og ledelsesstrukturen opplever de pedagogiske lederne at de ikke lenger har samme grad av lokal frihet og samme mulighet som tidligere til å utøve faglig skjønn og gjøre lokale og individuelle tilpasninger. Strukturendringen har dermed bidratt til endringer i den pedagogiske praksisen og ledelsen til pedagogiske ledere. Pedagogiske ledere blir mer utførere av noe bestemt ovenfra, enn pedagoger og ledere som utøver selvstendig faglig skjønn på grunnlag av sin kompetanse og sin nære kjennskap til barna og personalet.

Hovedfunn og veien videre

Studien viser at etablering av større virksomheter innenfor barnehagesektoren har medført endringer i lederrollene til barnehagens ledere (virksomhetsleder og pedagogiske ledere) og i ledelsessamhandlingen mellom ledernivåene. Som virksomhetsleder inngår man i den nye strukturen i et lederteam og har hovedsakelig et strategisk ledelsesansvar. Man utøver ikke nærledelse, og man inngår i liten grad i direkte samhandling med de pedagogiske lederne, men leder gjennom avdelingslederne og ved hjelp av standarder, regler, rutiner og systemer. For rollen som pedagogisk leder innebærer strukturendringen mindre rom for å utøve selvstendig faglig skjønn, og at man basert på det kan gjøre lokale og individuelle tilpasninger ut fra behovene man ser hos barn og barnegruppen. Det at barnehagens øverste ledelse består av to ledernivåer, og at samhandling skal foregå gjennom linjen, er noe pedagogiske ledere opplever har gjort noe med muligheten til å få raske avklaringer av overordnet ledelse, og med muligheten til å påvirke beslutninger som får betydning for deres arbeidshverdag og arbeidssituasjon.

Faren med denne utviklingen er at samhandlingen om ledelse i barnehagen i mindre grad fremstår – og oppleves av de «på gulvet» – som en

åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, og som arbeider mot felles mål der forholdet mellom aktørene hviler på involvering og tillit (Torgersen & Steiro, 2009).

Vi trenger mer forskning på betydningen trenden med å organisere barnehagen i større virksomheter får for lederroller, ledelsessamhandling og pedagogisk praksis. Vi trenger også forskning på hva endringene i lederroller og ledelsessamhandling som en ny virksomhetsstruktur fører til, får for barnehagelærerutdanningen, som skal kvalifisere til en stilling som pedagogisk leder og for styrerutdanningen. Utdanningene må forberede studenter på større variasjon i hva det vil si å være leder i barnehagen, og de må bidra til å kvalifisere dem til nye typer lederstillinger og endrede lederroller.

Forfatterbiografi

Carl Cato Wadel er førsteamanuensis og underviser i samfunnsfag ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. Wadel har graden dr.philos fra Universitetet i Bergen. Hans forskningsinteresser er ledelse, medarbeidersamhandling, organisasjonskultur og organisasjonsendring. Utvalgte publikasjoner er «Samlederskap i barnehagen: erfaringer med delt lederskap mellom likestilte pedagogiske ledere» (i *Søkelys på arbeidslivet*, 2021), og *Ledelse av og i barnehagen* (Fagbokforlaget, 2023).

Referanser

- Andersen, F. B., Krause-Jensen, N., Ryberg, B. & Quortrup, L. (2012). *Når ledelse bliver ledelse af ledelse*. VIA Systeme.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Nordisk Barnehageforskning*, 7(13), 1–17.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Samlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen: fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030: Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*.
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2019). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Nissen, K., Moe, M. & Mørreaunet, S. (2020). Barnehageledelse i bevegelse – nær/ledelse i praksis. *Utbildning & Demokrati*, 29(3), 69–88.
- Nordli, W. & Thormodsæter, B. M. S. (2010). *Tilstedeværende voksne – medvirkende barn: Endringsarbeid i barnehagen*. Høyskoleforlaget.
- Meld. St. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Rishaug, E. & Lind, N. (2021). *En casestudie om hvordan pedagoger er organisert i barnehagen etter ny pedagognorm* [Masteroppgave]. Norges Handelshøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2838366>
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2022). Ideologies, threats and sustainability. How can education and knowledge of the unforeseen help reduce the threat posed by ideologies? I Sæverot, H. (Red.), *Meeting the challenges of existential threats through educational innovation: A proposal for an expanded curriculum*. Routledge.
- Schwandt, T. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2. utg.). Sage Publications.
- Skjæveland, Y. (2019). Barnehagen som lærande organisasjon i ein politisk kontekst. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.). *Ledelse av en lærende barnehage*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skoglund, T. & Sundvall, P. (2021). *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Soukainen, U. (2013). Superiors' pedagogical support in distributed organisation of early childhood education. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd, J. (Red.), *Researching leadership in early childhood education*. Tampere University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*.
- Wadel, C. C. (2023). *Ledelse av og i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget.

KAPITTEL 10

Helsefremmende samhandling og medborgerskapsperspektiv i en barnehagekontekst

Natalia Alfarnes NLA Høgskole Staffeldtsgate, Norge

Miroslava Tokovska Høgskolen Kristiania, School of Health Sciences, Institutt for helse og trening, Norge

Abstract: The kindergarden sector is changing, and in recent years more responsibility and authority has been delegated to individual units and specific managers. Nursery management is tasked with creating health-promoting and inclusive spaces to provide good conditions for children's education, as well as offering staff a sustainable working environment characterised by effective communication, clarity, inclusion and practices that support long-term environmental, social and economic health. The aim of this study is to gain deeper insight and knowledge about what characterises health-promoting interactions in relation to the perspective of citizenship among nursery school leaders, with an emphasis on sustainability. The study is based on a systematic narrative literature review that includes ten scientific studies. The results show 1) democratisation of inclusive partnerships within cultural diversity; 2) communicative and relational means in health-promoting interactions; and 3) that learning of recognition at individual, group and local levels can be identified as possible factors that kindergarten leaders should practice in their daily work in order to continue the implementation of health-promoting interactions with a focus on citizenship and sustainability. The study contributes new knowledge about the leadership role in health-promoting interactions in kindergartens and further to the development of conscious attitudes as a potentially structured approach for educational institutions such as kindergartens, emphasising sustainable practices and environments.

Keywords: health-promoting interaction, citizenship, kindergarten, leadership

Sitering: Alfarnes, N. & Tokovska, M. (2024). Helsefremmende samhandling og medborgerskapsperspektiv i en barnehagekontekst. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 10, s. 149–165). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch10>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Tillit, trygghet og trivsel er grunnleggende faktorer for å sikre fremtidig bærekraftige lokalsamfunn (Grepp, 2019). Barnehagen er en viktig arena for god helseutvikling, trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og målrettet læring. Trygg og god omsorg og gode barnehager er grunnleggende for å sikre like muligheter og gode levekår for alle (Meld. St. 40 (2020–2021)), og dermed har barnehageledere en viktig rolle i arbeid med helsefremming. Meld. St. 24 (2012–2013) påpeker også at vi formes mest som mennesker når vi er yngst, og det å bidra til at alle barn får en god start på livet er det viktigste vi kan gjøre som samfunn. Videre i meldingen beskrives voksne i barnehagen som avgjørende for hvor god kvalitet barnehagen har.

Fremtidens velferdssamfunn krever en ny, dynamisk og mangesidig forståelse av sosialt medborgerskap. Medborgerskap innebærer samproduksjon og samarbeid om å vedlikeholde og videreutvikle velferdssamfunnet. Meld. St. 29 (2012–2013) beskriver medborgerskapet som den moderne måten å skape ansvarsrelasjoner mellom velferdssamfunnet og den enkelte på. Forholdet mellom innbyggerne og velferdsstaten innebærer nå i større grad enn tidligere at rettigheter og plikter, personlige valg og ansvar, deltagelse og selvstendighet blir satt i søkelyset på samme tid (Hvinden & Johansson, 2007).

Helsefremming og helsefremmende lederskap har fått større oppmerksomhet i barnehagekontekst de siste årene. Det kan henge sammen med generelt høyt sykefravær i barnehager, blant annet på grunn av økende mentale og somatiske helseproblemer i befolkningen. Helsefremmende lederskap innebærer at arbeidsplassen oppleves som helsefremmende for de ansatte, noe som videre kan bidra til at jobben blir en helsefremmende arena, som igjen bidrar til et helsefremmende samfunn.

Barnehagen skal bidra til at barn opplever fellesskap, og den skal stimulere til god fysisk og psykisk helse. Helsefremmende barnehager krever bevisste voksne som ønsker det beste for barna. Gjennom felles refleksjoner, veiledninger og økt kunnskap skal man sammen jobbe mot et godt, inkluderende og trygt miljø for barna. Barnehageledelse skal skape helsefremmende og inkluderende rom for å gi barn gode oppvekstvilkår samt gi ansatte arbeidsmiljø preget av god kommunikasjon, tydelighet og inkludering. For å drive med helsefremmende arbeid og bygge gode relasjoner med barn, foresatte og kollegaer er det viktig at

barnehageansatte har evner og kompetanse for hva dette innebærer. God psykisk helse er en av forutsetningene for å håndtere presset og det uforutsigbare som møter barnehagepersonell i hverdagen. Tidspress, blant annet, er en faktor som gir økende stressnivå til ansatte, og som følge påvirkes psykisk helse. Tidsklemmen og tidstyver i barnehagen er et tema som tas på alvor og drøftes på både faglig og politisk nivå (Lundestad, 2012). For å opprettholde og fremme faglig integritet hos barnehageansatte har ledere en vesentlig hverdagsoppgave: å skape et tillitsfullt, helsefremmende og trygt arbeidsmiljø samt sikre medvirkning hos ansatte, foresatte og barn.

Formålet med kapittelet er å få dypere innsikt og økt kunnskap om hva som kjennetegner helsefremmende samhandling knyttet til medborgerskapsperspektiv i barnehagekontekst. Denne studien vil se på hvilke kriterier som er viktige for helsefremmende barnehager med tanke på å styrke fysisk og psykisk helse hos både barn og barnehageansatte. Forskningsspørsmålet som ble utforsket er: *Hva kjennetegner helsefremmende samhandling i barnehager med særlig med søkelys på medborgerskapsperspektiv?*

Teoretisk perspektiv

Hovedtanken med helsefremmende samhandling er å styrke individ, samfunn og miljø for bedre folkehelse, trivsel og velferd (Tellnes, 2019). Barnehagen er en viktig arena for god helseutvikling, den skal bidra til at barn opplever fellesskap og stimulere til god fysisk og psykisk helse. Barnehageloven (§ 2 punkt 6) beskriver nærmere hvordan helsefremmende samhandling skal forstås i barnehagekonteksten: «Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller». Gjennom helsefremmende samhandling og søkelys på sosiale og fysiske miljøer samt gjennom systematisk forankring av det forebyggende arbeidet styrkes både barnas og de ansattes fysiske og psykiske helse.

Barnehageledelse står i stort press med forskjellige oppgaver, blant annet å oppnå målet om at barnehagen skal ha en inkluderende og helsefremmende funksjon. Barnehagens mandat er å danne barn til fremtidig aktive borgere i et demokratisk samfunn. Helsefremmende samhandling skal praktiseres i barnehager som et ledd i folkehelsearbeid, forebygging, læring og utvikling. Helsefremmende samhandling er avhengig av god kommunikasjon, respekt og forståelse, der det tas hensyn til hver enkelt

sin virkelighetsoppfatning. Samhandlingen foregår på både individuelt og personlig nivå og mellom ulike parter i barnehagen.

Viktigheten av ledelsesrollen i helsefremmende samhandling i utdanningsinstitusjoner rettet mot barns medborgerskap er beskrevet i liten grad i forskning. Thun (2015) understreker at i et utvidet medborgerskapsperspektiv koples forståelsen av barns identitet og tilhørighet i fellesskapet med andres muligheter som deltakere. Anerkjennelse av barns identitet – når det gjelder både likheter og forskjeller – er avgjørende for et inkluderende medborgerskap. Grunnlag for medborgerskap dannes i mellommenneskelige forhold, hvor barnehageledere har en signifikant rolle.

Studiens teoretiske perspektiv er knyttet til pressdimensjonene (PRESSDIM – analytisk modell), hvor vekselvirkningen mellom forståelse av innholdet i samhandling og pedagogisk praksis har betydning. En modell for indre, ytre og tilslørt press og hvilke parametre som kan påvirke psykisk helse hos barnehageansatte, kan se slik ut:

Tabell 10.1 Modell for ytre, tilslørt og indre press

Ytre press	Tilslørt press	Indre press
<ul style="list-style-type: none"> • politiske strategier og føringer • inkluderende og helsefremmende organisasjon • forventninger fra foreldre • sosialt press – forventninger om å danne fremtidige borgere • tverrfaglig samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • indirekte forventninger • formuleringer i rammeplanen • fysiske omgivelser og lydnivå i barnehagen • organisasjons- og kulturkunnskap • involvering i prosessene 	<ul style="list-style-type: none"> • ønske om å gjøre god jobb • forventninger fra ledelsen • rollebevissthet – profesjon • personlig utvikling • tillit, trygghet og åpenhet på arbeidsplassen • identitet og yrkes stolthet

Kilde: Inspirert av PRESSDIM – analytisk modell, selvlaget tabell.

Forskjellige typer press kan føre til at stressnivået hos barnehageansatte øker. Stress oppstår når det er uoverensstemmelser mellom opplevde krav og tilgjengelige ressurser (Farewell et al, 2022). Økende krav fra omgivelsene og knappe ressurser kan påvirke ansattes både fysiske og psykiske helse.

Metode

For å oppnå en dypere innsikt og omfattende oversikt over utviklingen innen helsefremmende samhandling og ledelsesroller i barnehager, ble det

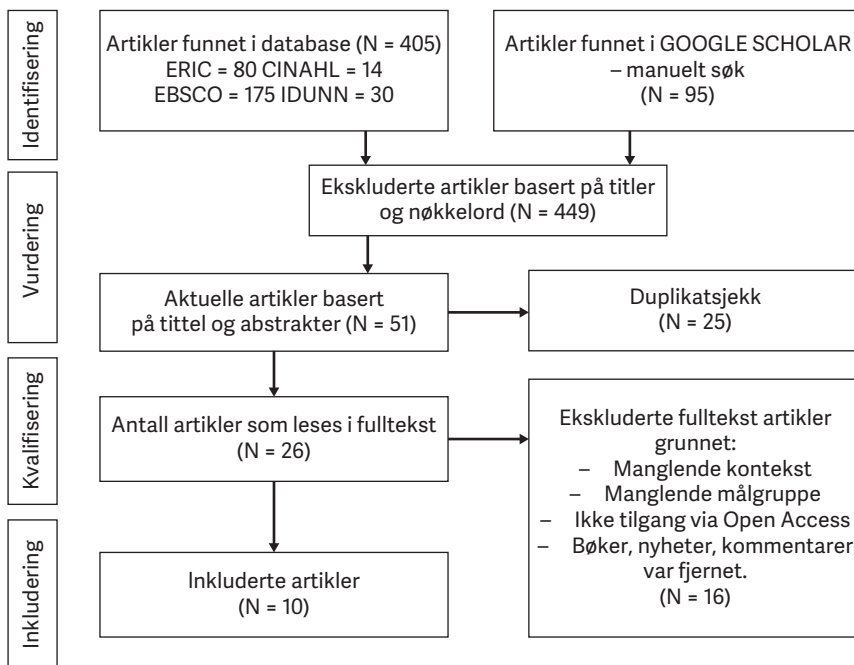
gjennomført en systematisk kunnskapsoppsummering. Å gjøre en systematisk kunnskapsoppsummering er en kreativ, systematisk og vitenskapelig prosess som utføres for å oppnå ny kunnskap. Denne kunnskapen kan brukes til å informere andre forskere og deres arbeid, praktikere eller politiske beslutningstakere (Newman & Gough, 2020).

Narrative anmeldelser er nyttige når man analyserer ulike studier eller felter. I prosessen vår har vi brukt en systematisk narrativ litteraturgjennomgang som inneholder fire steg: 1) å gjennomføre en gjennomgang av artikkeltitler eller sammendrag med noen omtale av helsefremmende samhandling og barnehage; 2) å gjennomføre en fullstendig gjennomgang av sammendrag av de identifiserte studiene for å evaluere relevans for tema; 3) å gjennomgå fullstendige artikler med sammendrag vi klassifiserte som relevante for tema; 4) å analysere de identifiserte artiklene om ledelsesrolle, helsefremmende samhandling og barnehage for å finne likheter eller sammenhenger og gi en oversikt over den nåværende kunnskapen i dette spesifikke teamet (Ferrari, 2015; Snyder, 2019). På denne måten kopler denne narrative gjennomgangen sammen flere studier med formålet å presentere kvalitet og tidsriktig kunnskap samt identifisere ytterligere spørsmål som må tas opp.

Kriterier for litteratursøk

Litteratursøket som kan ses i figur 1, benyttet fem aspekter til å bygge søketermene for identifisering av studier om bruk av ledelsesrolle og helsefremmende samhandling i barnehage: 1) ledelse, 2) helsefremmende samhandling, 3) barnehage, 4) originalartikler i skandinavisk språk og engelsk og 5) siste ti år (2012–2022). Vi gjennomførte litteratursøk, valgte ut studier og hentet ut data fra følgende databaser: ERIC, CINAHL, EBSCO, IDUNN. Og vi utførte manuelt søk via GOOGLE SCHOLAR. Dette resulterte i følgende søkeordkjede: ledelses eller leder eller styrer eller daglig leder eller sjef eller ansvarlig eller mentor eller direktør eller fagsjef eller styreleder og god eller styrkende eller sunn eller forebyggende eller helbredende eller nyttig samhandling eller samspill eller interaksjon eller samarbeid eller dominoeffekt og barnehage eller førskole eller oppholdssted eller kindergarten eller lekested eller lærested eller daghjem. Medborgerskap var ikke eksplisitt beskrevet i søkeordene. Forfattere har analysert medborgerskapets perspektiv innen helsefremmende samhandling implisitt. Søkene ble utført i januar–februar 2023. Begge forfatterne

vurderte resultatene uavhengig og identifiserte originale studier basert på inklusjonskriteriene.



Figur 10.1 Flytdiagram.

Seleksjonsprosessen

Totalt 500 artikler ble identifisert ved hjelp av søkestrategien beskrevet ovenfor. Vi har vurdert $n = 449$ artikkeltitler og sammendrag for relevans. Etterpå har vi ekskludert duplikater og artikler på andre språk ($n = 25$). Fulltekstlesing av de resterende 26 artiklene resulterte i ytterligere ekskludering av 16 artikler fordi de ikke oppfylte inklusjonskriteriene. Gjennomgangsutvalget inkluderte originale studier: kvalitative, kvantitative, litteraturgjennomgangsstudier og teoretiske refleksjoner.

Denne litteraturgjennomgangen var begrenset til fagfellevurderte artikler skrevet på skandinavisk eller engelsk. Inklusjonskriterier var fagfellevurderte artikler og internasjonale rapporter. Artikler ble ekskludert hvis fulltekst ikke var tilgjengelig, eller om forskningen ikke gjaldt helsefremmende samhandling og barnehage. Forfattere ekskluderte også bøker,

kapitler, plakater og doktoravhandlinger grunnet krav til å utforske nyere og fagfellevurderte forskningsstudier. Duplikater ble fjernet, og gjenværende artikler ble vurdert mot kriteriene basert på tittel, sammendrag og fulltekst.

Syntese og analysestrategi

For å gjøre datamaterialet oversiktlig valgte vi å systematisere innsamlede artikler. Ved bruk av en syntese fordelte vi den nødvendige informasjonen i følgende kategorier: forfattere, år, land, studiedesign, funn og temaer (se tabell 10.2). Videre har vi analysert dataene ved å bruke en tematisk analyse. Formålet i en tematisk analyse er å identifisere, analysere og rapportere mønstre i det empiriske materialet (Aveyard, 2018). Basert på artikkelens innhold, forfatterens forforståelse av fagfeltet og erfaring fra pedagogikk (NA) og helse- og sosialvitenskap (MT) ble disse artiklene fordelt på temaer. Temaene har flere ganger blitt justert etter hvert som et mer nyansert bilde av datamaterialet har fremkommet.

Resultater

På bakgrunn av litteratursøk ble åtte primærartikler og to internasjonale rapporter inkludert. Fire artikler er av kvalitativ metode, to er av kvantitativ, to er litteraturgjennomgang, og to er teoretiske refleksjoner. Alle inkluderte studier er fagfellevurdert og publisert i anerkjente tidsskrifter eller internasjonale rapporter. Alle ti artikler møtte kriteriene og ble kritisk vurdert ved hjelp av Critical Appraisal Skills Programme (CASP, u.å.). CASP inkluderer vurdering av følgende kriterier: 1) formål, 2) metodologi, 3) design, 4) rekruttering, 5) datainnsamling, 6) relasjoner, 7) etikk, 8) dataanalyse og 9) funn.

I den tematiske analysen fremkom hovedtemaer som mulige svar på problemstillingen: *Hva kjennetegner helsefremmende samhandling i barnehager med særlig med søkelys på medborgerskaps perspektiv?* De tre hovedtemaene var: 1) demokratisering av inkluderende partnerskap innen kulturelt mangfold, 2) kommunikative og relasjonelle virkemidler i helsefremmende samhandling og 3) læring av anerkjennelse på individ-, gruppe- og lokalnivå. Flere av temaene er sammenbundet og vil i klinisk praksis overlappe hverandre.

Tabell 10.2 Oversikt over inkluderte artikler

Forfatter(e) og dato	Studiedesign	Funn	Tema(er)
1 Jan Varpanen (2021) Finland	Fokusgruppeintervju med 11 ledere	Tidlig barndom utdanningscenters leders forståelse av at ledelse hovedsakelig er rettet mot struktur og gir få sjanser for kollektiv innsats.	Muliggjør innføring av kjernefunksjon. Skape en felles forståelse ved å holde alle informert. Sikre arbeid, trivsel og sosial rettferdighet.
2 Anne L. Douglass (2019) USA	Review	Ledelse omfatter to funksjoner: administrativ og pedagogisk	Støtte for effektivt lederskap inkluderer profesjonelle forberedelser og legitimasjon, rekruttering av nye ledere (både senterledere og lærere eller stabsledere), faglig utvikling for ledere og kontekstuell støtte, f.eks. retningslinjer og forskrifter som muliggjør effektivt lederskap.
3 Megan P. Y. Sim, Julie Bélanger, Agnes Stancel-Piątak, Lynn Karoly (2019) OECD, 9 land	Spørreundersøkelse i 9 land	Samhandling mellom ansatte og barn (prosesskvalitet på voksen-barn-relasjon, observasjon og vurdering av barns utvikling, trivsel og læring); senteregenskaper (strukturelle kvalitetsegenskaper, pedagogisk og administrativ ledelse, klima og interessent relasjoner); leder- og medarbeideregenskaper (bakgrunn og innledende forberedelse, faglig utvikling, trivsel, faglig kompetanse om barns utvikling, trivsel, læring og selveffektivitet); og det tverrgående temaet rettferdighet og mangfold i barnegruppe.	1. Førskoleutdanning 2. Miljøer (f.eks. klima og sammensetning av klasserom/ lekerom), ansattes tro på prosesskvalitet og personalets egenvurdering 3. Personalets pedagogiske praksis, tro og egenvurdering 4. Arbeidstid og arbeidsmengde (både ansatte og senterledere) 5. Etterutdanning og opplæring
4 Deborah A. Phillips, Anna D. Johnson & Iheoma U. Iruka (2022) USA	Teoretisk rammeverk	Effektive lærere for små barn er ikke bare pedagogiske ledere, men også kilder til beskyttelse, sikkerhet, <i>scaffolding</i> og inkludering i deres roller som ledere av ECE-klasserommet som en kontekst for sosialisering.	<i>Scaffolding peer interaction</i> Støtte til læreres velvære Et inkluderende og rettferdig klasserom: kulturell relevant pedagogikk
5 Charlotte V. Farewell, Jennie Quinlan, Emily Melnick, Jamie Powers & Jini Puma (2022) USA	Spørreundersøkelse av 137 ansatte	Ansatte opplever betydelig høyere krav og betydelig færre ressurser på arbeidsplassen samtidig som styrking av jobbrelaterte ressurser kan føre til økt arbeidsglede.	<i>Demands</i> (personlige og eksterne krav) Ressurser (personlige og eksterne) Jobbtilfredshet

Forfatter(e) og Studiedesign dato	Studiedesign	Funn	Tema(er)
6 Fiona Rowe Minnis, Cheryl Wardrope, Donni Johnston & Elizabeth Kendal (2013) Australia	Kvalitativt intervju med 10 ledere	Samarbeid mellom helse- og samfunnsinstanser og småbarnsentre førte til felles planlegging av pensumaktiviteter designet for å skape støttende strukturer innenfor barnesenteret og hjemmemiljøer for å fremme utviklingen av helserelatert atferd	Helsefremmende intervensjon er avhengig av utviklingen av samarbeidende, «relasjonsfokusede» partnerskap. Disse relasjonene støttet senterpersonalet for tidlig barndom å fremme sunn og hensiktsmessig atferd innen kommunikasjon og sosial tilknytning mellom barn, foreldre og det bredere samfunnet.
7 Cecilie Thun (2015) Norge	Teoretisk analyse	Et utvidet medborgerskapsperspektiv kan være nyttig for å analysere forståelse av norskhet samt til å se sammenheng mellom identitet, tilhørighet og medvirkning. Barns rett til medvirkning i barnehagen er særlig knyttet til rettighetene i barnekonvensjonen, men jeg vil hevde at dette også må ses i sammenheng med forståelse av barns identitet som medborgere i det norske samfunnet.	Tausheter i rammeplan, 1) sammenhengen mellom barns medvirkning og et kulturelt mangfoldig fellesskap, 2) betydningen av norskhet og det norske fellesskapet og 3) maktforholdet majoritet–minoritet.
8 Kristin Danielsen Wolf (2019) Norge	Intervju med 23 foreldre	Foreldre med en sosial og kulturell bakgrunn tilsvarende den personalet i barnehagen besitter, har bedre forutsetninger for å bli sett og hørt enn foreldre med en annen sosial og kulturell bakgrunn. Det innebærer en fare for at en stor gruppe med foreldre ikke møter profesjonell oppmerksomhet eller imøtekommenhet og ikke inviteres inn til å delta i samarbeidet og fellesskapet i barnehagen.	Profesjonell kjærlig holdning Daglige møter og kulturell kapital Profesjonalitet og barnehagen som likeverdig samarbeidsarena
9 Kåre Andreas Folkvord & Unni Vere Midthassel (2021) Norge	En systematisk gjennomgang av lokale planer for desentralisert kompetanseutvikling i to utvalgte utdanningsregioner.	Resultatene viser at læring i partnerskap blir ansett som viktig, og at sentrale forutsetninger for dette er likeverd og gode relasjoner, en felles kjerne for samarbeid og ledelse.	Partnerskapet som læringsarena Relasjonens betydning Likeverd Implementering – det faktiske arbeidet
10 Marit Bøe, Karin Hognestad, Gerd Sylvi Steinnes, Hege Fimreite, Thomas Moser (2019) Norge	Observasjon av 5 barnehagelærere (skygging) fra 5 ulike barnehager	Barnehagelærere fremmer læringsfellesskap i barnegruppen i særlig grad gjennom å bygge relasjoner mellom barn, ved å utvide det som skjer i fellesskapet, og ved å støtte enkeltbarns bidrag i gruppen. Studien bidrar med ny kunnskap om særtrekk ved hvordan barnehagelæreres ledelse fremmer læringsfellesskap blant barn	Bygge relasjoner mellom barn Utvide det som skjer i fellesskapet Styrke enkeltbarns bidrag i gruppe

Demokratisering av inkluderende partnerskap innen kulturelt mangfold

Medlemskap i samfunnet handler blant annet om tilhørighet og identitet, også innen kulturelt mangfold i inkluderende partnerskap. Phillips et al. (2022) peker på viktigheten av en kultursensitiv tilnærming til barn fra et ikke-majoritetsmiljø. En viktig del av verdigrunnlaget for pedagogisk praksis i den norske barnehagen er barnas rett til medvirkning (Thun, 2015). Samtidig utgjør partnerskapet en læringsarena hvor kunnskap og ny kompetanse i større grad produseres gjennom samarbeid, hvor kommunikasjonen står sentralt (Folkvord & Midthassel, 2021). Barnas rett til medvirkning er nedfelt i barnehageloven § 3, hvor det står at barn «har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet». For barnehageledere blir det viktig å rette søke-lys på medborgerskap og å ha en demokratisk tilnærming til ansatte – og via ansatte til både barn og foresatte. Barnehageledere har både administrativt og pedagogisk ansvar for barnehagedrift, og som ledere støtter de personalet i profesjonell utvikling og bidrar til et positivt organisasjonsklima samt bidrar til positive interaksjoner mellom personalet og barn (Douglas, 2019). Inkluderende partnerskap er knyttet til å gi og få gjensidig støtte samt til å ha mulighet for medvirkning i hverdagen.

Kommunikative og relasjonelle virkemidler i helsefremmende samhandling

I helsefremmende samhandling fremheves kommunikative, relasjonelle og holdningsmessige aspekter. Felles planlegging av aktiviteter basert på støttende strukturer forutsetter samarbeid mellom ledere, barnehagelærere og foresatte. Dette samarbeidet fremmer utviklingen av helsefremmende samhandling (Minniss et al., 2013). Samtidig understreker Wolf (2019) at det profesjonelle ansvaret til barnehageansatte innebærer å skape arenaer for likeverdige muligheter til alle familier, uavhengig av bakgrunn og erfaringer, og å gi like muligheter til å bli sett, hørt og få respons. Sim et al. (2019) peker på faglig utvikling, trygghet og kompetanse om barns utvikling, trivsel og læring som de viktigste faktorer som kan påvirke helsefremmende samhandling.

Læring av anerkjennelse og medborgerskap på individ-, gruppe- og lokalnivået

Bøe et al. (2019) beskriver at barnehagelærere fremmer samarbeid blant annet ved å styre barna mot fellesinnhold, ved å støtte barns forståelse av «spilleregler» for samspill og gjennom veiledning i hvordan ulike aktiviteter kan løses. Haslund (2023) påpeker at arbeid i grupper kan være en arena for kommunikasjon og meningsutveksling. Å ha samhandling i en gruppe er en god inngang til å utvikle toleranse og respekt for andre mennesker (Haslund, 2023). Også Wolf (2019) merker at gjensidig forståelse med hensyn til språk vil ha innvirkning på de daglige møtene i barnehage mellom barn, foreldre og ansatte. Farewell et al. (2022) understreker at det å jobbe i barnehage er stressende, og at arbeidsforholdene påvirker ansattes psykologiske, emosjonelle og fysiske helse og velvære. Barnehageledere har en vesentlig rolle innen læring av anerkjennelse for egne ansatte som en gruppe i et lokalmiljø. Ved å fremme helse hos den enkelte ansatte fremmes velvære og medborgerskap. For å kunne realisere rettigheter i et samfunn må man også føle anerkjennelse som medborger, antyder Thun (2015). Når barnehagepersonell får anledning til å erfare slik anerkjennelse som ansatte, vil de formidle det videre til barn og foresatte. En slik kommunikasjonsprosess kan videreutvikle og sikre inkludering av alle involverte innen barnehage, også på lokalnivå.

Diskusjon

I Norge er bærekraftig utvikling en del av verdigrunnet i barnehagen og en del av barnehagens innhold og oppgaver. Pedagogikk på barnas premisser i løpet av en barnehagehverdag spiller en stor rolle for barnehageledere og alle ansatte i barnehagen. Noen av oppgavene ledere står for, er å synliggjøre verdien av fellesskap og inkludering og å skape en kultur med åpenhet og tillit. Dette kan i sin tur skape forventninger når det gjelder utøvelse av ledelsesfunksjonen, både for ledere og for medarbeidere. Dermed kan det påvirke deres utøvelse av å ivareta det helsefremmende aspektet hos ansatte. Lederen må kunne legge til rette for samarbeid og kommunikasjon mellom barna, medarbeidere og foresatte. Dette kan gjøres gjennom å skape gode relasjoner, oppmuntre til fellesaktiviteter og legge til rette for dialog og medvirkning. En viktig del av ledelsesrollen i en barnehage er også å være rollemodell for medarbeidere og barna. Lederen må gå foran

som et godt eksempel når det gjelder sunne vaner, inkludering og positiv samhandling. Dette kan bidra til å skape et trygt og stimulerende miljø der barna kan vokse og utvikle seg. Som leder i en barnehage har man en sentral rolle i å fremme helse, samhandling og medborgerskap blant både barn og ansatte. En helsefremmende barnehage er preget av et godt arbeidsmiljø, en inkluderende praksis og søkelys på å styrke barnas fysiske, psykiske og sosiale helse.

Arbeidslivet i dag krever samarbeid i team, fleksibilitet, høy kompetanse, bearbeiding av mye informasjon og at ansatte gis rom for autonomi. I utgangspunktet består samhandling av varierte parametre som kan ha stor innvirkning på hverdagssituasjoner i barnehager. I løpet av en hverdag er ledere utfordret på flere arenaer: Ledere må skape rom for læring innenfor tillitsfulle og trygge rammer, med nok tid for det enkelte barnet og ansatte. Samtidig må ledere arbeide med felles verdier og mål og ha søkelys på kommunikasjon, involvering og inkludering av medarbeidere og foresatte. Ledelsesrollen i en helsefremmende barnehage innebærer å skape en visjon og retning for barnehagens arbeid. Gjennom tydelig kommunikasjon og engasjement kan lederen inspirere medarbeidere til å bidra til et helsefremmende miljø. En viktig oppgave er å legge til rette for samhandling og samarbeid mellom alle aktørene i barnehagen. Dette innebærer å etablere gode relasjoner, oppmuntre til dialog og legge til rette for kunnskapsdeling og erfaringsutveksling. Hverdagsutfordringer gjør at ledere i barnehage kan komme i skvis mellom krav om økt tidseffektivitet eller økonomisk effektivitet i strid med faglig og moralsk integritet hos barnehageansatte. Ytre press gjennom politiske strategier og styringsteknikker som tar til orde for ideen om at kostnadene kan reduseres og kvaliteten forbedres samtidig gjennom en systematisk tilnærming, kan virke tiltalende for ledere. Vetlesen (2010) beskriver at «ledelsen er hodet og medarbeiderne nedover i systemet er kroppen», og samspillet mellom de to må være så intimt og dynamisk som mulig for å sikre optimal måloppnåelse, utlagt som «best kvalitet for brukerne». Alt handler om samhandling og om å redusere fravær grunnet psykisk overbelastning hos ansatte i barnehager; alt handler om helsefremmende samhandling. Å finne balansen mellom ansattes behov og mestring og ytre press og forventningskrav fra omverdenen vil kreve god kjennskap til alle element. Ytre press og forventningskrav i form av omorganiseringer og nye politiske føringer og strategier kan skape uoversiktlige situasjoner, og hvor medarbeidere jobber stadig mer mellom ulike

ansvarsområder (Farewell et al., 2022). Dette kan føre til utfordringer i langsiktig helsefremmende lederskap. Selve demokratiet og tillit overfor politikere hos borgere kan også oppleves å være under press. I tillegg vil samfunnets økende press og tempo, korte tidsperspektiver, forventning til tverrfaglig samarbeid og forventninger fra foresatte også være hindringer for å utvikle hver enkelt ansattes motivasjon. Dette utfordrer systematisk prosessjobbing med helsefremmende oppmerksomhet, med kjennskap til at de langsiktige gevinstene i form av motiverte medarbeidere vil komme. For å redusere økt polarisering i samfunnet trenger barnehageledere sammen med barnehageansatte å øke medborgerskap hos de enkelte barn. Thorsen og Lid (2022) påpeker at personer som på en eller annen måte ikke har like store muligheter som andre til å delta i samfunnslivet eller til å etablere sosiale relasjoner med andre mennesker, for eksempel på grunn av fattigdom, funksjonshemming eller alvorlig sykdom, er ut fra denne begrepsbruken frarøvet sitt medborgerskap i samfunnet. For barnehagekonteksten vil det si å iverksette tiltak for å fjerne funksjonshemmende barrierer eller å gi barn fra svake sosioøkonomiske miljøer tilgang til utdanning og fritidsaktiviteter. Det kan oppfattes som en måte å gi utsatte grupper større grad av medborgerskap på i det samfunnet de lever i. Ifølge Stray og Sætra (2018) bør demokrati forstås som en livsform, og da har barnehageledere beste mulighet til å jobbe med demokratisering av inkluderende partnerskap innen kulturelt mangfold. Jøsok et al. (2022) legger til at medborgerskapsopplæringen altså må strekke seg ut over det som bare angår utdanningsinstitusjoner.

På den ene siden har regjeringen i Norge etablert politiske føringer som skaper muligheter og forutsetninger for at hver enkelt person kan mestre eget liv med god fysisk og psykisk helse, og innsatsen skal rettes allerede mot tidlig barndom. På den andre siden starter psykisk og fysisk helse allerede fra tidlig alder (Prop. 121 S (2018–1019)), og barnehagen anses som en av de viktigste arenaene for å utvikle og opprettholde helsefremmende og forebyggende arbeid. Disse to vesentlige parametre kan påvirke psykisk helse hos barnehageansatte og kan i tillegg skape ytre, tilslørt og indre press i hverdagen. Presset på barnehagen som helsefremmende organisasjon kan skapes av både politiske føringer, organisasjonsstruktur, intern struktur, forventninger fra foreldre samt forventningene i normer og verdier knyttet til barnehager med høy kvalitet.

Ut av resultatene ser vi at barnehageansatte ikke legger skjul på utfordrende situasjoner i sin hverdag, blant annet med mangel på ressurser,

mismatch mellom ansatte og søkelyset på strukturelle rammer fremfor relasjonelle, kan påvirke helsefremmende samhandling. Samtidig ser vi at rollebevisstgjøring rundt profesjon og tydelig ledelse spiller en stor rolle i helsefremmende samhandling med søkelys på medborgerskap. Personlig utvikling for barnehageansatte kan stå imot sosial press knyttet til forventningene om å danne fremtidige borgere. Hvis barnehageansatte ikke får nok tid til å utøve daglige oppgaver i passende tempo grunnet stort press fra foresatte eller leder, kan det bidra til at involvering i prosessene svekkes. Det er lederens oppgave å opprettholde god atmosfære og godt samarbeid mellom alle aktører innen barnehagen og dermed fremme helse i hverdagssamhandling.

Faktorer som bidrar til god helse, handler om gode og trygge relasjoner mellom partene i barnehagen, og at barna opplever tilhørighet og følelse av mestring. Ifølge Drugli og Lekhal (2018) skal barna medvirke i sin egen hverdag og utvikle forståelse for at alle mennesker er forskjellige. Gjensidighet og likeverdig medvirkning skal ikke bare oppstå i ledelsesbeslutningsprosesser, men skal også foregå underveis og fremme samhandling til barnas beste. Thun (2015) påpeker at medborgerskap handler om å bli anerkjent som samfunnsborger i det norske fellesskapet, og det inkluderer både formelle rettigheter til deltakelse og uformelle aspekter som identitet og tilhørighet i fellesskapet. Det å føle seg anerkjent og inkludert, uavhengig av etnisk bakgrunn og religiøs tilknytning, vil være betydningsfullt for barn som vokser opp i Norge i dag. Forståelse av barns medborgerskap i et kulturelt mangfoldig samfunn er et viktig tema i dagens utdanningsinstitusjoner. Ledere har kapasitet til å øke dyrkingen av medborgerskapsbevissthet blant barn betydelig. Dette kan oppnås gjennom rekruttering av personell med minoritetsbakgrunn som kan være som forbilder for fremme av helsefremmende aktiviteter. Videre er politiske mål rettet mot etablering av et altomfattende, variert og demokratisk samfunnsrammeverk. Medborgerskap handler om å lære barna å være aktive samfunnsdeltakere og å ta ansvar for fellesskapet. Som leder må man legge til rette for at barna får erfaringer med demokrati, inkludering og medbestemmelse. Dette kan gjøres gjennom å involvere barna i beslutningsprosesser, ved å la dem delta i planlegging og evaluering av aktiviteter og ved å oppmuntre til respekt for hverandre og ulikheter.

Funn hentyder at helsefremmende samhandling i barnehager med særlig oppmerksomhet på medborgerskapsperspektiv bringer positive resultater for både ansatte og barn. I sum spiller ledelsen en avgjørende rolle i å

fremme helse, samhandling og medborgerskap i en barnehage. Gjennom kunnskap, veiledning, samarbeid og rollemodellskap kan lederen bidra til å skape et miljø der medarbeidere og barna trives, utvikler seg og blir aktive samfunnsdeltakere. En god leder i en barnehage er dermed en viktig brikke i å legge grunnlaget for barnas helse og livskvalitet, både i barnehagen og i fremtiden. For å kunne fylle rollen som leder i en helsefremmende barnehage er det nødvendig med kompetanse og bevissthet om helsefremmende arbeid. Lederen bør holde seg oppdatert på forskning og ny kunnskap innenfor feltet samt være villig til å reflektere over egen praksis og utvikle seg som leder. Videre er det viktig med god kommunikasjonsevne og evne til å lytte og være åpen for innspill fra både ansatte, barn og foreldre. I en tid der samfunnet stadig står overfor nye utfordringer knyttet til barns helse og trivsel, er ledelsesrollen i en helsefremmende barnehage avgjørende. Gjennom å være en engasjert og kunnskapsrik leder kan man bidra til å skape et trygt og helsefremmende miljø.

Konklusjon

Forskningsspørsmålet var «Hva kjennetegner helsefremmende samhandling i barnehager med særlig fokus på medborgerskap perspektiv?». Litteraturgjennomgangen viser at ledelsesrollen i helsefremmende samhandling i en barnehage med søkelys på medborgerskap er belyst fra mulige faktorer som barnehageledere bør praktisere i hverdagen. Studien viser at helsefremmende samhandling er en demokratisk, kommunikativ og relasjonell tilnærming med søkelys på læring av anerkjennelse og medborgerskap på individ-, gruppe- og lokalnivået. Barnehageledere står foran nye utfordringer i samfunnet, som er under press. Helsefremmende samhandling er i en stadig kommunikasjon- og utviklingsprosess mellom alle involverte i barnehagearenaen med en forutsetning om tillit, trygghet og trivsel som grunnleggende pilarer for mellommenneskelig kontakt.

Implikasjoner for klinisk praksis ses essensielt i det at ledere klarer å håndtere tidsutfordringer og å prioritere oppgaver knyttet til barn og utvikling av samarbeid og samskaping. Selv om litteraturstudien ikke eksplisitt beskriver medborgerskapsperspektivet innen helsefremmende samhandling, ser vi tydelige sammenhenger mellom helse, medvirkning og samhandling. Gjennom sammenfattet internasjonal kunnskap belyser litteraturstudien faktorer relevante for helsefremmende samhandling.

Forfatterbiografier

Natalia Alfarnes er høgskolelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Hun er utdannet barnehagelærer og har lang erfaring fra ledelse i barnehage. Natalia underviser i de fleste kunnskapsområder i barnehagelærerutdanning, med særlig vekt på ledelse og utviklingsarbeid. Hennes forskningsinteresser er innenfor lek, praksis i lærerutdanningen og pedagogisk ledelse i barnehage.

Miroslava Tokovska er ansatt som førsteamanuensis ved Høgskolen Kristiania i Oslo, Institutt for helse og trening ved master i anvendt folkehelsevitenskap. Hun forsker innenfor fagfeltene folkehelse, migrasjonshelse, demensomsorg, helse- og sosialfaglig arbeid, psykososial støtte og arbeid, eldreomsorg og familie.

Referanser

- Aveyard, H. (2018). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide* (4. utg.). Open University Press.
- Bakken, B. (u.å.). *Helsefremmende arbeidsplasser*. Idébanken. Hentet 22. april 2023 fra <http://www.idebanken.org/inspirasjon/energiske-helsekontakter>
- Bøe, M., Hognestad, K., Steinnes, G. S., Fimreite, H. & Moser, T. (2019). «Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange» – barnehagelæreres profesjonelle arbeid med å styrke barnegruppens læringsfellesskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 184–196.
- Critical Appraisal Skills Programme. (u.å.). CASP qualitative studies checklist [Nettside]. Hentet 7. april 2023 fra <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care* [Arbeidsnotat nr. 211]. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-quality-early-childhood-education-and-care_6e563bae-en
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Farewell, C. V., Quinlan, J., Melnick, E., Powers, J. & Puma, J. (2022). Job demands and resources experienced by the early childhood education workforce serving high-need populations. *Early Childhood Education Journal*, 50, 197–206. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01143-4>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Folkvord, K. A. & Midthassel, U. V. (2021). Partnerskap – en arena for felles læring og kunnskapsutvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 199–213.
- Green, B. N., Johnson, C. D. & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Grepp, M. (2019). *Hvordan kan helsefremmende arbeid skape bærekraftige lokalsamfunn*. Det norske medisinske Selskab. <https://www.michaeljournal.no/article/2019/12/Hvordan-kan-helsefremmende-arbeid-skape-berekraftige-lokalsamfunn->
- Haslund, I. (2023). *Pedagogisk grunnlagstenking: Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hvinden, B. & Johansson, H. (Red.). (2007). *Citizenship in Nordic welfare states: Dynamics of choice, duties and participation in a changing Europe*. Routledge.

- Josok, E., Tolgensbakk, I. & Wold, K. (2022, 15. februar). Helt Ærlig! Demokrati- og medborgerskapsundervisningens muligheter og utfordringer. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-demokrati-fagartikkel/helt-aerlig-demokrati-og-medborgerskapsundervisningens-muligheter-og-utfordringer/308882>
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: Å vare som pedagog og leder*. Fagbokforlaget.
- Minniss, F. R., Wardrope, C., Johnston, D. & Kendall, E. (2013). Promoting health in early childhood environments: A health-promotion approach. *Child Care in Practice*, 19(2), 104–117. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.754331>
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application, I O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Red.), *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application*. Springer VS Open Access. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, A. E., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, W. E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, A. L., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, C. A., Welch, V. A. Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, (372), n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Phillips, D. A., Johnson, A. D. & Iruka, I. U. (2022). Early care and education settings as contexts for socialization: New directions for quality assessment. *Child Development Perspectives*, 16(3), 127–133. <https://doi.org/10.1111/cdep.12460>
- Prop. 121 S (2018–2018). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>
- Regjeringen. (2013a). *Meld. St. 24 (2012–2013): Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id716040/>
- Regjeringen. (2013b). *Meld. St. 29 (2012–2013): Morgendagens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-29-20122013/id723633/>
- Regjeringen. (2021). *Meld. St. 40 (2020–2021): Mål med mening – nye saksbehandlingsregler i barnevernet*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-40-20202021/id2860600/>
- Sim, M. P. Y., Bélanger, J., Stancel-Piatak, A. & Karoly, L. (2019). *Starting strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual framework*. OECD Educational Working Papers nr. 197. https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-teaching-and-learning-international-survey-2018-conceptual-framework_106b1c42-en
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 99–113.
- Tellnes, G. (2019). *Helsefremmende samhandling: natur og kultur som folkehelse*. Fagbokforlaget.
- Thorsen, D. E. & Lid, I. M. (2022, 16. desember). *Medborgerskap*. snl.no. Hentet 20. mai 2023 fra <https://snl.no/medborgerskap>
- Thun, C. (2015). Grenser for norskhet? -Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–4), 194–207.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Varpanen, J. (2021). Early childhood education leadership in Finland through the lens of structure and agency. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(3), 518–533. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143220903727>
- Vetlesen, A. J. (2010). Empati under press. *Sykepleien*, 98(3), 60–63. 10.4220/sykepleiens.2010.0010
- Wolf, K. D. (2019). Samarbeid i barnehagen – «like barn leker best»? Perspektiver på samarbeid fra foreldre med ulike bakgrunn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 172–183.

KAPITTEL 11

Lov, lek og ledelse: Samspillet mellom organisasjonskultur og endring av pedagogisk praksis

Hilde Kartveit Sundnes NLA Høgskolen, Norge

Linnéa K. Jermstad NLA Høgskolen og Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Abstract: The article offers critical perspectives on power dynamics and staff interactions in kindergartens, stemming from the implementation of laws regarding the psychosocial environment. The aim of this article is to shed light on the diverse interpretations of the term “offences” and how a literal interpretation of the law may lead to undesirable consequences. Specifically, premature intervention in children’s activities could inhibit their ability to resolve conflicts independently. The article also examines the extent to which staff are prepared to intervene when colleagues infringe upon the rights of children. To obtain answers to our survey, we used a qualitative method involving a digital questionnaire for directors of kindergartens and group interviews with teachers and assistants. Our findings reveal a varied understanding of the term “offences” and demonstrate that power dynamics significantly influence interactions and practical interpretations within kindergartens. In summary, facilitating substantial changes requires affording everyone involved the chance to gain knowledge, collaborate, promote transparency, and engage in open dialogue.

Keywords: zero tolerance, offense, power perspective, interpretation and interaction

Introduksjon

I barnehagen spiller personalet en essensiell rolle for å skape et miljø preget av trivsel, glede og sikkerhet, og hvor vennskap, fellesskap og demokratiske verdier står sentralt. Den pedagogiske praksisen er nøye utformet for systematisk å forebygge utestengning og mobbing, samt for å sikre et inkluderende miljø der lek, læring og danning får gode vilkår. Til tross for at dette allerede står i rammeplanen, ble det i 2021 inkludert i barnehageloven med en betydelig presisering spesifisert i kapittel VIII, forskrift om psykososialt barnehagemiljø, i § 41 om nulltoleranse og forebyggende arbeid og § 42 om aktivitetsplikt samt § 43 om utvidet aktivitetsplikt (barnehageloven, 2005). Denne lovendringen understreker en streng nulltoleranse mot krenkelser og adresserer både holdningene hos personalet og nødvendige tiltak ved uønskede hendelser. Spesifikt fastslår § 41 at barnehagen skal ha en absolutt nulltoleranse mot krenkelser, og den krever at alle ansatte aktivt griper inn ved slike hendelser med sikte på et tryggere og mer inkluderende barnehagemiljø. Lovendringen står slik:

§ 41. Nulltoleranse og forebyggende arbeid

Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser. (Barnehageloven, 2005)

Ordlyden «nulltoleranse» skaper inntrykk av at krenkelser er noe som helt kan avskaffes. I en ideell verden kan det gjerne være slik – et liv i fred, harmoni og balanse. Virkeligheten er imidlertid preget av interessekonflikter, uforutsette hendelser og stadige endringer som krever tilpasninger. Barn trenger derfor å utvikle robusthet for å mestre motgang og stå i utfordringer uten å gi opp. Dette underbygges også i forskrift om rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver, hvor det står at barn skal støttes i å mestre utfordringer og lære seg selv å kjenne (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 64).

Den utvidede aktivitetsplikten som er beskrevet i § 43, retter seg inn mot barnehagens personale og stiller krav til å rapportere dersom personale krenker barn. Barnehagen har med dette verktøy for å gripe inn og veilede og mane til refleksjon ved feiltrinn, eller for å fjerne personell som er uskikket. Likevel kan man undres over at utfordringer ikke skal tas opp med den det gjelder, men rapporteres til overordnede.

Basert på lovendringen vil vi først vurdere nøkkelaspekter relatert til samhandling i barnehagen. Loven har en vesentlig innvirkning på

samhandlingen mellom ansatte i barnehagen. Barna skal ha det trygt og utfordrende på samme tid. Dette skaper et dynamisk og til tider utfordrende miljø hvor ansatte må balansere mellom individuell fortolkning og kollektive mål. Samtidig står ansatte i et sterkt avhengighetsforhold til hverandre for å løse hverdagens oppgaver, noe som krever effektiv samhandling for å sikre at dagene fungerer best mulig.

I vår studie anvender vi Torgersen og Steiros samhandlingsbegrep, som beskriver samhandling som:

[En] åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130)

Å forstå og respektere ulikheter, utvikle mental styrke og navigere i et komplekst samarbeidslandskap blir dermed avgjørende komponenter i en organisasjon bestående av ansatte med ulikt utdanningsnivå. Dette leder oss til forskningsspørsmålet: *Hvordan påvirker barnehagens organisasjonsstruktur den pedagogiske praksisen?* Vi undersøker dette i lys av den nye lovgivningen om skjerpet aktivitetsplikt og dens implikasjoner for håndtering av krenkelsers og fremming av barns evne til å møte utfordringer. Samhandlingsindikatorerne «fortolkning», «kunnskap» og «makt» vil danne rammen for analysen og drøftingen av funnene. Videre vil den didaktiske balanseteorien ved kontinuumskalaen (presentert i kapittel 1) samt Kemmis' modell for pedagogisk praksis (kapittel 1) utgjøre analytiske redskaper for å forstå fenomenet krenkelse som kommer frem i loven om psykososialt barnehagemiljø. I tillegg vil pressmodellen, også utdypet i kapittel 1, utgjøre fortolkningsrammen for maktaspektet i studien.

Fortolkningspress i pedagogisk praksis

Fortolkning av lovteksten og begreper får implikasjoner for handlingsmønstre, og for hvordan vi oppfører oss mot hverandre. «Nulltoleranse» betyr «ingen toleranse, især vist ved resolutt og konsekvent inngripen mot (selv mindre) overtredelser eller forgåelser» ([http://naob.no/ordbok/.](http://naob.no/ordbok/)). Ingen voksne skal kunne bevitne krenkelsers mot barn uten på en eller annen måte å handle. Hva denne handlingen er, er ikke gitt. Den kan innebære å gå et

steg nærmere for å få full forståelse i en situasjon, for så å vurdere behovet for støtte eller avbrytelse. Men som vi skal se videre i dette kapitlet, resulterer tolkning av nulltoleransebegrepet ofte i at innsatstidspunktet for når barnehagens ansatte skal «gripe inn», flyttes til tidligere i hendelsesforløpet fordi det skal være forebyggende. Det kan synes som et paradoks at personalet på den ene siden skal håndheve nulltoleranse og på den andre siden støtte barna i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres utfordringer. Personalet må balansere barnets umiddelbare behov for trygghet med et langsiktig mål om å utvikle barnets evne til å takle utfordringer og stå opp for seg selv, som er ferdigheter som er avgjørende gjennom hele livet. Dette skaper et press med tanke på hvilke prioriteringer som er mest legitime. I denne prosessen er det viktig å anerkjenne verdien av uenighetsfellesskap, hvor ulike meninger og perspektiver kan eksistere side om side. Barnas undring og utforskning blir i denne sammenheng avgjørende og kan fungere som kraftfulle virkemidler for å utforske og verdsette både likheter og forskjeller, og for å oppmuntre til et miljø hvor ulikheter kan diskuteres og forstås (Jermstad et al., 2020). Dette bidrar ikke bare til barnets umiddelbare erkjennelse, men også til en integrert del av dets kontinuerlige danning.

Et element som er innlemmet i lovverket, og som ikke tidligere er beskrevet i rammeplanen, er knyttet til situasjoner der ansatte i barnehagen krenker barn. Med skjerpet aktivitetsplikt kan ingen se gjennom fingrene overfor kollegaer som opptrer ulempeleg.

§ 43. Skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider i barnehagen, krenker et barn

Dersom en som arbeider i barnehagen, får mistanke om eller kjennskap til at en annen som arbeider i barnehagen, krenker et barn med for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering eller trakassering, skal vedkommende straks melde fra til barnehagens styrer. (Barnehageloven, 2005)

Barnehagen har med dette fått regelverk for å stoppe voksne som krenker. Krenkelse er et begrep som det refereres hyppig til og det kan fremstå som «tatt for gitt» at det foreligger en felles forståelse av begrepet. Hva som oppleves som krenkende, er imidlertid en subjektiv opplevelse som ikke kan defineres i absolutt forstand. Den enkelte vil ha en personlig forståelsehorisont som ikke nødvendigvis er objektiv eller nøytral. Avhengig av hvordan man tolker begrepet krenking, kan samhandlinger i et kollegafellesskap utfordres.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (Udir) er oppdraget til personalet i barnehagen å gripe inn umiddelbart hvis noen ser eller tror at et barn ikke har det bra: «Hvis en voksen vet om, eller tror at et barn blir mobbet, plaget, eller på andre måter ikke har det bra, skal hun eller han alltid: Gripe inn og stoppe krenkelsen med en gang» (Barnehagemiljø, 2022).

Igjen forutsettes det felles forståelse for hva som betegnes som krenkelser i en barnehagekontekst. Her står personalet i et fortolkningspress. Eksempler på krenkelser som nevnes i loven, er utestengning, mobbing, vold, diskriminering eller trakassering (barnehageloven, 2005). Men hva og når en hendelse er krenkende, er en subjektiv opplevelse. Det en person ser på som utestenging, kan av andre oppleves å være barn som ønsker å verne om en pågående lek. Grensegangene kan tidvis være uklare. «Praktisering av nulltoleranse vil i stor grad være avhengig av personalets holdninger og handlinger» (Kleppe et al., 2020, s. 19). Her spiller ulike faktorer inn, som relasjon, kontekst, makt, bakgrunnsforståelse, bransjekunnskap, tilstedeværelse, utdanning og faglig kompetanse om barns lek og samspill. Barnehagens ansatte presses til å handle på bakgrunn av begrensede rammer og bestemte mål (Torgersen & Sæverot, 2024). Intensjonen om å skape gode og trygge barnehagemiljøer er det lite uenighet om, men hvordan de ansatte skal utføre dette uten å ramme barnas mulighet til å utvikle evnen til egen konfliktløsning, gis det i mindre grad føringer for. Ved hjelp av kontinuumskalaen vil vi vise at det er gråsoner som er avhengig av fortolkning av situasjonen. Kontinuumskalaen, utledet fra balanseteoretisk modell, er en modell for å visualisere ulike sider ved et fenomen, og den har som formål å gi en mindre statisk fremstilling av pedagogisk praksis der målet er ukjent eller ikke tydelig definert. I barnehageansattes møte med hvert enkelt barn og hver enkelt situasjon vil ulik pedagogisk praksis komme til syne, basert på overnevnte faktorer. Disse faktorene, særlig kunnskap og utdanning, utgjør en defineringsmakt for hva som er krenkende, som utledet i neste avsnitt om maktteoretisk perspektiv. De ulike faktorene kan føre til ulik pedagogisk praksis, der man får for mye oppmerksomhet på individet på den ene siden eller på det kollektive på den andre siden. Antonovsky skriver om salutogenese og fremhever at livet ikke består av harmoni og likevekt, men av stadige endringer som krever tilpasninger, og som kan gjøre mennesket mer resilient (Antonovsky, 1987; Sævareid, 2020, s. 43). Resiliens kan ses som evnen til å gjenvinne likevekt etter at man har mistet balansen. Barnehagens dannelsingsmandat er å ruste barna til det livet de lever her og nå, men også til det livet de skal møte. Med bakgrunn

i forståelse av resiliens kan vi problematisere om man skaper oppvekstforhold til beste for barnet gjennom lovkrav som pålegger å gripe inn i situasjoner umiddelbart. Barn må få mulighet til å utvikle ferdigheter som å hevde seg selv og beskytte egne interesser; egenskaper som kan svekkes ved for tidlig eller overdreven inngripen fra personalets side.

Innsikt i makt: organisasjonsstrukturer og samhandling i barnehagen

Barnehageansatte er utsatt for et ytre press der politiske føringer for handling er uttrykt gjennom lovverk, og samtidig et indre press i hver enkelt ansatts eller organisasjonens syn på danning, etikk og kunnskap. I tillegg kan de oppleve tilslørt press med utgangspunkt i maktstrukturer i barnehagen som virker inn på sosialt samspill mellom ansatte. Makt i pedagogisk praksis viser seg, ifølge Foucault (1974), gjennom makt og kunnskap eller viten, for eksempel at ansatte i maktposisjoner kan definere hva en krenkende handling er. Makten kommer også til syne når enkelte meninger og holdninger knyttet til krenkende handlinger blir fremtredende, mens andre holdes tilbake (Fuglestad & Sunde, 2006, s. 140). Derfor kan man ikke snakke om krenkelse som utdanningspolitisk eller juridisk begrep i en barnehagekontekst uten at maktperspektivet også gjøres eksplisitt:

[...] makt og vetande direkt förutsätter verandra; att det inte finns något maktförhållande utan att ett därmed sammanhängande område av vetande skapas och att det inte heller finns något vetande som inte samtidigt förutsätter och utbildar ett maktförhållande. (Foucault, 1974, s. 37)

Makt må forstås i den konteksten den utøves, gjennom de praksisene som gir effekt til makten. Foucaults maktbegrep tar utgangspunkt i hvordan tingenes orden fremstår som normalt, og normaliteten får et sett med effekter på handlingsmønstrene. Barnehagen som organisasjon har hierarkisk struktur i form av stillingskoder som styrer, pedagogisk leder, fagarbeider eller assistent. Samtidig er den også preget av tette, nære relasjoner mellom medarbeiderne som resultat av barnehagens organisering (Fuglestad & Sunde, 2006, s. 134). De ansatte på avdelingene jobber i et avhengighetsforhold til hverandre for å kunne løse oppgavene med å håndtere gruppen av mange små barn. Uavhengig av stilling gjør de ansatte i barnehagen i stor grad de samme oppgavene ut fra en flat struktur. Det er hierarki og

flat struktur på samme tid. Makt kan forstås på forskjellige måter, inkludert som en relasjonell makt påvirket av samhandlingen mellom de ansatte, og som et system for å skille mellom ulike nivåer av makt. I tillegg er makten implisitt i kunnskapen som finnes i barnehagefeltet (Fuglestad & Sunde, 2006). Hvilken maktstruktur som finnes og kommer til syne i hver enkelt barnehage, varierer, og det er også variasjon i formelle og uformelle beslutningsstrukturer. Makten kommer til syne som samhandlingsprosess; gjennom det som skjer mellom de ansatte (Fuglestad & Sunde, 2006, s. 140). Disse maktstrukturene, som påvirker fortolkning og pedagogisk praksis, utforsker vi i denne studien gjennom ansattes perspektiver som kommer til syne i datamaterialet.

Metode

Med utgangspunkt i problemstillingen, der vi ønsker å undersøke hvordan aktivitetsplikten i loven om psykososialt barnehagemiljø legger press samhandling blant barnehageansatte, valgte vi innledningsvis en spørreundersøkelse for å innhente data fra et større utvalg av styrere, der disse kunne peke på praksis knyttet til fenomenet. Studien består av en kvalitativ nettbasert spørreundersøkelse i tillegg til ett gruppeintervju med pedagoger og ett gruppeintervju med assistenter i barnehagen. Kombinasjonen av disse to fremgangsmåtene er valgt for å styrke funnenes pålitelighet og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236) ved at funnene som fremkommer av spørreundersøkelsen, drøftes og valideres gjennom gruppeintervjuene.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført ved «Nettskjema», som er et digitalt verktøy for datainnsamling på nett, administrert av Universitetet i Oslo. 46 styrere fra praksisbarnehager på Vestlandet fikk undersøkelsen tilsendt. Av disse var det 36 som svarte, hvilket gir en svarprosent på 78 prosent. I spørreskjemaet ble det gitt mulighet til å utdype svarene med egne ord, og undersøkelsen ga dermed kvalitativt materialet som er inkludert i studien.

For å gi ytterligere data til studien og for å utforske svarene i spørreundersøkelsen ble det gjennomført to kvalitative gruppeintervjuer. Det ene gruppeintervjuet ble gjennomført med seks pedagoger fra ulike praksisbarnehager på Vestlandet for å tolke spørreundersøkelsens funn på bakgrunn av egen erfaring fra barnehagen. Disse blir beskrevet som pedagog 1–6.

Tilsvarende ble det gjennomført gruppeintervju med seks assistenter fra ulike praksisbarnehager på Vestlandet. Disse blir beskrevet som assistent 1–6.

Både i den nettbaserte undersøkelsen og i intervjuene er informantene anonymisert slik at svarene ikke kan identifiseres. Informantene er informert om hensikten med undersøkelsen og har frivillig samtykket til deltagelse.

Datamaterialet fra gruppeintervjuene og spørreundersøkelsen ble analysert basert på en fenomenologisk analyse (Rendtorff, 2007, s. 277–307). Denne metodologiske analysetilnærmingen ble valgt for å tolke fenomenenes meningsinnhold slik de viser seg i den erfarte virkelighet i praksis (Fuglsang & Olsen, 2007, s. 570).

Fortolkning under press

Et sentralt funn fra spørreundersøkelsen er knyttet til implementeringsfasen av den nye loven, og hvordan krenkelsesbegrepet skal fortolkes. I Kemmis' modell for pedagogisk praksis ser vi to uttalte målsettinger (kapittel 1) med det pedagogiske arbeidet; på den ene side å handle i tråd med det som er godt for individet, og på den annen side – eller kanskje sammenhengende – å handle i tråd med det som er godt for verden. Hvilken plass skal krenkelser og motstand (resiliens) ha i dette landskapet? Kvalitative svar fra spørreundersøkelsen viser at en stor utfordring for styrerne er å forstå begrepet krenkelse og nulltoleranse, særlig knyttet til unge barn i en tidlig utviklingsprosess. 31 prosent av informantene opplever at det er utfordrende å forstå begrepet og innholdet i forskriften. Dette kan tolkes som et ytre politisk press for å etablere strukturer for handling i pedagogisk praksis, men der den enkelte ansatte som skal utøve handlingene, kan oppleve å stå på sviaktende fortolkningsgrunn. Imidlertid kan den enkelte ansatte være for bastant i sine tolkninger uten å ha tilstrekkelig grunnlag for fortolkningen og pedagogisk takt. Oppgavepresset oppleves tyngende, og hele 67 prosent av styrerne svarer at det er utfordrende å finne tid til å prioritere en god implementeringsprosess.

Vi har alltid jobbet for at barn skal ha det trygt og godt i barnehagen, men loven pålegger handlinger – uten ressurser til å jobbe med det. For meg bidrar det kun til mer dårlig samvittighet over enda en oppgave en ikke får gjort godt nok. (Barnehagestyrer)

I intervju med pedagogene bekreftes problematikken. Pedagog 3 sier: «Det er stort sykefravær og vi mangler vikarer. Vi er hele tiden underbemannet, så når skal vi få tid til å jobbe med dette?». Øvrige pedagoger nikker bekræftende. Uttalelsene gir uttrykk for at styrer og pedagoger opplever at

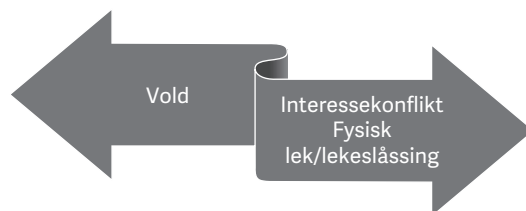
rammene for god implementering er for knappe. Videre går samtalen inn i fortolkningstematikken: Pedagog 1 sier:

Jeg ser stor forskjell på hva jeg ser på som krenkende, og for eksempel hva noen av assistentene ser på som krenkende. Jeg vurderer om dette er barn som klarer å løse konflikter selv, før jeg velger å gripe inn. Men jeg ser medarbeidere som griper inn uten å gjøre denne vurderingen.

Denne uttalelsen indikerer at faktorer som utdanning og faglig kompetanse har betydning for fortolkning.

Vår undersøkelse viser at enkelte barnehageansatte tolker forebygging som å gripe inn tidligere når barn viser tegn til interessekonflikter. I gruppeintervju med assistenter meddelte assistent 2: «Jeg blir jo litt politi når jeg skal gripe inn hele tiden. Jeg må alltid overvåke og passe på.» Assistent 5 bekrefter med uttalelsen: «Jeg har jo tenkt på det at vi griper inn tidligere nå, og at barna aldri får øvd på å løse ting selv.» Disse uttalelsene indikerer at informantene i denne studien opplever et tydelig press på handling som følge av loven, og endret innsatstidspunkt når det gjelder å gripe inn i barns aktivitet.

Med utgangspunkt i våre funn er det grunn til å hevde at nivået av utdanningsfaglig bakgrunn kan påvirke fortolkningen og gi nyanser i handlingsutfall i forhold mellom barn. Med bakgrunn i Foucaults teori (s, 174) vil kunnskap og fortolkning være sammenvevd og vise seg i praksis. Videre kan vi tolke disse utsagnene for pedagogisk praksis i henhold til kontinuumskalaen i balanseteoretisk modell. I den ene ytterkanten fortolkes loven bastant med nulltoleranse og umiddelbar handling, mens i balansepunktet mellom ytterkantene er den pedagogiske takten retningsgivende for handlingene. I den andre enden av denne kontinuumskalaen kan vi se for oss fri flyt, at de voksne lar barna håndtere situasjonene selv, som en form for anarki og den sterkeste rett. Mellom disse ytterpunktene kan vi tenke oss at alle barnehager befinner seg, og innad i barnehagene vil nyansene av handlingsmåter vise seg. Mulighetsrommet for fortolkning er dermed en faktor ved samhandling som setter press på pedagogisk praksis. Her kan vi se for oss et arsenal av fortolkningsmuligheter med utgangspunkt i begrepene som kommer frem i loven: Når ett barn ikke får innpass i en pågående lek, er det da utestengning eller vern av lek? Når to barn kjefter mot hverandre, er det mobbing eller uenighet? Når barn lekeslås, er det da vold eller fysisk lek?



Figur 11.1 Ulik fortolkning av «å slåss».

I sistnevnte forestilte begrepspar vil enkelte krenkelser i form av vold måtte håndteres umiddelbart, da vold kan gi alvorlige konsekvenser for menneskers liv. I den andre enden av skalaen er det mye som tyder på at barn opplever stressmestring gjennom risikofylt lek, for eksempel lekeslåssing. Å gripe inn umiddelbart i alle tilfeller av interessekonflikter eller lekeslåssing vil kunne gjøre barn mer sårbare og mindre motstandsdyktige på sikt, som psykologen Peter Gray (2022) kritiserer: «Vi har frembrakt en generasjon av unge mennesker som ikke er gitt mulighet til å lære hvordan de skal løse sine egne problemer» (Lunde & Brodal, 2022, s. 27). Kleppe et al. (2020, s. 28) understøtter at den risikofylte leken har egenverdi og gir barna mulighet til å erfare et «bredt følelsesregister, inkludert nøling, frykt, spenning, glede, mestring», og at risikofylt lek, som lekeslåssing, kan gi positive utfall på kort og lang sikt. Å oppleve mestring i situasjoner som i utgangspunktet er skumle, og som man gjerne frykter, gir gode opplevelser av egne ferdigheter og bygger selvtillit. Dette finner vi også i rammeplanen for barnehagen, der det paradoksale jamfør krenkelsesdiskusjonen fremkommer, nemlig at barnehagen skal tilrettelegge for risikofylt lek (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 49). I spennet mellom den ikke-tillate volden og den tillate slåssingen skal barnehageansatte navigere i en hverdag der ressursene oppleves knappe, og der omfang av mulig krenkende hendelser er stort, hvilket setter den enkelte ansatte og barnehagen som sådan i et sterkt press. I hvilken grad motstanden barna møter i barnehagen, er skadelig eller helsefremmende, kan ha sammenheng med opplevelsen av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet i situasjonen (Antonovsky, 1987, s. 16). Barn har ulik grad av motstandsdyktighet, og det vil variere hvordan de opplever mestring i krevende situasjoner. Antonovskys forklaring av salutogene teori gir innsikt for faktorer som er av betydning for utvikling helsefremmende beskyttelsesfaktorer. Dersom barna skal få muligheten til å utvikle strategier for å mestre motgang, må de ansatte gripe inn til rett tidspunkt – ikke for tidlig, men heller ikke for sent. I intervjuene

med pedagogene fant vi flere eksempel på at noen barnehager velger å jobbe forebyggende ut fra en forståelse om at forebygging er å danne gode relasjoner og å gi barna bred kompetanse til å møte utfordringer livet byr på. Andres forståelse er en mer bokstavtro tilnærming til lovteksten, der målsettingen er en barnehage med nulltoleranse for krenkelser, og der alle tilløp stoppes med en gang, også i tilfeller der barna trolig kunne klart å løse situasjonen selv. Dersom man følger målsettingen om en barnehage uten krenkelser fullt ut: Hva gjør man da når barnehagen får barn som av ulike årsaker er utagerende, eller som enda er for unge til å ha kontroll på følelsesreguleringen sin – barn som ved sin blotte tilstedeværelse oppleves som krenkende for andre barn? Risikeres det da at barn som enda ikke er modne til å regulere sine handlinger og følelser, hindres i inkludering for at andre barn ikke skal oppleve krenkelser? I så fall blir jo de førstnevnte barna krenket ved at de ekskluderes fra fellesskapet. Det er grunn til å tro at barn trenger trening på vanskelige situasjoner, og de trenger voksne som veileder og støtter dem til gode handlingsvalg. Dersom barnehagen skal være god på nulltoleransehandtering, må den være bevisst på farene ved ukritisk inngripen og i tillegg inkludere utviklingsområdet som dreier seg om at barn skal utvikle motstandskraft til å håndtere ubehag og få erfaring med selvhevdelse og utvikling av problemløsende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

Kunnskap og makt

Lovendringer får stor innvirkning for praksis og kan både fremme og hemme barnehagelivet (Tholin, 2022, s. 161). Fortolkning av lovteksten får implikasjoner for handlingsmønstre, og for hvordan vi oppfører oss mot hverandre. I tillegg vil faktoren «maktstruktur» få betydning for samhandlingen, og for håndtering av situasjonene som oppstår.

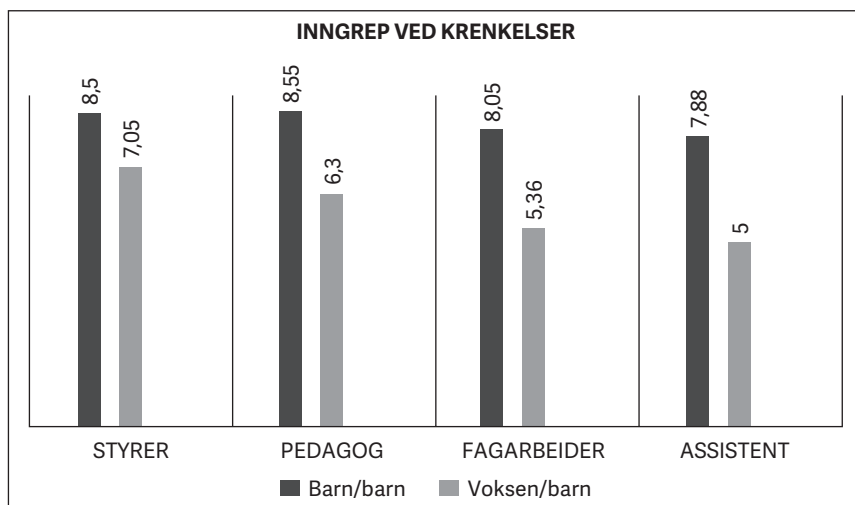
De ulike makstrukturene som påvirker tolkning og pedagogisk praksis, utforsker vi gjennom ansattes perspektiver. I spørreundersøkelsen blir styrerne stilt spørsmålet om hvilke av barnehagens ansatte som har deltatt på kurs om forskriften om psykososialt barnehagemiljø. Svarene viser at det er 86 prosent av styrerne, 78 prosent av pedagogene og 55 prosent av fagarbeiderne og assistentene som har deltatt på kurs. Tallene viser hvem som har blitt prioritert for å få kunnskap om temaet, og tydeliggjør den hierarkiske oppbyggingen i barnehagen. Ledere på høyere nivå delegerer ansvar og oppgaver til ledere under seg, og avgjør hvem som skal delta på

kurs og motta informasjon. Ledere på lavere nivåer rapporterer oppover og delegerer igjen nedover (Wadel, 2023, s. 28). Styrene selv er i liten grad deltagende på det operative nivået i barnehagens daglige gjøremål, men har mest informasjon om hvordan forskriften skal forstås. På spørsmålet om hvordan det er blitt jobbet med forskriften om psykososialt miljø i barnehagen, svarer 97 prosent at styrer selv har tatt opp tematikken på møte med hele personalgruppen. Dette svaret indikerer at styrer har makt og rett til å fortolke hvordan forskriften skal forstås. 86 prosent svarer at de har satt seg inn i tematikken, antageligvis gjennom kurs da disse svarprosentene sammenfaller. Det betyr at 11 prosent av styrerne i vårt materiale har formidlet lovforståelse til ansattgruppen uten at de selv har satt seg inn i tematikken gjennom kurs. Dette kan vitne om at styrerne har definisjonsmakt, som øverste hierarkiske posisjon i barnehagen. Svarprosenten kan tolkes som en handling under pålegg, men den kan også vitne om at tematikken er velkjent og snakkes om i dagligtalen som et tilstrekkelig kjent fenomen i barnehagen. Likevel vil mange møte på utfordringer knyttet til fortolkning, tidsaspektet for inngripen og maktstrukturer som kan hemme handling.

Tillegget § 43 (barnehageloven, 2005) fra 2021 viser til en skjerpet aktivitetsplikt dersom man ser en ansatt i barnehagen krenke et barn. Som kollega skal man da umiddelbart melde fra til styrer. Denne vinklingen i lovteksten som kommer i tillegg til det som gjennom nåværende og tidligere rammeplaner og lovverk helt tilbake til 1995 (forskr om miljørettet helse i skoler mv. 1995) har vært kjent i lang tid; at man skal arbeide for å gi barn et trygt og godt barnehagemiljø.

I spørreundersøkelsen fikk styrerne spørsmålet: «Hvor lett er det for deg å gripe inn dersom du ser et barn krenke et annet barn?» På en skala fra 1 til 9 der 1 er vanskelig og 9 er svært lett, har styrerne samlet rangert seg selv til 8,5. Videre er styrerne spurt om hvor lett de tror det er for henholdsvis pedagoger, fagarbeidere eller assistenter å gripe inn dersom de ser et barn krenke et annet barn. Dette fremstår som handlinger som gjøres i utstrakt grad. Lenger ned i skjemaet er styrerne spurt: «Hvor lett er det for deg å gripe inn dersom du ser en kollega krenke et barn?» På en skala fra 1 til 9 der 1 er vanskelig og 9 er svært lett, har styrerne samlet rangert seg selv til 7,05. Det er en nokså klar nedgang med tanke på hvor lett det er å korrigere et barn. Videre er styrerne spurt om hvor lett de tror det er for henholdsvis pedagoger, fagarbeidere eller assistenter å gripe inn dersom de ser en kollega krenke et barn (skala 1–9). Styrere svarer at de antar det vil være vanskeligst (5) for en assistent å gripe inn, deretter 5,36 for fagarbeider, 6,3 for pedagog og altså 7,05 for styrer. Med utgangspunkt i Foucaults (1974)

teori kan man tolke dette som at utdanningsnivå eller kunnskap gir makt og posisjon og manifesterer seg som pedagogisk handling i barnehagen.



Figur 11.2 Søylen «Barn/ barn» viser svar fra de ulike ansattgruppene på spørsmålet «Hvor lett er det for deg å gripe inn dersom du ser et barn krenke et annet barn?» på en skala fra 1-9 der 1 er vanskelig og 9. Søylen «Voksen/barn» viser svar på «Hvor lett er det for deg å gripe inn dersom du ser en kollega krenke et barn?».

I gruppeintervju ble resultatene fra undersøkelsen blant styrere presentert for seks pedagogiske ledere i ulike barnehager. På spørsmål om hvor vanskelig det var for dem å gripe inn dersom de så et barn krenke et annet barn, sammenfalt svarene med det styrerne hadde antatt. På spørsmål om hvor lett det var for dem å gripe inn dersom de så en medarbeider krenke et barn, var konklusjonen på en skala fra 1 til 9 et snitt på 4, altså betydelig lavere enn for hvor lett det er for dem å gripe inn overfor barn som krenker, men også lavere enn styrer hadde antatt. Dette utløste en diskusjon i gruppen der hovedoppfatningen var at det var utfordrende å ta opp slike temaer med en kollega. Pedagog 2 sa: «Det blir jo en ubehagelig stemning når du har gitt noen en kritisk tilbakemelding og så skal fortsette å jobbe tett sammen. Det blir jo ikke så hyggelig da.» Pedagog 3 utdypet:

Jeg har gått to uker nå og prøvd å samle mot til å ta opp en slik sak med en kollega. Det er faktisk en som er over meg i systemet, og det er ekstra vanskelig. Jeg er jo så voksen at det burde ikke være vanskelig, men det er det! Jeg har tenkt at jeg kan bruke et påskudd om at jeg over meg på å gi tilbakemelding ... og så fortelle henne hva jeg observerte.

Pedagog 6 sier: «Ja det blir jo liksom sånn feigt.» Disse refleksjonene viser at makten alltid er infiltrert i samhandling mellom mennesker (Fuglestad & Sunde, 2006; Foucault, 1974) og får betydning for handling og kommunikasjon. Pedagog 1 fortalte fra sin barnehage at de i fellesskap var blitt enig om å være ærlig med hverandre når egne grenser ble strukket i møte med barn: «Jeg kan be en kollegaer om å ta over en situasjon før den kom til det punkt at jeg risikerte å krenke barnet. Det kan være barnet som er krevende, eller bare at jeg er sliten, som noen ganger gjør at jeg ikke er like proff» (pedagog 1)

Tilsvarene gruppeintervju ble gjort overfor en gruppe av seks assistenter og fagarbeidere. Der samsvarte styrers vurdering også når det gjaldt hvorvidt de ville gripe inn overfor barn som krenket andre barn. Men på spørsmål om hvor lett det var for dem å gripe inn overfor medarbeidere som krenket barn, endte snittet på 2,5 på en skala fra 1 til 9. Også dette var betydelig lavere enn styrers vurdering. Assistent 3 pekte umiddelbart på maktperspektivet som begrunnelse: «Jeg kunne sagt ifra til en vikar eller nyansatt, men aldri til en som er pedagog eller styrer. Det hadde jeg ikke turt!» Dette utsagnet viser at posisjonen kan oppleves som handlingslammende, og at barnets beste kan bli tilsidesatt for å bevare harmonien i ansattgruppen. Med utgangspunkt i Antonovskys (1987) perspektiv vil en helsefremmende utvikling i ansattgruppen fordre at motsetninger og motstand ikke viskes ut og undertrykkes, men løftes frem til det beste for barnet.

Hovedfunn og veien videre

Basert på funnene i denne undersøkelsen ser vi at det kan være en utfordring å tolke begrepet nulltoleranse for krenking. Personalet i barnehagen står i press mellom å følge opp ordlyden i loven om å «umiddelbart gripe inn» og kunnskapen om barns behov for å trene seg på selvhevdelse og konfliktløsning; det som kan være godt her, og som nå må vurderes opp mot hva som vil være godt i et lengre perspektiv. Uttalelsen fra den ene pedagogen om at hun vurderer om barna er i stand til å løse konfliktene på egen hånd, før hun eventuelt griper inn, samtidig som hun ser kollegaer gripe inn uten å vurdere, viser at det er mangel på felles forståelse for hvordan tilskuddet til lovverket skal fortolkes og utøves. Situasjonene pedagogen viser til, ville fungert som fortolkningsgrunnlag som kunne blitt avklart gjennom diskusjoner og veiledning i et lærende fellesskap. Barnehagen skal være en lærende organisasjon der ansatte lærer av hverandre gjennom å sette utfordringer på dagsordenen og utføre faglig refleksjon. I slike diskusjoner kunne man diskutert forskjell på lekeslåsning og krenking, og hvor man bør sette grensen

for å gripe inn. Man kunne diskutert om det virkelig er «utestengning» i alle tilfeller der et barn ikke får innpass i en pågående lek, og man kunne diskutert grensene mellom mobbing og det å trene på selvhevdelse. Ikke minst kan man diskutere om det å «gripe inn» er å stanse et tilløp til noe man ikke kjenner utfallet av, eller om å «gripe inn» kan være å støtte barna i å mestre motgang. En av pedagogene vi intervjuet, viste til erfaringer i egen barnehage der de gjennom åpen og ærlig dialog mellom de voksne på avdelingen lyktes i å unngå situasjoner som mulig kunne være krenkende overfor barn.

I barnehager jobber man tett sammen i team, og man er slik sett sårbar om man påpeker at kollegaer går over grensen for krenking av barn. Flere av våre informanter peker på at det vil gå ut over trivsel og samarbeidsklima. Frykten de beskriver, er først og fremst knyttet til samarbeidsklima mellom de voksne og ikke til barnets beste. Det er et paradoks at voksne som anser det som lett å gripe inn overfor barn opplever det som vanskelig å gripe inn overfor en kollega. Å arbeide frem en kultur med relasjonelt mot der voksne evner å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger, er tidkrevende, men nødvendig. Ansvar for implementeringsprosessen er gitt til eier og styrer i den enkelte barnehage. Vår anbefaling er at barnehageeiere og styrere som er ansvarlig for barnehagens daglige drift, sørger for at det gis tilstrekkelig tid til implementering og deling av kunnskap og forståelse. Ikke minst trengs det tid til å bygge god tilbakemeldingskultur. Kanskje det er viktigere å stoppe en kollega som krenker barn, enn å stoppe to barn som lekeslås i sandkassen.

Forfatterbiografier

Hilde Kartveit Sundnes er høgskolelektor ved NLA Høgskolen. Hun har lang erfaring fra arbeid som barnehagelærer og styrer og underviser i de fleste kunnskapsområdene ved barnehagelærerutdanningen, med særlig vekt på ledelse, endrings- og utviklingsarbeid og veiledning. I tillegg er deler av stillingen knyttet til eksternt arbeid i regional ordning for kompetanseutvikling i barnehager (Rekomp), og hun er Rekomp-koordinator for NLA. Hennes primære forskningsfelt er innenfor operativ pedagogikk, barns lærings- og utviklingspotensial og problembasert læring.

Linnéa K. Jermstad er førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen og doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) med spesialisering innen ledelse av akademiske institusjoner. Hun er leder for pedagogikkseksjonen ved avdeling for lærerutdanning, grunnskolelærerutdanningen. Med over ti års erfaring fra høyere utdanning kombinerer

hun teoretisk og empirisk forskning med seksjonsledelse, forskergruppeledelse og prosjektledelse. Jermstad har også bred internasjonal forskningserfaring og har presentert på internasjonale konferanser. Hun har særlig engasjement for digitale undervisningsmetoder og læring, samhandling samt profesjonell og organisatorisk utvikling.

Referanser

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Forskrift om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler* (FOR-1995-12-01-928). <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/1995-12-01-928>
- Foucault, M. (1974). *Övervakning och straff*. Arkiv förlag.
- Fuglestad, O. L. & Sunde, J. (2006). Ledelse og beslutningstaking i et relasjonelt perspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 90(2), 133–134.
- Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (2007). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene*. Roskildes Universitetsforlag.
- Gray, P. (2015). Decline student resilience: A serious problem for colleges. *Psychology Today*. <http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/20159/declining-student-resilience-serious-problem-colleges>
- Jermstad, L. K., Kjærgård, P. I. & Sundnes, H. K. (2020). Dannelse til globalt mdborgerskap: Solidaritet i en barnehagekontekst. I L. K. Jermstad & U. S. Goth, *Fra barnehage til voksenalv* (ss. 33–48). Novus Forlag.
- Kleppe, R., Sando, O. & Sandseter, E. B. (2020). Innendørs risikofylt lek – et bidrag til spenning og variasjon i barnehagens lekemiljøer. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(2).
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrologisk perspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærerlyst*. Universitetsforlaget.
- Nulltoleranse. (u.å.). *Det norske akademis ordbok*. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/nulltoleranse>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rendtorff, J. D. (2007). Fænomenologien og dens betydning. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tvers av fagkulturer og paradigmer* (2. utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Sævareid, H. I. (2020). Om «menneskearbeid» og «ekspertarbeid» i veiledning. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Til den andres beste* (2. utg., s. 40–58). Gyldendal.
- Tholin, K. R. (2022). *Barnehagelærer og pedagogisk leder – verdibevisst meningsledelse av barna, innholdet og personalet*. Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Sævarot, H. (2024). Samhandling og tre pressdimensjoner. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Ny samhandlingsteori, press på samhandlingsbegrep og betydning for pedagogisk praksis og teori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 3. mai). *Barnehagemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/barnehagemiljo/>
- Wadel, C. C. (2023). *Ledelse av og i barnehagen*. Fagbokforlaget.

KAPITTEL 12

Rektorer under press

Trond Frigstad Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Abstract: The study examines the experiences principals have with pressure in interaction with teachers, school owners and external actors when leading local development work. The empirical material consists of interviews with three principals in a medium-sized municipality. The analysis is content-based, theory-driven and based on deductive categorisation. The theoretical perspectives deal with interaction, leadership, agency and cognitive balance. The study finds that pressure is experienced differently, depending on the source of pressure, the strength of the pressure and what kind of capacity the informants have for managing pressure. School owners exert considerable pressure through their guidelines and tight deadlines, and the informants call for greater understanding of how to promote quality in schools. At the same time, the school owner is perceived as an open and trusting supporter. The work of following up children with major needs is prioritized, but it takes a lot of time and resources from the teachers. The informants consider this may be an obstacle for implementation of developing plans. It also varies how much principals involve themselves in development work. Interaction with trade unions and parents requires a lot of resources that could otherwise have been used to develop the professional community. The strategies used to deal with pressure are partly organisational, as when delegating tasks, partly cognitive, as regulating one's own participation, defending one's own choices and putting less emphasis on school owners' guidelines.

Keywords: pressure, cooperation, leadership, agency

Introduksjon

I møter med skoleledere er det etterlatte inntrykket at de stilles overfor betydelige krav om utvikling og nyorientering i skolen (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Ofte utsettes de for press, og målkonflikter, kryssende forventninger og dilemmaer er framtreddende (Andreassen et al., 2009). Inntrykket støttes av egen forskning (Frigstad & Gjems, 2023), som finner at lærerne selv oppfatter at rektorene utsettes for press, og da i første rekke fra egne ansatte og skoleeier. Det ble motivasjonen for å undersøke hvordan rektorene selv erfarte og håndterte presset. Et utgangspunkt var at rektorer, som primært støtter seg på administrative rutiner og standardiserte løsninger, vil kunne oppleve et økende antall problemer når de skal lede utviklingsarbeid (Andreassen et al., 2009). Et annet er at skoleledere som selv er aktive, som verdsetter og inkluderer ansatte i beslutninger, oppmuntrer til åpenhet og en positiv skolekultur, også oppnår støtte fra mennesker de samhandler med (Marzano, Waters & McNulty, 2005, i Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon, 2018). Lærere selv etterlyser proaktive og deltakende ledere, faglig støtte og oppfølging, men rapporterer også at rektorer befinner seg i skvis mellom ansatte og skoleeier (Frigstad & Gjems, 2023). Denne studien undersøker rektors erfaringer som ledere av lokalt utviklingsarbeid, underlagt skoleeiers myndighet. Problemstillingen er: *Hvilke erfaringer har rektorer med press i samhandlingen med lærere, skoleeier og eksterne aktører når de gjennomfører lokalt utviklingsarbeid?*

Det teoretiske rammeverket vil redegjøre for hvordan begrepene press og samhandling skal forstås i studien. Videre vil teori om handlingsrom bidra til å belyse hvordan informantene avveier ulike hensyn i sine valg. «Kunnskap i handlinger og følelser» skal bidra med å forklare hvordan erfaringer kan forstås og får innvirkning på valg, uten at informantene fullt ut er seg bevisst sin egen kunnskap. Til slutt skal teori om skjønn, forstått som en praktisk resonneringsform uten fastlagte standarder, bidra til å forklare informantenes handlinger. Også teori om kognitiv balanse er ment å belyse hvorfor informantene vurderer og reagerer som de gjør. Studien bygger på dybdeintervjuer av tre rektorer i en middels stor kommune. Skoleeier har innført at skolene skal ha egne utviklingsplaner der skolemiljø, læremidler, elevmedvirkning, organisering og ledelse av utviklingsarbeid er sentrale temaer. Skolene følger samme framgangsmåte, der de skal redegjøre for hvordan de kartlegger ståsted, formulerer mål, utarbeider tiltaksplan samt plan for hvordan rektorene følger med og evaluerer utviklingsprosessen.

Strukturen utgjør stammen i fire årlige samlinger der rektorer, øvrige skoleledere og skoleeier deler erfaringer, reflekterer og justerer planer. Aktuelle temaer bringes også inn i mindre lederfora gjennom kontinuerlig dialog mellom rektorer og skoleeier og gjennom faste rapporteringsrutiner.

Teoretiske perspektiver

Press som reaksjon på udekket behov

En rektors ansvar og oppgaver er ikke presist definert, men må fortolkes, prioriteres og følges opp. I mylderet av muligheter og utfordringer oppstår dilemmaer som ikke kan løses ved å velge ett alternativ, men som fordrer kompetanse til å håndtere komplekse situasjoner (Frimann & Keller, 2016). Innovasjonskompetanse vil kunne være relevant for rektorer og defineres som «evnen til å navigere effektivt i samhandling med andre i komplekse situasjoner» (Darsø, 2019, s. 14). Aktører i og utenfor skolen setter press på den enkelte rektor som kan føre til handlingslammelse. I tillegg innebærer press prosesser som foregår mellom rektorer og omgivelsene, og som rektorer kommuniserer bevisst eller ubevisst gjennom sine handlinger og holdninger (Majgaard, 2014, i Frimann & Keller, 2016). Press forstås også som at grunnleggende behov for konsistens i tanker, verdier, holdninger, handlinger og opplevelser ikke er ivaretatt. Ved ubalanse oppstår et psykologisk ubehag etterfulgt av behov for å gjenopprette balanse eller redusere ubehag (Festinger, 1959; Montecinos, 2020).

Samhandling som åpen og likeverdig kommunikasjon

Samhandlingsbegrepet innenfor styring og ledelse defineres som:

[...] en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål, og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 153)

Sentrale indikatorer for analyse av samhandling vil være rollebevissthet, makt, tillit og organisasjons- og kulturkunnskap (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157).

Ledelse av profesjonsfelleskap

Ledelse innebærer en evne til å rekruttere, mobilisere og motivere andre til å ta i bruk sine evner og ressurser til å løse en gitt oppgave (Eyal & Roth, 2011). Ifølge Torgersen (Torgersen & Steiro, 2009) innebærer lederskap ivaretagelse av administrative aspekter, visjoner og energi. Skolens rammefaktorer, lover, forskrifter og lokale planer utgjør det formelle rammeverket, som også innbefatter beskrivelse av roller, ansvar, utdanning, ressurser, regler og normer. Rektorer har stor innvirkning på å fastsette innhold, arbeidsmåter og organisering (Næss, 2009). Handlingsrommet defineres som «rommet mellom de indre grensene, som uttrykk for den kulturen som gjelder ved den enkelte skole, og de ytre grensene, uttrykt gjennom den politiske ideologien som bidrar til styringen av skolen» (Berg, 2000). Regler og normer kan være ulike og praktiseres ulikt (Biesta et al., 2017). Dersom en rektor stiller for mange detaljerte krav, vil det gå ut over lærernes mulighet til å ta selvstendige valg i tråd med egen profesjonsforståelse (Espedal, 2006). Ifølge Aasen (2008, i Andreassen, 2009, s. 178) er ikke styringsmodeller tilpasset en kompleks og foranderlig organisasjon som skole, og det er ulikt hvordan rektorer avveier styringssignaler opp mot lærernes profesjonsforståelse, faglige forventninger og behov (Frigstad & Gjems, 2023). Mausethagen et al. (2017) presiserer at hensikten med styring er å påvirke atferd i en bestemt retning, men også at styrings- og kontrollaktiviteter skal bidra til læring og utvikling. Ifølge Berg (2000) er skoleeiere lite opptatt av skolens innhold, men mer av teknisk administrasjon og forvaltning. Freidson skiller mellom organisasjonslogikk og profesjonslogikk (Freidson, 2001, i Mausethagen et al., 2017). Den første innebærer tydelig arbeidsdeling, styringslinjer og hierarkisk kontroll, mens den andre vektlegger læreres autonomi, uavhengig av mål som er satt for virksomheten. Sentralt er at de ansatte er forpliktet på å sette faglige hensyn foran egne interesser eller skolens effektivitet. Ett perspektiv er at skoleorganisasjonen er en forutsetning for profesjonsutøvelse (Svensson, 2008, i Mausethagen & Smeby, 2017). Christensen et al. (2021) presenterer ledelse som organisasjonsatferd der både rektorer og ansatte er rammet inn av strukturen de omgis av, men også av den kulturelle konteksten med tilhørende verdier og normer. Det kan fort oppstå spenninger mellom styring og ledelse, mellom formelle mål og kontroll og sosial interaksjon og utvikling av faglig fellesskap. Men ledelse kan, ifølge Christensen et al. (2021), også støtte opp om styring dersom det er sammenfall i mål, normer og verdier.

Kunnskap er innebygget i handlinger og følelser

Ifølge Schön (2001) ligger kunnskap innebygget i våre handlinger og de følelser vi får i møte med nye oppgaver eller situasjoner. Ved å reflektere mens vi handler, kan vi bli bevisst hva vi vet, og så handle adekvat, også i situasjoner med mye usikkerhet. Polyani (1967, i Gilje, 2017) omtaler det som taus kunnskap som først viser seg når vi handler. Ifølge Sæverot og Torgersen (2022) vil kunnskap kunne bidra til å redusere muligheten for uheldig praksis. Kemmis et al. (2014) forutsetter at sosiale og strukturelle endringer må til for å oppnå utvikling, og at spenninger mellom ansatte med ulik kompetanse og ansvarsområder kan hindre måloppnåelse (Edwards, 2011). Wenger (2004) legger vekt på deltakelse i praksisfelleskapet, og kjernen er de handlinger eller aktiviteter som foregår mellom enkeltindivider og omgivelsene (Torgersen & Steiro, 2009). Det kan være med tanke på regler, kultur på arbeidsplassen, bruk av digitale verktøy, oppgaver som skal løses, eller utveksling av informasjon. Rektor vil være avhengig av og bli påvirket av assistenter, lærere og øvrige skoleledere, andre rektorer i kommunen samt skoleeier, men vil også kunne påvirke sine omgivelser gjennom ledelse og styring (Torgersen & Steiro, 2009).

Handlingsrom og skjønn

Ifølge Helleve et al. (2018) innebærer handlingsrom både vilje og kapasitet til å gjennomføre målrettede profesjonelle handlinger. De bruker begrepet «agency» om evnen til å handle ut over kontekstuelle regler og reguleringer, og til å omgjøre disse slik at de er i samsvar med profesjonell forståelse og mål for virksomheten. Agency er utviklet gjennom studier av forholdet mellom individuelle og holistiske forklaringer på sosiale handlinger (Biesta et al., 2015). Profesjonelle relasjoner kan være tette og avhengige eller tydelig atskilt og uavhengige. Når agency relateres til rektorer, er søkelyset på hvordan de reagerer i møte med forventninger og forventningspress (Biesta & Tedder, 2007), og på om erfaringene deres gir et grunnlag for å lede (Leijen et al., 2020). Det å skape handlingsrom er ikke en egenskap eller kompetanse som rektorer i utgangspunktet har, men en kapasitet de utvikler gjennom å handle som de gjør (Biesta & Tedder, 2007; Biesta et al., 2015). Rektorer skal lede lærere som selv har betydelig handlingsrom og autonomi (Freidson, 2001, i Mausethagen & Smeby, 2017), og en utfordring er når læreres autonomi står i et spenningsforhold til rektors behov for kontroll og styring (Freidson, 2001).

På samme måte vil rektorer kunne komme i et spenningsforhold til skoleeier, og oppleve at handlingsrommet er begrenset. Det innebærer at rektor må bruke sitt skjønn, forstått som praktisk resonnering, for å avgjøre hva som er riktig og mulig i faglige og administrative spørsmål (Molander & Terum, 2008).

Balansering av kognisjoner kan redusere ubehag

Kognisjoner refererer til hva mennesket vet om seg selv, sine handlinger og omgivelser. Når to kognisjoner som er relatert, ikke passer sammen, oppstår kognitiv dissonans, som er en konflikt som innebærer følelsesmessig ubehag (Montecinos, 2020). Det gjør at vi iverksetter tiltak som kan bidra til å redusere eller eliminere dissonansen. Jo viktigere kognisjonen er, desto større oppleves dissonansen (Festinger, 1959). Når kognisjoner underbygger og støtter hverandre, oppstår konsonans. Når den ene kognisjonen ikke har noe med den andre å gjøre, er de irrelevante for hverandre. Like grunnleggende som å unngå dissonans er å søke konsonans i verdier, holdninger, atferd og følelser. Ifølge Montecinos (2020; Festinger, 1959) inneholder de fleste situasjoner kognisjoner som fører til dissonans eller konsonans. Det er forholdet mellom disse som avgjør dissonansen og ubehaget. Festinger (1959) foreskrev tre strategier for å redusere dissonans; å endre dissonante kognisjoner, å endre betydningen av disse eller å tilføre kognisjoner som er konsonante. Ifølge Montecinos (2020) er det mest oppmerksomhet på strategier som kan endre negative holdninger til positive, men bagatellisering, ansvarsfraskrivelse og endring av egenatferd er også anvendte strategier.

Metode

Intervju

Formålet med å benytte intervju er å få fylldig og beskrivende informasjon om informantenes erfaringer og refleksjoner over samhandlingen med skoleeier og sentrale aktører utenfor skolen (Johannessen & Christoffersen, 2012). Grunnene til at intervjuene er individuelle, er at temaet kan være krevende å være åpen om, blant annet fordi noen uttalelser vil kunne leses som kritikk av aktører som informantene er avhengig av å ha en god relasjon til. I tillegg gjør informantene seg sårbare dersom de skulle tilkjenne at de ikke strekker til. Intervjuene er semistrukturerte og veiledes av

en intervjuguide. Det betyr at det stilles oppfølgingsspørsmål underveis. Intervjuguiden er inspirert av de teoretiske perspektiver som er presentert. Varigheten på intervjuene var 45–60 minutter, og det ble gjort lydopptak som deretter ble transkribert og kontrollert i fulltekst, og teksten er grunnlaget for analysen. Undersøkelsen er godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT).

Utvalg

Utvalget besto av tre informanter på barne- og ungdomstrinnet. De har lang fartstid som rektorer (9–15 år), leder skoler av sammenliknbar størrelse og har alle et sterkt engasjement for fag og utvikling. De deltar i et flerårig kommunalt lederutviklingsprogram som inkluderer etablering og oppfølging av utviklingsplaner for hver enkelt skole. Informantene meldte seg etter at alle rektorene i kommunen hadde fått informasjon og invitasjon til å delta.

Analyse

Analysen er resultat av en fenomenologisk tilnærming der forskerens fortolkning av uttalelser står sentralt (Johannessen & Christoffersen, 2012). Den transkriberte teksten ble lest med en induktiv tilnærming for å kunne oppdage innhold i temaer og mønstre i dataene (Berg & Lune, 2012; Hsieh & Shannon, 2005). Relevante utsagn ble identifisert, og det ble utarbeidet en fortettet og oversiktlig framstilling av de viktigste funnene. Disse funnene ble så benyttet til å identifisere fellestrekk og ulikheter i materialet. De valgte kategoriene ble: ledelse av lokalt utviklingsarbeid, ansatte og skoleeier som presskilde, eksterne aktører som presskilde og reaksjoner på press. Funnene ga tydelig inntrykk av at informantene erfarer press, og at det i størst grad kommer til uttrykk i samhandling med lærere, skoleeier, foreldregrupper og ansattes organisasjoner. Da presskildene var identifisert, ble oppgaven å identifisere hvilke erfaringer innenfor hver kategori som var relevante. Analysen er teoridrevet og basert på deduktiv kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2015; Mayring, 2000, i Fauskanger & Mosvold, 2014). Den er min fortolkning av hva informantene har uttalt, og prosessen med å analysere startet da intervjuene ble gjennomført, og den har pågått fram til ferdigstilling. Funnene er framstilt og diskutert så transparent og balansert som mulig.

Betraktninger om studienes begrensninger og forskningsetikk

Studiens ambisjon er å innhente fylldig og beskrivende informasjon, men det kan stilles spørsmål ved om det er mulig gjennom individuelle intervjuer med kun tre informanter. En annen begrensning kan være at informantene ikke har kjent seg fri til å svare åpent og oppriktig, selv om inntrykket var at de gjorde nettopp det, og at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst. En grunn til å være tilbakeholden kan være om de er bekymret for at uttalelser vil kunne spores. Videre kan svarene ha blitt påvirket av informantenes eget ønske om å stå fram i et godt lys og/eller øve kritikk uten risiko for konsekvenser. Funnene er ikke generaliserbare ut over utvalget, så resultatene må leses med varsomhet.

Fortolkningsprosessen har pågått i hele intervjuperioden og fram til ferdigstilling av artikkelen. En fortolkning vil, sammen med ethvert teoretisk rammeverk, innebære begrensninger og kunne føre til at funn har blitt oversett (Fauskanger & Mosvold, 2014). Det kan også være at jeg i intervju situasjonen ikke har vært tilstrekkelig etterspørrende og åpen, slik det forutsettes i fenomenologisk metode (Johannessen & Christoffersen, 2012).

Resultater

Ledelse av lokalt utviklingsarbeid

Informantene har ulik tilnærming til utviklingsarbeidet. «Delegerer» (informant 1) mente at det viktigste var å delegere ansvaret til et team bestående av inspektører og en lærer, mens rektorers oppgave var å holde oversikt. «Påskrudd» (informant 2) beskrev sin rolle som kulturbygger, som en som tar initiativ og er aktiv i sin utøvelse: «Kultur bygger man ikke på et blunk, og det å lede utviklingsprosesser har vært min største motivasjon» (informant 2). Da settes det av rikelig med tid til å kommunisere kompleksitet, helhet og retning på utviklingsarbeidet, og det etterstrebtes å gjøre utviklingstiden så spennende at lærerne ikke lar være å komme. «Strategen» (informant 3) mente at det gir mest energi å jobbe med utvikling og forbedring av organisasjonen: «Jeg peker framover, er ikke inne i daglig drift. Det medfører at inspektørene opplever manglende forståelse fra meg i det daglige» (informant 3). Denne informanten ser det som sin oppgave å motvirke at nye krav og føringer fra skoleeier og andre myndighetsorganer setter hindre i veien for skolens iverksatte planer. To av informantene

uttaler at de er lite opptatt av å overvåke ansatte: «Jeg bruker ikke en kalori på å kontrollere lederne mine» (informant 1). Mens informant 3 følger med gjennom Teams, skolevandring og oppsøkende virksomhet.

Ansatte og skoleeier som presskilde

Informantene erfarer at skoleeier forventer mer enn hva skolene klarer å realisere:

Sjøl står jeg i trakta og skal filtrere skoleeiers mange ønsker i egen organisasjon. Jeg har to timer utviklingstid i uka, og hvordan skal jeg klare passe alt inn? Det er også lite rom for skolens egne ønsker. Jeg er overbelastet, og det har vært et kjempestort press. (Informant 2)

En annen er kritisk til alle krav som bli stilt til skolen:

Når det blir bestemt noe på kommunalt nivå av politikere eller skoleeier som må presse noe gjennom, da blir jeg dratt i alle ender av foreldreutvalg, lærere, assistenter, ledergruppe som det også skal traktes gjennom. Da kan du begynne å snakke om press. (Informant 3)

Informant 2 uttaler at for mange føringer går ut over motivasjonen. I tillegg er skoleeier bundet av politiske vedtak som kan komme sent i skoleåret, og som bryter med planer som allerede er lagt. «Da oppstår tidspress som ikke er forenlig med faglig forsvarlige prosesser, og det fører til misnøye blant de ansatte» (informant 3). Det er enighet om at skoleeier legger innholdsmessige og tidsmessige føringer som skaper press. Det er også enighet om at skoleeier ikke alltid er lydhør og samarbeidsorientert:

Det lyser gjennom at dette er noe som skal krysses av på at skolene har jobbet med. Så skoleeier er ikke interessert i kvaliteten, men at det skal se fint ut på et papir. Når jeg etterspør kvalitet og gode prosesser, blir det sur stemning. (Informant 3)

Informantene etterlyser også større forståelse fra skoleeier om viktigheten av å prioritere, og at det tar å utvikle skolen. Ifølge informant 2 har lærere ment at de selv ikke behøver å bry seg om det som skjer i kommunen. Informanten opplever det som positivt at skoleeier har forventninger, er motiverende, lyttende og samarbeidsorientert, og når informantene ber om støtte, får de som regel det. De opplever å ha god dialog med skoleeier:

«Jeg har alltid opplevd støtte fra skoleeier og har alltid kunnet snakke åpent» (informant 2). Samme informant (2) kommenterer at dersom skoleeier ikke hadde vist støtte, ville det vært den største kilden til press.

Eksterne aktører som presskilde

Fagforeningen, foreldreutvalget, foreldre og mediene nevnes som eksterne presskilder. Fagforeningen fordi den hevdes ikke å være opptatt av innhold eller rammer som kan stimulere til utvikling. Foreldreutvalget fordi det jevnlig tar omkamper på vedtak om for eksempel skolens spisepauser. Også foreldre nevnes: «Det er en del trigga foreldre som handler litt skarpt en torsdag kveld ... foreldre som kun er interessert i seg og sitt barn, og med verdier som bryter veldig med de jeg selv har» (informant 3). I tillegg er lokale medier særlig opptatt av elevsaker. Samlet representerer de eksterne aktørene et betydelig press, ikke mot utviklingsarbeidet direkte, men ved at de krever mye tid og oppmerksomhet fra ansatte og rektor (Leijen et al., 2020). Presset forsterkes ved at skolen ikke får rask og adekvat hjelp fra kommunen eller øvrig hjelpeapparat til elever med særskilte oppfølgingsbehov.

Reaksjoner på press

Informantene forventer å bli utsatt for press når de begynner som rektor: «Du må jo forvente at det blir en del press» (informant 3). Samtidig reageres det med oppgitthet og avmakt når presset fører til at skolen står på stedet hvil. En av informantene oppgir å bli ekstra handlingsrettet. En slik situasjon er når det er behov for å løse akutte saker. «Så lenge jeg vet at jeg kan forsvare det jeg gjør, er det ikke vanskelig å stå i» (informant 2). Den samme informantene oppgir også at press kan påvirke motivasjonen negativt. Alle informantene uttrykker at forhold i privatlivet innvirker på hvordan de erfarer og er i stand til å håndtere press i jobben.

Diskusjon

Ifølge Svensson (2018, i Mausethagen et al., 2018) vil en veldrevet skole være en forutsetning for læreres utøvelse og deltakelse i praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Informantene kommenterer ikke at egen deltakelse i fellesskapet er begrenset, men argumenterer i stedet for sine posisjoner.

Ifølge Frigstad og Gjems (2023) etterlyser lærere mer proaktive og deltakende ledere, faglig støtte og oppfølging. Det kan bety at læreres forventninger om rektors nærvær ikke er fullt ut innfridd. Samtidig gis eksempler på proaktive tiltak, for eksempel når informant 2 bestreber seg på å gjøre utviklingstiden så interessant at lærerne har lyst å komme. Samme informant oppgir at denne har jobbet med verdigrunnlaget og strukturen i skolen på en grundig og god måte. Det kan bety at informantens og de ansattes referanseramme har blitt endret mer i tråd med deres profesjonelle forståelse og mål for virksomheten (Helleve et al., 2018). Siden informantene i ulik grad samhandler med lærerne direkte, er det rimelig å anta at det vil variere hvor tydelige skolens mål og prioriteringer oppfattes å være. Når lærere, ifølge informant 2, uttaler at de ikke trenger å bry seg om hva kommunen mener, kan det være uttrykk for manglende innsikt, lav endringskompetanse eller eksempel på maktutøvelse fra læreres side (Torgersen & Steiro, 2009). Det samme kan sies når det påstås at skoleeier ikke er opptatt av kvalitet, men at skolens innsats skal se fin ut på et papir. Det kan forstås som manglende innsikt fra skoleeiers side, eller som manglende aksept for skolens prioriteringer (Berg, 2000). Det kan også være at skoleeier benytter sin posisjon til å påvirke rektorene i en bestemt retning (Mausethagen & Smeby, 2017; Torgersen & Steiro, 2009), og at vedkommende sanksjonerer (lager sur stemning) når det er avvik mellom skoleeiers føringer og den enkelte skole sin faglige standard. Det kan indikere et spenningsforhold mellom skoleeiers organisasjonslogikk med vekt på styring og kontroll på den ene siden og skolens profesjonslogikk og autonomi på den andre (Freidson, 2001, i Mausethagen et al., 2018). Som rektor skal du både styre og lede (Christensen et al, 2021). Mangel på tid løftes fram som en viktig, men mindre utfordring som kan løses ved å organisere litt bedre. Imidlertid kan det bety at tidspress bagatelliseres som en måte å endre en negativ holdning til å bli mer overkommelig og positiv på (Montecinos, 2020). Bagatellisering av tidspress kan også bidra til å kamuflere opplevelsen av ikke å besitte tilstrekkelig kapasitet eller kompetanse. En annen informant framstiller tidspresset som så betydelig at jobben ikke er forenlig med å være småbarnsforelder.

Press i informantenes samhandling er ikke avgrenset til lærere og skoleeier, men omfatter en rekke aktører utenfor skolen og i kommunen. Særlig nevnes oppfølging av elever med store og sammensatte behov. De menneskelige omkostningene ved å jobbe med denne elevgruppen er høye, og skolen utfordres på ansvaret og oppgavene den har med å definere innhold,

arbeidsmåter og organisering (Næss, 2009). Det er også krevende når foreldreutvalget tar omkamper på intern drift, for eksempel på hvordan spisepauser skal avvikles, og når foreldre krever informasjon som er taushetsbelagt. Dette er situasjoner som krever at rektor avveier ulike hensyn og gjør skjønnsmessige vurderinger som ivaretar både personvernet til elevene og foreldres informasjonsbehov. Praksis vil da bli ulik fra skole til skole (Molander & Terum, 2008). Forskjellene vil dels kunne forklares med hvordan hver informant oppfatter og anvender sitt handlingsrom (Berg, 2000; Næss, 2009), og med hvordan regler og normer forstås og praktiseres (Biesta et al., 2017).

Til tross for innvendingene mot skoleeier har informantene likevel en konstruktiv kontakt med denne. To av informantene (2 og 3) har valgt en pragmatisk tilnærming til skoleeiers omfattende krav ved å tillegge disse mindre vekt og dermed åpne for at skolen får arbeide uten for mange forstyrrelser. Her nevnes viktigheten av plan- og budsjettarbeid for å skape oversikt og tydelige prioriteringer. Det hender også at informanten tar styring, legger etablerte prinsipper om medbestemmelse til side og selv lager en plan. Det kan tolkes som et forsøk på å oppnå konsonans ved at skoleeiers føringer tones ned samtidig med at betydningen av lokale utviklingsprosesser reduseres. Når det likevel ikke gir informanten en god følelse, kan det bety at en verdi som medbestemmelse, som til vanlig settes høyt, kommer i konflikt med egen utøvelse. Dermed oppstår dissonans (Festinger, 1959). Informantene verdsetter at skoleeier har forventninger, og at disse, i kombinasjon med tillit, bidrar til å styrke fellesskapet i kommunen. Tillit innad i profesjonsfellesskapet nevnes som forutsetning for vekst og utvikling, og en informant (2) har erfart at en bør ha inngående kjennskap til den enkelte skolens kultur før en endrer verdisett og struktur (Biesta, 2017; Espedal, 2006).

En valgt strategi for å redusere press er å bryte ned omfattende og uoversiktlige utviklingsplaner til å bli mer overkommelige. Dette kan gi opplevelse av kontroll, eierskap og mindre ubehag så vel for rektor som for de ansatte. Vurderingen er at «lærerne blir mer piloter i eget utviklingsarbeid» (informant 3). Erfaringen er at forenklinger skaper økt selvstendighet hos de ansatte, men informantens begrunnelse er uklar. Det kan heller ikke utelukkes at forenklinger kan bidra til å redusere kvaliteten på utviklingsarbeidet.

Informanten er lite involvert i daglig drift, men nevner ulike kanaler å følge med på, så som Teams og gjennom oppsøkende aktivitet.

En utfordring vil være om rektors mangelfulle deltakelse i profesjonsfellesskapet gir en svekket helhetsforståelse av hva som skjer i profesjonsfellesskapet (Lave & Wenger, 2003; Næss, 2009). På den ene siden kan sterkt engasjement og aktiv deltakelse i utviklingsprosesser gi større eierskap og grunnlaget for både styring og ledelse, på den andre siden kan det ha som konsekvens at lærere fratras noe av sitt handlingsrom (Berg, 2000; Espedal, 2006). I så fall er det mulig at rektor vil kunne svekke og ikke styrke arbeidet med å realisere skolens mål og etterleve normer og verdier (Lave & Wenger, 2003; Næss, 2009; Svensson, 2008, i Mausestagen & Smeby, 2017).

Informant (2) uttaler at vedkommende aldri ville vært småbarnsforelder som rektor. Det kan forstås som at begge ansvarsområder er krevende, og som at begge posisjoner er av høy verdi. Det vil dermed kunne oppstå dissonans som en vil prøve å redusere. En mulighet vil da være å endre eller fjerne en dissonant kognisjon, for eksempel ved å velge bort jobben eller redusere verdien av jobben. En av informantene gjør det ved å vurdere sine rettetmuligheter: «Det er faren i min alder, at om det blir for mye press, så begynner jeg å få en rettetmulighet.» Retrett blir strategien som vil kunne motvirke ubehag (Festinger, 1959), og det å slippe ansvar vil kunne gi mer overskudd til venner og familie, en verdi som vil kunne beskrives som høy. Fravær av press og tilstedeværelse av overskudd vil dermed være kognisjoner som støtter opp om hverandre, og som vil kunne redusere press. Et vedvarende press kan også innebære at informantene reflekterer fortløpende, men uten å være seg særlig bevisst sin egen refleksjon (Polyani, 1967, i Gilje, 2017; Schön, 1983).

I undersøkelsen gis det eksempel på bagatellisering som en måte å håndtere press på (Montecinos, 2020). Blant annet legger informant 3 mindre vekt på føringer fra skoleeier av hensyn til lærernes totalbelastning og ivaretagelse av skolens egne prioriteringer. Potensielt kan det også være for å begrense egen arbeidsbelastning eller forsvare egne prioriteringer. Rasjonalisering kan bety at press fører til økt innsats så lenge jobben er gjennomførbar. Uttalelsen består av to kognisjoner som er relevante for hverandre; press fremmer egen utvikling, og jobben skal være håndterbar. Dersom jobben ikke er håndterbar, vil det oppstå dissonans og ubehag (Festinger, 1959). En måte å håndtere det på vil kunne være å delegere ansvaret til andre eller å nedprioritere utviklingsarbeidet i tråd med skolens egne mål, men kanskje ikke i skoleeiers interesse.

Erfaringene viser at det får få konsekvenser å ignorere skoleeier, men at det kan medføre større ubehag å belaste både lærere og seg selv med mer arbeid. Økt samsvar mellom egen og andres belastning vil, ifølge Festinger (1959), kunne bidra til konsonans. Å redusere belastning er ikke ensbetydende med manglende lojalitet til skoleeier, men kan være et forsøk på å gi lærere vilkår for å stå i krevende utviklingsprosesser (Svensson, 2008, i Mausestagen & Smeby, 2017). Å gi dette handlingsrommet kan tolkes som et tiltak for å endre en mulig negativ holdning, for eksempel overbelastning, til en positiv holdning om mening og mestring (Montecinos, 2020). Eksemplet indikerer at samhandlingen mellom rektorer og skoleeier bør ses i lys av samhandling på den enkelte skole.

Hovedfunn og veien videre

Formålet med studien har vært å få ny kunnskap om rektorers erfaringer med press i samhandling. Problemstillingen var: *Hvilke erfaringer har rektorer med press i samhandlingen med lærere, skoleeier og eksterne aktører når de gjennomfører lokalt utviklingsarbeid?* Undersøkelsen bygger på intervjuer med tre erfarne rektorer i barne- og ungdomsskolen. Oppmerksomheten har vært på hvordan informantene erfarer, tolker og finner måter å håndtere press på. Samhandling i utviklingsarbeid er avhengig av hvilken rolle rektoren inntar, og av hvor involvert de selv er. En av informantene velger å være tydelig aktiv og deltakende i profesjonsfellesskapet, mens de to andre er mer opptatt av tilrettelegging og organisering. Lærere, skoleeier, eksterne aktører og foreldregrupper er nevnt som presskilder som har både direkte og indirekte innvirkning på utviklingsarbeidet. Størst direkte innvirkning har skoleeier i kraft av å forvente mye på kort tid, mens eksterne har størst indirekte innvirkning ved at de opptar mye oppmerksomhet og tid på andre områder enn utvikling. Press erfares og håndteres på mange ulike måter, avhengig av hva som er kilden til press, og ut fra viktigheten av å redusere dette presset. Informantene håndterer press blant annet gjennom å forenkle planer og delegere ansvar og oppgaver til sine ansatte. Andre strategier er å begrense egen deltakelse i utviklingsprosesser ved å vurdere rettetmulighetene, forsvare egne prioriteringer og valg samt bagatellisere føringer fra skoleeier. Framover vil det være fruktbart med studier av hvordan skoleeierne erfarer og vurderer utfordringer i samhandling med og oppfølging av sine rektorer.

Forfatterbiografi

Trond Frigstad er ansatt som førstelektor i pedagogikk på Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han har lang erfaring som fagutvikler, prosjektleder og leder fra både oppvekst- og utdanningssektor. Tidligere publikasjoner omfatter barnevern, kroppsøving, digital undervisning i høyere utdanning, læreres handlingsrom og skoleutvikling.

Referanser

- Andreassen, R. A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M (Red.). (2009). *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Tapir Akademisk.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tano Aschehoug.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8. utg.). Pearson Education.
- Berg, G. (2000). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Biesta, G., Priestly, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Christensen, T., Lægreid, P. & Røvik, K. A. (2021). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Darsø, L. (2019). *Innovationspedagogik: Kunsten at fremelske innovationskompetence* (kap. 1, 2 og 4, 2. utg.). Samfundslitteratur.
- Edwards, A. (2011). Bulding common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Espedal, B. (2006). Do organizational routines change as experience changes? *Journal of Applied Behavioural Science*, 42(4), 468–490.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teacher's motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139.
- Festinger, L. (1959). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 203–210.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic*. University og Chicago Press.
- Frigstad, T. & Gjems, L. (2023). *Lærere som aktører i egen profesjonsutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Frimann, S. & Keller, H. D. (2016). *Dilemmaer i ledelse*. Aalborg University Press.

- 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*, 12(1), 1–22.
- Hersom, H. & Sørensen, D. (2019). Forhindringer for samarbejde om pædagogisk udvikling mellom skoleledere og lærere: Belyst gjennom et aksjonsforskningsprosjekt i erhvervsuddannelserne. *Nordic Journal of Vocational and Educational Training*, 9(2), 132–155. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992132>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content research. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Illeris, K. (Red.). (2012). *Læringsteorier: 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning* (2. utg.). Routledge.
- Johannessen, A. & Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Leijen, Ä., Pedaste, M. & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative learning theory*. Routledge.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Montecinos, S. C. (2020). *New perspectives on cognitive dissonance theory* [Doktorgradsavhandling]. Stockholms universitet.
- Myhre, H., Nygård, M. & Vestheim, O. P. (Red.). (2021). *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid*. Gyldendal.
- Møller, J. (2006). Skoleledelse som forskningsfelt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90, 96–108.
- Næss, N. G. (200).
- Paulsrud, D. & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teacher's perception of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706–727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Shepherd-Jones, A. R. & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions matter: The correlation between teacher motivation and principal leadership styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93–131.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Klim.
- St. meld. nr 30. (2003–2004). Kultur for læring.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2022). Ideologies, threats and sustainability. I H. Sæverot (Red.), *Meeting the challenges and existential threats through educational innovation* (s. 145–162). <https://doi.org/10.4324/9781003019480-10>
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Wenger, E. (2004a). *Skolelederes syn på lederframtid og skoleutvikling*. Tapir Akademisk.
- Wenger, E. (2004b). *Praksisfællesskaper: Læring, mening og identitet*. Reitzel.

KAPITTEL 13

Ledelse av samhandling og skoleidentitet. Et nytt perspektiv på klasseledelse

Inge-Ernald Simonsen Trøndelag fylkeskommune, PPT for videregående opplæring, Norge
Torbjørn Rundmo Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Norge

Abstract: The aim of this study was to investigate students' interaction and identity with school after entering upper secondary school. The indicators of interaction examined were students' membership in groups at school, their social identity with the school, and their view of teachers' social identity leadership. The results showed that interaction and school identity were positively related to students' self-efficacy and school satisfaction. The study demonstrated the importance of teachers actively advancing students' interaction as a group by managing group dynamics in the classroom to create social identification with the school, classmates and learning environment. The importance of self-efficacy and satisfaction for academic performance, mental health and school attendance was also discussed.

Keywords: classroom management, social identity leadership, school satisfaction, self-efficacy, school attendance

Introduksjon

Norsk skole står i et press (se også kapittel 1) mellom ulike krav som kan være utfordrende å forene. Elever opplever et vedvarende ytre press (se også kapittel 2) om å prestere på områder som å mestre elevrollen, å få sosial anerkjennelse og å finne sin sosiale identitet (se Bakken et al., 2018; Eriksen et al., 2017; Skarpenes, 2021). Ungdataundersøkelsen viser at økningen i psykisk uhelse som fant sted i 2010-årene, har flatet ut, men ikke gått ned, og at stadig flere elever opplever at de har et negativt forhold til skolen, at de ikke passer inn blant de andre elevene, og at lærerne ikke bryr seg (Bakken, 2022, s. 4). Læreryrkets popularitet ser også ut til å være dalende i henhold til søkertall for lærerutdanningene. Fra toppnoteringen i 2019 har søkertallet i 2024 stupt med 42 prosent (HK-dir, 2024, s. 21).

Det forventes at lærernes undervisning skal omfavne et vidt spekter av skolefaglige og psykososiale læreplanmål (se blant annet Holen & Waagene, 2014; Michelsen, 2019; Mælan & Tjomsland, 2021) som kan legge et ytre press (se også kapittel 2) på pedagogisk praksis. Ifølge opplæringslovens § 10-6 skal kommunen og fylkeskommunen sørge for at elever med fravær fra opplæringen blir fulgt opp (opplæringslova, 2023). Denne oppfølgingsplikten skal bidra til å forebygge fravær generelt, og hindre at fraværet blir for høyt for den enkelte elev. Det å forebygge og hindre fravær blir enda et ytre pressområde (se også kapittel 2) som lærere må forholde seg til i sitt daglige arbeid, og kanskje særskilt viktig er det at lærerne har oppmerksomheten på det å frem hjelpe elevenes skolenærvær (se Heyne et al., 2024).

Doktrinær klasseledelse

I overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) heter det at «læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Hatties (2009) syntese basert på 800 metaanalyser av forskning, som involverer mer enn 80 millioner elever, viste at læreren er mest avgjørende for elevenes læring. Hatties studie har fått stor innflytelse på lærerrollen i norsk skole, hvor forståelsen av lærerens betydning har vært forklart som ledelse av lærer-elev-relasjonen (se for eksempel Nordahl, 2012a; Ogden, 2012; Sølvik & Ertesvåg, 2020) for å realisere læreplanverkets overordnede og skolefaglige læreplanmål. Lærerens oppgave som klasseleder, med utgangspunkt blant annet i mål- og resultatstyring (Sørreime, 2020) og interaksjonsperspektivet på lærerens undervisning (se Hamre et al., 2013),

har handlet om å tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger og evner, jf. opplæringslovens § 11-1 (opplæringslova, 2023), for å skape et godt læringsmiljø som legger til rette for elevenes mestringsopplevelse og faglige og sosioemosjonelle læring.

Det kan hevdes at pedagogisk praksis er under et ytre press (se også kapittel 2). Man kan stille spørsmål ved om mål- og resultatstyring (se Hood, 1991) i klasserommet (hvor det forventes at eleven skal sette læreplanmålene ut i livet) og lærerens klasseromsorganisering, emosjonelle støtte og læringsstøtte til elevene (Hofkens et al., 2023), med læreren som tilknytnings- og omsorgsperson (jf. Ainsworth, 1989; Bowlby, 1982), har bidratt vesentlig til elevenes tilfredshet, skoleidentitet, psykiske helse eller fullføringsgrad i videregående opplæring. En studie viste at norske lærere generelt er gode på nettopp klasseromsorganisering og det å gi emosjonell støtte, men at det er rom for utvikling innen det å gi læringsstøtte (Ertesvåg & Westergård, 2017, s. 61). Læringsstøtte handler om den støtten lærerne gir for at elevene skal forstå fagstoffet bedre (se Havik & Ertesvåg, 2019). Ved å differensiere klasseromsorganisering, emosjonell støtte og læringsstøtte i separate domener og klasseledelsesaktiviteter, står man i fare for å overse at det er gjennom læringsstøtte elevene i praksis kan oppleve at lærerne har elevgruppens interesser som sin hovedoppgave og tilrettelegger for deres fremgang i læring.

Pedagogisk reduksjonisme

Det kan hevdes at tiltak for å bedre læringsmiljøet i praksis ofte har søkelyset på individet. Den individpsykologiske årsaksforståelsen er så integrert i skolen, og nærmest sitter i ryggmargen hos lærere, elevtjeneste og skoleledelse, at den på mange måter kan betegnes som en tilslørt pressfaktor som det er vanskelig å identifisere (se også kapittel 4). Eksempler på slike individpsykologiske tilnærminger fra de aller siste årene er undervisningsprogrammer og skoleseminarer rettet mot blant annet å gjøre elever mer bevisst på egne tanker og følelser, på å mestre stress og på å lære seg avslapningsteknikker (se Bjørnsen et al., 2018). Mange tiltak med utgangspunkt i kognitiv terapi (se Kjøbli et al., 2017; Martinsen et al., 2014; Neumer et al., 2021; Patras et al., 2016; Thastum et al., 2022) har søkelyset på elevenes uhensiktsmessige tanker (gjerne betegnet som såkalte feiltanker) og unn-gåelsesatferd i stedet for på skolerettede miljøtiltak med oppmerksomhet på samhandling, sosial involvering og tilhørighet. Så langt ser det heller

ikke ut til at individrettede tiltak har hatt noen effekt på elevenes tilfredshet (se Bjørnsen et al., 2018), skoleprestasjoner og tilpasning til skolen (se Pedersen et al., 2023).

Sosialkognitiv teori understreker at kognitiv læring skjer i en dynamisk og resiprok interaksjon mellom aktører i samhandling med hverandre og de sosiale omgivelsene (se Bandura, 2023). Det kan hevdes at tradisjonell klasseledelse har hatt en forenklet interaksjonsforståelse, hvor den enkelte elev påvirker og påvirkes av det omliggende læringsmiljøet (se Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 18). Læreren oppgave blir her å tilrettelegge læringsmiljøet for den enkelte elevs lærings- og utviklingsprosesser gjennom strukturert undervisning og en god lærer–elev-relasjon. Lærer–elev-relasjonen er eksempel på en indre pressfaktor (se også kapittel 3), hvor det har etablert seg en enighet eller sedvane om at det er i møtet mellom lærer og elev at læring foregår, basert på blant annet Hattie (2009) sin forskning. Men for «uforutsette» tilfeller, for eksempel en elev som ikke føler tilhørighet til det ordinære opplæringsløpet, eller det vi kan kalle en «black swan» (se Taleb, 2007), hjelper klasseledelsens psykologiske pedagogikk lite fordi eleven ikke identifiserer seg med læringens innhold og den pedagogiske praksis. Coleman (1961) sin innflytelsesrike studie blant elever i amerikanske offentlige high-schools for over 60 år siden viste at for å motivere elevene for læring må oppmerksomheten rettes mot elev–elev-relasjonene. Vi trenger en pedagogikk som ikke bare beskriver individpsykologiske og kontekstuelle fenomeners determinerende innvirkning på læring, mestring og tilfredshet med skolen, men en pedagogikk som retter søkelyset på hvordan sosiale samhandlingsprosesser og gruppedynamikken elevene imellom påvirker deres oppfatning av seg selv i omgivelsene (se Weick, 1979; Weick & Roberts, 1993), hvordan de definerer seg selv sosialt, og hvordan de beveges av dem de identifiserer seg med.

Samhandlingsperspektivet på pedagogisk praksis

I tråd med Torgersen og Steiro (2009, s. 130) defineres samhandling her som «en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører [...] som arbeider mot felles mål og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering [...]». Det er vanskelig å ha noen uttømmende oversikt over indikatorene på samhandling (se Torgersen & Steiro, 2009, s. 156), men i denne studien ble følgende tre samhandlingsindikatorer undersøkt: Elevenes medlemskap i skolens gruppe- og

læringsfellesskap, deres sosiale identifisering med læringsfellesskapet og lærernes tilrettelegging for at de identifiserer seg med læringsfellesskapet. Når elevene definerer seg som medlemmer av et læringsfellesskap i klasserommet kan det hevdes at dette på mange måter tilfredsstillende vilkårene i Allports (1954) kontakthypotese, hvor elevrollene i utgangspunktet innebærer lik status, elevene har felles læreplanmål, de gjør ting sammen i timene og har institusjonell støtte fra skole og lærere. Gruppemedlemsskap er en viktig forutsetning for gruppeidentitet (se Pettigrew & Tropp, 2006), men eleven kan være medlem i mange grupper uten å identifisere seg med gruppene (Jetten et al., 2015; Sønderlund et al., 2017). Medlemskap i én eller flere grupper på skolen, jf. opplæringslovens § 14-2 om inndeling av elever i klasser og grupper (opplæringslova, 2023), er altså ingen garanti for elevenes identifisering med læringsfellesskapet, men kan være et viktig utgangspunkt for at gruppeidentitet utvikles (se Gaertner et al., 1996). Det kan hevdes at den underliggende faktoren som skaper identitet til læringsfellesskapet, kanskje først og fremst ikke bare handler om kontakt, men det faktum at elevene som medlemmer av en gruppe er engasjert i et felles læringsoppdrag. Robbers Cave-eksperimentene viste at det å samhandle om et felles oppdrag reduserte gruppekonflikter (Sherif et al., 1961) og bidro til gruppemedlemmenes opplevelse av gruppeidentitet (Haslam, 2018).

Sosialt identitetsperspektiv på klasseledelse

Ledelse av samhandling i klasserommet handler i praksis om at lærerne må ha oppmerksomheten på gruppeprosesser og gruppedynamikken imellom elevene i klasserommet, og ifølge Turner (1982) er sosial identitet det som gjør gruppeprosesser mulig. I overordnet del av LK20 heter det at «ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18).

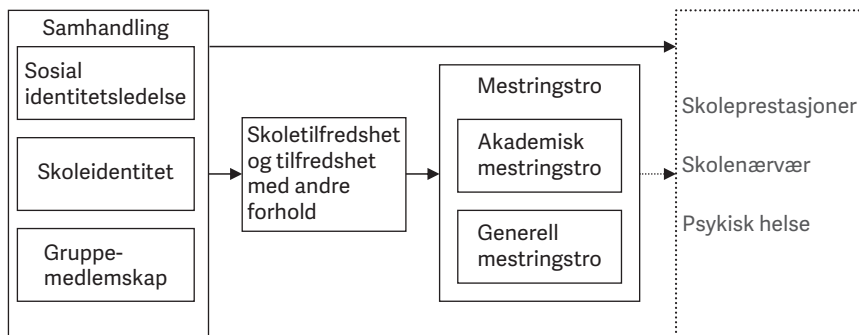
Torgersen og Steiro (2018, s. 39) påpeker at tilhørighet er en viktig samhandlingskompetanse. I denne studien forstås sosial identitet (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1981; Turner, 1987) som en sentral psykologisk prosess som oppstår når medlemmene i læringsfellesskapet involverer seg i gjensidig åpen og likeverdig samhandling om et felles læringsoppdrag. Derfor er forutsetningen for tilhørighet og et godt læringsmiljø elevenes sosiale identifisering med det som skal læres, og at de som elevgruppe har et oppdrag de er forent om (se Allen & Bowles, 2012). Det å identifisere seg

med sosiale grupper har emosjonelle og motivasjonsmessige konsekvenser (Mackie et al., 2008; Smith, 1993), og skoleidentitet er en avgjørende faktor for elevenes tiltro til at de kan mestre skolen, og for deres skoletilfredshet. En mengde forskning viser også at mestringstro har en positiv innvirkning på elevers skoleresultater (se Multon et al., 1991; Schunk et al., 2013; Usher & Pajares, 2008) og kan redusere frafall i skolen (se Quiroga et al., 2013). Elever som er fornøyd med opplæringen, er mer til stede (Heyne et al., 2024). Kirkcaldy et al. (2004) fant, i en studie med data fra 30 ulike land, at det var en positiv sammenheng mellom tilfredshet og skoleprestasjoner. Likeledes har flere rapporter vist at et godt skolemiljø gir skoletrivsel, gode skoleprestasjoner og god psykisk helse (se Samdal, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2011; Wiborg et al., 2011). Med støtte i forskningen som har funnet sammenheng mellom mestringstro, skoletilfredshet, skoleprestasjoner, psykisk helse og skolenærvær, ble det derfor valgt ikke å undersøke dette nærmere i denne studien.

I denne studien er sosial identitetsledelse (Haslam et al., 2011; Mavor et al., 2017) tilpasset klasseledelse i videregående skole (Simonsen & Rundmo, 2020, s. 1569) en av indikatorene på samhandling. Klasseledelse som sosial identitetsledelse handler her om å ta et proaktivt grep om elevenes samhandling som sosial gruppe for å skape involvering, tilhørighet og skoleidentitet. En viktig oppgave for læreren som klasseleder er å representere elevgruppen med prototypisk læringsatferd som de identifiserer seg med, å formidle at man som lærer har elevenes interesser som sin hovedoppgave, å skape en «vi-følelse» der elevene opplever at de har et felles læringsoppdrag, og å tilrettelegge for elevgruppens fremgang i læring.

Problemstilling

Problemstillingen for denne studien var å undersøke om samhandling blant elever i videregående skole kan bidra til tilfredshet og mestringstro, med utgangspunkt i tre samhandlingsindikatorer: 1) Elevenes medlemskap i et gruppe- og læringsfellesskap på skolen (Jetten et al., 2015; Pettigrew et al., 2011), 2) deres opplevelse av sosial identifisering med læringsfellesskapet (se Haslam, 2017), eller det vi i denne studien kaller skoleidentitet, og 3) deres oppfatning av om lærerne tilrettelegger for at de kan identifisere seg med læringsfellesskapet, eller det vi betegner som sosial identitetsledelse (Simonsen & Rundmo, 2020). Figur 13.1 viser en heuristisk arbeidsmodell for sammenhengene.



Figur 13.1 Heuristisk arbeidsmodell for sammenhengen mellom elevens opplevelse av samhandling på skolen, tilfredshet og mestringstro.

Metode

Utvalg

Studien er basert på et datamateriale fra norske elever i den videregående skolen (n = 1059).¹ Studien inneholdt ingen personidentifiserende opplysninger om navn, fødselsdato eller skoletilhørighet (se personopplysningsloven, 2000) og er i tråd med de etiske prinsippene og Code of Conduct til American Psychological Association (2017). Prosjektet ble forhåndsklarert i henhold til Norsk senter for forskningsdata og Personvernombudet sine meldekrav og tilfredsstillende kriteriene til ikke å være meldepliktig. Respondentene var vg1-elever ved sju ulike skoler. Gjennomsnittsalderen var 16 år. Kjønnfordelingen var relativt lik (50 prosent jenter og 50 prosent gutter). Skolene som deltok i undersøkelsen, var et tilfeldig utvalg. Elevene som deltok, ble på forhånd informert om at deltakelse var frivillig, at ingen kunne bli identifisert, og at de ved å delta i spørreundersøkelsen også bekreftet informert samtykke til å delta. Dataene ble samlet inn ved spørreskjema klassevis tre måneder etter oppstart i første termin i vg1. Data fra alle vg1-klassene ble samlet inn hvert år i tidsperioden 2015 til 2021.

¹ En takk til Thea Helene Hansen for innsamling av tilleggsdata til prosjektet i forbindelse med hennes masteroppgave i psykologi. Disse tilleggsdataene er inkludert i analysene i dette kapittelet.

Spørreskjema

Sosial identitetsledelse ble i denne undersøkelsen målt med Identity Leadership Inventory–Short Form (ILI-SF) (Steffens et al., 2014), som sammen med de andre måleinstrumentene ble oversatt til norsk i 2015 av Simonsen og Rundmo (2020). Språklig ekvivalens, meningsinnhold og forståelig språk ble vektlagt i alle oversettelsene. ILI-SF måler elevenes oppfatning av om lærerne bidrar til at de identifiserer seg med skolen. Et eksempel på en av de målte indikatorene var testleddet «lærerne tilrettelegger for elevgruppas fremgang». Måleskalaen for samtlige testledd var en fem-punkts skala av Likert-typen, og gikk fra «svært utilfreds» til «utilfreds», «verken utilfreds eller tilfreds», «tilfreds» og «svært tilfreds».

For å måle skoleidentitet (SIQ) ble et mål utarbeidet av Doosje et al. (1995) anvendt i studien. Dette målet ble opprinnelig benevnt som mål på gruppeidentitet («The Group Identification Measure»), men måler i denne studien skoleidentitet. Et av testleddene var «jeg identifiserer meg med de andre elevene i klassen min». Her ble det brukt den samme fem-punkts evalueringsskalaen som for måling av ILI-SF. Ett av testleddene i SIQ ble tatt ut, og den interne konsistensen i måleinstrumentet ble deretter testet og var akseptabel.

Medlemskap i grupper på skolen (MGS) (se Jetten et al., 2015) ble målt ved hjelp av spørsmål fra «Exeter Identity Transition Scale» (se Haslam et al., 2008), blant annet testleddet «jeg er med i mange forskjellige grupper». Her ble det benyttet samme fem-punkts måleskala som for sosial identitetsledelse og skoleidentitet.

Mål på tilfredshet omfattet tilfredshet «med egen opplæring» og andre forhold utenfor skolen, som var «fritid», «omgangskrets», «nærmeste venner» og «livet generelt». Disse spørsmålene var selvkonstruerte. Her ble også en fem-punkts måleskala av Likert-type fra «svært uenig» til «svært enig» benyttet.

Akademisk mestringstro (ASE) var et situasjonsspesifikt mål (se Bandura, 2006) konstruert for denne undersøkelsen, som blant annet omfattet testleddet «jeg er sikker på at jeg mestrer å være elev på denne skolen». For å måle generell mestringstro (GSE) ble det benyttet en norsk versjon (Røysamb et al., 1998) av et tidligere validert måleinstrument (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Måleskalaen for alle spørsmålene om mestringstro var en fempunkts evalueringsskala av Likert-type, som gikk fra «svært uenig» til «svært enig».

Statistiske analyser

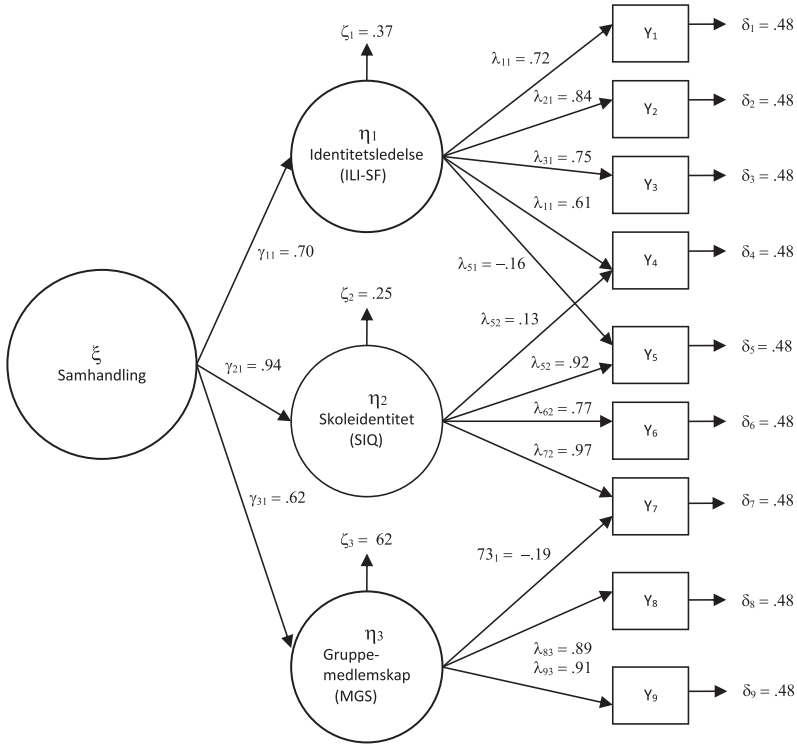
En andre ordens konfirmatorisk faktoranalyse (CFA) ble brukt til å undersøke dimensjonaliteten i samhandling. Modellen besto av tre indikatorer, som var elevenes oppfatning av lærerens sosiale identitetsledelse (ILI-SF), elevenes opplevelse av skoleidentitet (SIQ) og deres medlemskap i grupper på skolen (MGS). CFA ble også brukt for å teste målemodeller for elevenes tilfredshet med egen opplæring og forhold utenfor skolen og for å teste både akademisk og generell mestringstro. I tillegg ble en SEM-analyse med umålte latente variabler benyttet for å teste en modell der samhandling var den latente eksogene variabelen, og tilfredshet og mestringstro var de latente endogene variablene. Alle SEM-analysene var basert på «maximum likelihood-metoden» (SEM-ML). Tilpasningen mellom modell og data ble undersøkt ved tilpasningsmålene «Goodness of Fit Index» (GFI), «Adjusted GFI» (AGFI), «Comparative Fit Index» (CFI), «Root Mean Square Error of Approximation» (RMSEA), $\chi^2/d.f.$ -ratio, og «Standardised Root Mean Square Residual» (SRMR). Alle analysene var basert på z -skårer for enkeltvariabler og på vektete z -skårer for ikke-målte variabler bestående av flere testledd.

Resultater

Figur 13.2 viser resultatene av en konformatorisk faktoranalyse av samhandling blant elevene. De faktorene som er relevante mål på samhandling, omfatter sosial identitetsledelse, skoleidentitet og gruppemedlemskap. De målte variablene, eller indikatorene, var for ILI-SF Y_1 til Y_4 , for SIQ, Y_5 til Y_7 og for MGS Y_8 til Y_9 .

Som vi ser av tilpasningsmålene er det god tilpasning mellom modell og data, med unntak av $\chi^2/d.f.$ -ratio. De tre målene GFI, AGFI og CFI er alle over kriteriet for god tilpasning ($>0,900$). For RMSEA er kriteriet også tilfredsstilt fullt ut ($<0,007$). Hoelters $C(N)$ er også tilfredsstilt (>200), og det samme gjelder SMRM ($<0,05$). Kriteriet for og tilpasning mellom data og modell for $\chi^2/d.f.$ er 4:1. Som vi ser, er denne verdien litt i overkant av dette, men alle mål vurdert under ett, tilsier at modellen er akseptabelt i samsvar med data.

I motsetning til det som er tilfellet ved ekspolarativ faktoranalyse, der det ikke på forhånd er noen hypotese om hva den enkelte variabel måler, er



GFI = 0,979, AGFI = 0,955, CFI = 0,990, RMSEA = 0,061, $\chi^2/d.f.$ - ratio = 4,690, Hoelters Critical N (CN) = 421,62, SMRM = 0,021

Figur 13.2 Målemodell (konfirmatorisk faktoranalyse) – dimensjonalitet i samhandling.

en konfirmatorisk faktoranalyse basert på en på forhånd definert hypotese om hva som blir målt. Når en slik faktormodell er spesifisert, undersøker analysen om den hypotesen som modellen fremsetter, er i samsvar med hvordan vi forventer at dataene skal «oppføre» seg. De ovenfor nevnte tilpasningsmål tester dette og modellen har en tilfredsstillende tilpasning når den anvendes på det aktuelle datamaterialet. Det betyr at de tre spesifiserte indikatorene som målte samhandling, det vil si sosial identitetsledelse, skoleidentitet og gruppemedlemskap på skolen, tilhører samme felles overordnede begrep, dvs. samhandling. Verken dette overordnede begrepet eller de tre indikatorene som utgjør dette, er direkte målte variabler.

Tabell 13.1 viser målemodellene for tilfredshet med egen opplæring og andre forhold utenfor skolen. Kolonne 2 i tabellen viser λ - verdier for det enkelte målte testledd som utgjør de abstrakte (ikke-målte) faktorene. Kolonne 3 i tabellen er restleddene i likningen.

Tabell 13.1 Målemodeller (konfirmatorisk faktoranalyse) – tilfredshet med egen opplæring og andre forhold

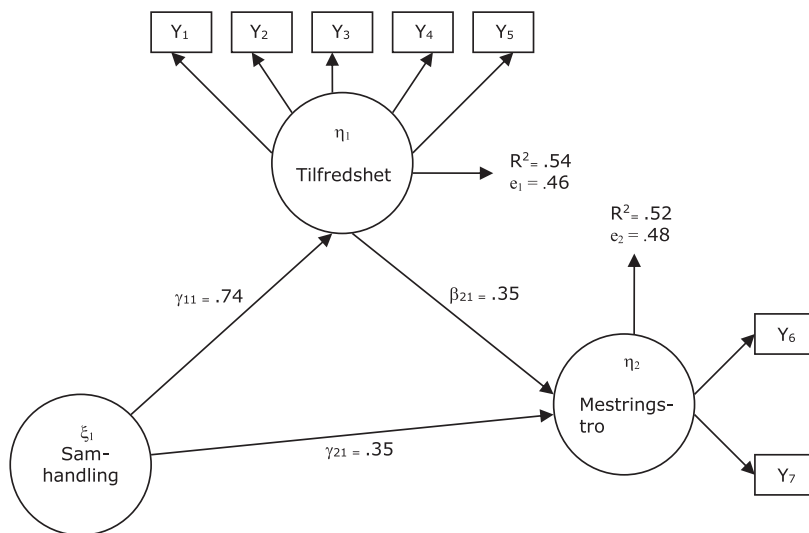
Dimensjoner og tetstledd	λ_{ν}	ε
Tilfredshet med:		
Y ₁ : din opplæring	0,59	0,65
Y ₂ : din fritid	0,70	0,51
Y ₃ : din omgangskrets	0,77	0,40
Y ₄ : dine nærmeste venner	0,68	0,54
Y ₅ : livet generelt	0,66	0,56
Mestringstro (self-efficacy)		
Y ₆ : akademisk mestringstro (ASE)	0,84	0,32
Y ₇ : generell mestringstro (GSE)	0,76	0,44

Målemodell for sammenhengen mellom samhandling og tilfredshet: GFI = 0,958, AGFI = 0,937, CFI = 0,983, RMSEA = 0,058, $\chi^2/d.f.$ -ratio = 4,508, Hoelters Critical N = 334,81, SRMR = 0,41.

Målemodell for sammenhengen mellom samhandling og mestringstro: GFI = 0,970, AGFI = 0,947, CFI = 0,987, RMSEA = 0,060, $\chi^2/d.f.$ -ratio = 4,479, Hoelters Critical N = 360,63, SRMR = 0,029.

Som vi kan se består tilfredshet av fem ulike indikatorer (Y₁ til Y₅). Tilsvarende modell for mestringstro omfatter både akademisk og generell mestringstro (se også tabell 13.1). I motsetning til i analysen av tilfredshet, ble disse testleddene summert til en indeks for å måle akademisk mestringstro (Y₆) og en indeks for generell mestringstro (Y₇). Begge disse indeksene var reliable og hadde tilfredsstillende intern konsistens. Formålet med analysene i tabell 13.1 var primært å undersøke tilpasningen av målemodellene og å relatere samhandling til disse, som utgjør endogene variabler i disse modellene.

Figur 13.3 viser strukturmodellen for sammenhengen mellom de tre indikatorene i samhandling, elevenes tilfredshet med egen opplæring, fritid, omgangskrets, nærmeste venner og livet generelt, samt mestringstro, som omfattet både akademisk og generell mestringstro. Det primære formålet var å forklare mestringstro. Tabell 13.1 viser målemodellene for de eksogene variablene. Innholdet i en andre ordens konfirmatorisk faktoranalyse av samhandling ble vist i figur 13.1, og den samme faktorstrukturen ble benyttet også i analysen av de endogene variablene (figur 13.3). λ -verdiene i målemodellene for tilfredshet og mestringstro ble vist i tabell 13.1 og er derfor ikke tatt med i figur 13.3.



GFI = 0,936, AGFI = 0,911, CFI = 0,977 RMSEA = 0,067, χ^2 / d.f. - ratio = 4,770, Hoelters Critical N = 257,20, SRMR = 0,45

Figur 13.3 Sammenhenger mellom elevenes samhandling på skolen, tilfredshet og mestringsstro.

Resultatene viser at samhandling er viktig, særlig for elevenes tilfredshet med egen opplæring og andre forhold utenfor skolen ($\lambda_{11} = 0,74$). Samhandling forklarte alene en stor andel av variansen i tilfredshet ($R^2 = 0,54$, $e_1 = 0,46$) og det var også en statistisk klar sammenheng mellom samhandling og mestringsstro ($\lambda_{21} = 0,35$) og mellom tilfredshet og mestringsstro ($\beta_{11} = 0,35$). Til sammen forklarte samhandling og tilfredshet en betydelig andel av variansen i mestringsstro ($R^2 = 0,52$, $e_2 = 0,48$).

Diskusjon

Denne studien har vist at samhandling blant elever i videregående skole bidrar til mestringsstro og tilfredshet med egen opplæring og andre forhold utenfor skolen, hvor samhandling ble undersøkt med utgangspunkt i de tre samhandlingsindikatorne gruppemedlemskap, skoleidentitet og sosial identitetsledelse. Sosial identitet ser ut til å være en sentral indikator i samhandling og et integrerende forklaringsperspektiv (Haslam, 2018) på effekten av samhandling om et felles oppdrag i grupper (jf. Allport, 1954; Sherif et al., 1961). Det er samhandling og tilfredshet som predikerer mestringsstro. En modell med mestringsstro som prediktor, og tilfredshet som kriterievariabel, ga ikke en like tilfredsstillende tilpasning til data. Resultatene ga altså

ingen evidens for tidligere antakelser om at mestringstro er en prediktor for tilfredshet (se Proctor et al., 2009). En slik antakelse kan handle om et manglende samhandlings- og sosialt identitetsperspektiv på mestringstro, fordi man primært har forstått mestringstro som en individpsykologisk mediator for tilfredshet, læring og psykisk helse (se Bandura, 1994, 1997). Forklaringen på at det i denne studien er tilfredshet som har betydning for mestringstro, og ikke omvendt, er altså at samhandling og sosial identitet er en sosialpsykologisk mediator for både tilfredshet og mestringstro.

Det var særlig interessant at samhandling ikke bare hadde stor betydning for tilfredshet med egen opplæring, men også for tilfredshet med forhold utenfor skolen. Det gjaldt tilfredshet med fritid, med egen omgangskrets, med nærmeste venner og med livet generelt. Dette resultatet viser at elevenes medlemskap i grupper på skolen, deres opplevelse av sosial identitet med læringsfelleskapet og deres oppfatning av at lærerne tilrettelegger for at de kan identifisere seg med læringsfelleskapet, skaper en slags «spillover-effekt» på livet utenfor skolen. Det er naturlig å tenke seg at elevenes opplevelse av samhandling på skolen kan skape generell trivsel og en mestringsidentitet som gir dem tiltro til at de kan mestre nye utfordringer på tvers av ulike sosiale sammenhenger. I overordnet del av LK20 påpekes det at skolen skal legge til rette for tilhørighet i skole og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). Denne studien viser at skoleidentitet kan være avgjørende for utviklingen av samhandlingskompetanse og opplevelsen av tilhørighet (se Allen & Kern, 2017) og kan være et sentralt element for å oppnå læreplanverkets intensjoner i norsk skole. I LK20 heter det at «ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Ut fra et sosialt identitetsperspektiv handler klasseledelse om å gjøre opplæringen livsnær for elevene, uansett læringsarena. Denne studien har vist at tilfredshet og mestringstro er avhengig av at elever identifiserer seg med læringsfelleskapet. Derfor er det viktig at lærere ikke har en ensidig forståelse av at undervisningen må være relevant for den enkelte elev, og at man må finne elevenes interesser, evner eller talenter (se Dweck, 2006). Eksempelvis kan antakelsen om at jo mer interessert man er i et fag desto mer vil man lære virke fornuftig rent intuitivt. Men Rotgans og Schmidt (2017, s. 363) hevder at forskningen faktisk viser at det er opplevelsen av å lære som skaper interesse. Interesse utvikles og endres i et læringsfelleskap som elevene har et personlig forhold til og som de kan identifisere seg med (se Hidi & Renninger, 2006;

O’Keefe et al., 2018; Renninger & Hidi, 2022). Interesse er derfor ikke et stabilt karaktertrekk som må avdekkes (jf. «finne elevens interesse»), men som kan aktiveres i samhandling. For lærere innebærer dette i praksis å ta mer styring over elevenes sosiale identitetsprosesser. Elevenes sosiale identitet med læringsfellesskapet er en avgjørende faktor som må tas hensyn til i klasseledelse. Elevenes tilhørighet til læringsfellesskapet skjer altså ikke indirekte av seg selv med en godt strukturert undervisning og en god relasjon mellom lærer og elev.

Hovedfunn og veien videre

Denne studien har vist at samhandling og sosial identitet med skole, medelever og læringsfellesskap bidrar positivt til elevenes mestringstro og tilfredshet. Studien har demonstrert at lærere ikke kan ha et passivt forhold til samspillet mellom elevene, men bør ha et aktivt forhold til elevers samhandling som gruppe og gruppedynamikken elevene imellom. Skoleidentitet skjer ikke automatisk i en elevgruppe ved å sette elevene sammen i et læringsfellesskap med lærer som organisator og omsorgsfigur for den enkelte elev. Studien har vist at blikket må flyttes fra egenskaper ved læreren og relasjonen mellom lærer og elev til oppmerksomhet på å lede selve elev-elev-relasjonene. Ledelse av skoleidentitet starter med å tydeliggjøre rammeverket for læringsoppdraget, det vil si hvem er vi, hva gjør vi, hvorfor gjør vi det, og hva er det som er det karakteristiske med oss (se Reynolds et al., 2017). Videre må lærere bli bevisst hva de identitetsmessig formidler til elevene i undervisningen og om de tilrettelegger for at alle elevene identifiserer seg med læringsoppdraget. Lærere kan reflektere over egen praksis (se Schön, 1983) ved å stille seg selv spørsmålene: 1) Representerer jeg mine elever? 2) Har jeg elevgruppens interesser som min hovedoppgave? 3) Skaper jeg «vi»-følelse i elevgruppen? 4) Tilrettelegger jeg for hele elevgruppens fremgang? Sosial identitetsledelse som pedagogisk praksis innebærer at lærere må ha bevissthet om hvordan både innholdet i det de underviser og undervisningsmetodikken påvirker elevenes tilhørighet til læringsfellesskapet. Det sentrale i sosial identitetsledelse er at læreren må unngå å skape fremmedgjøring ved for eksempel å representere læreplanverkets mål- og resultatstyringsideologi fremfor læringsatferd elevene kan identifisere seg med, å sette egne interesser foran det å arbeide for elevene, å formidle et «jeg-dere»-budskap i undervisningen fremfor å kommunisere et «vi»-budskap hvor lærer og elever har et felles

læringsoppdrag, og å bidra til en fragmentert vurderings- og prestasjonskultur i stedet for å tilrettelegge for at alle elevene opplever fremgang.

I overordnet del av LK20 hevdes det at «elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Samhandlingsbegrepet gir oss et perspektiv på læringsmiljø og klasseledelse ut ifra et relasjonelt aktørperspektiv på elevene som en sosial gruppe, hvor samhandlingsprosessen er et resultat av sosiale identitetsprosesser. Det kan hevdes at individperspektivet i pedagogisk praksis, med læreren som formidler og omsorgsgiver og eleven som kunnskaps- og omsorgsmottaker, har ført til at opplæringslovens § 11-1 om tilpasset opplæring (opplæringslova, 2023) har skapt et unødvendig press på lærerne. Samhandlingsperspektivet kan være med på å redusere forventningene til rollen som klasseleder og lette presset fra læreplanverk, lover og forskrifter. Det heter at man «ikke ser skogen for bare trær». Hvis man som klasseleder blir for opptatt av å håndtere alle faktorer som påvirker læringsfellesskapet individuelt og kontekstuellt (se for eksempel Nordahl, 2012b), kan man miste den helhetlige forståelsen og forsømme styringen av selve samhandlingsprosessene. «Skolen skal arbeide for at alle elever opplever å høre til og være en del av fellesskapet» (se Utdanningsdirektoratet, 2024a, s. 4), og «innenfor rammene av fellesskapet skal lærerne legge til rette slik at alle elever skal få best mulig utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2024b, s. 6). Det handler altså om å ha samhandlingsbrillene på og oppmerksomheten rettet mot å lede sosiale identitetsprosesser i elevgruppen. I innledningen ble det hevdet at det er klasselederens oppgave å skape samhandling i elevgruppen, og at dette ikke bare forutsetter et gjensidig, åpent og likeverdig samarbeid om felles læringsoppdrag, men også at elevene identifiserer seg med oppdraget de skal samhandle om. I et slikt perspektiv handler tilpasset opplæring mye om å skape et læringsfellesskap alle elever kan identifisere seg med og ha tilhørighet til.

Norsk skole vil få en enda mer aktiv rolle i å forebygge utenforskap (se opplæringslova, 2023). Derfor kan ledelse av samhandling og sosial identitet være en viktig forebyggende strategi som lærere kan ha søkelyset på i sin pedagogiske praksis. Sosiale identitetsprosesser som «lever sitt eget liv», kan lett ende opp i utenforskap hvis ikke skolen og lærerne tar en proaktiv rolle i elevenes samhandling og sosiale identitetsprosess med skolen, medelever og læringsoppdrag. Skolen har her et viktig samfunnsansvar med å gi elevene en positiv relasjon til opplæringen og å forberede dem til voksenlivet (Heyne et al., 2024). Gjennom historien har vi sett mange

negative resultater av sosiale identitetsprosesser «ute av kontroll» (se Hogg & Adelman 2013; Whyte, 1993).

Studien viser betydningen av sosial identitet som samhandlingsperspektiv på pedagogisk praksis og klasseledelse, og at det kan være god grunn til å ha dette sosialpsykologiske perspektivet som pensum på lærerstudiene. Det samme gjelder etter- og videreutdanning av lærere. Det publiseres mye om klasseledelse og læringsmiljø, men det sosiale identitetsperspektivet har likevel stort sett vært fraværende, også i nyere publikasjoner om læringsmiljø, sosial selvpoppfatning og motivasjon (se Buli-Holmberg & Engebretsen, 2022; Løvoll & Normann, 2022).

Avsluttende kommentar

Det må påpekes at indikatorene i samhandling som ble målt i denne studien har betydning for elever i videregående skole, men at det trengs mer forskning på hvor stor betydning samhandlingsindikatorene har for elever i grunnskolen. Når det gjelder samhandling i denne studien har søkelyset vært rettet mot sosiale identitetsprosesser, men samhandlingsteori (se Torgersen & Steiro, 2009) beskriver også andre samhandlingsprosesser, for eksempel samhandling i kommunal sektor, helsetjenesten, militær virksomhet og sosial dialog mellom partene i arbeidslivet (se Simonsen & Ødegaard, 2003). Likevel kan det hevdes at sosial identitet er en sentral psykologisk prosess eller indikator i opplevelsen av tilhørighet, og en nødvendighet for at aktører vil involvere seg i gjensidig åpen og likeverdig samhandling i grupper hvor de har et omforent oppdrag. Det kan hevdes at opplevelsen av felles identitet er det som gjør ledelse mulig (se Reicher et al., 2005, s. 547), og denne studien viser hvordan det sosiale identitetsperspektivet i ledelse og utdanning (Haslam et al., 2011; Mavor et al., 2017) har vært mulig å anvende på klasseledelse og ledelse av samhandling i en skolesammenheng. Sosial identitetsperspektivet har også vist seg å være et relevant forståelsesperspektiv i organisasjonsutvikling (Haslam, 2004), behandlingsprogrammer for somatiske og psykiske lidelser (Haslam et al., 2018; Jetten et al., 2012), prestasjonsutvikling i idrett og trening (Haslam et al., 2020) og lederopplæring (Haslam et al., 2023). Denne studien kan være et bidrag til et nytt perspektiv på klasseledelse, hvor sosial identitetsledelse i pedagogisk praksis og samhandling er nødvendig for å kunne muliggjøre et godt læringsmiljø, skolenærver og god psykisk helse blant elevene.

Forfatterbiografier

Inge-Ernald Simonsen er utdannet cand.psychol. ved Universitetet i Bergen og er doktor ingeniør fra Norges tekniske høgskole (nå NTNU). Han har jobbet som psykologspesialist i psykisk helsevern og som chief technical advisor i Den internasjonale arbeidsorganisasjonen (ILO). Han jobber nå som psykolog i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for vide-regående opplæring, og hans interesser er lærende rådgivning, organisasjonslæring og klasseledelse.

Torbjørn Rundmo er professor emeritus ved Institutt for psykologi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hans forskningsinteresser er samfunnspsykologi, samhandling og sikkerhet. Han er medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab (DKNVS).

Referanser

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002251.pdf>
- Allen, K. A. & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research, and practice*. Springer.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association. <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2), 46–75. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (Bd. 4, s. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Bd. 5, s. 307–337). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature*. Wiley.
- Bjørnsen, H. N., Ringdal, R., Espnes, G. A., Eilertsen, M. B. & Moksnes, U. K. (2018). Exploring MEST: A new universal teaching strategy for school health services to promote positive mental health literacy and mental wellbeing among Norwegian adolescents. *BMC Health Services Research*, 18(1), 1001. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3829-8>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*: Bd. 1 Attachment (2. Utg.). Basic Books.
- Buli-Holmberg, J. & Engebretsen, C. B. (2022). *Sosial selvpoppfatning og livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. Free Press.
- Doosje, B., Ellemers, N. & Spears, R. (1995). Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(5), 410–436. <https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1018>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3480/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1>
- Ertesvåg, S. K. & Westergård, E. (2017). Observerte klasseromsinteraksjon som grunnlag for profesjonell utvikling. *Psykologi i Kommunen*, 52(6), 49–69. <https://www.researchgate.net/publication/323581782>
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F. & Bachman, B. A. (1996). Revisiting the contact hypothesis: The induction of a common ingroup identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3–4), 271–290. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0147176796000193?via%3Dihub>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Haslam, C., Holme, A., Haslam, S. A., Iyer, A., Jetten, J. & Williams, W. H. (2008). Maintaining group memberships: Social identity continuity predicts well-being after stroke. *Neuropsychological Rehabilitation*, 18(5–6), 671–691. <https://doi.org/10.1080/09602010701643449>
- Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G. A. & Haslam, S. A. (2018). *The new psychology of health: Unlocking the social cure*. Routledge.
- Haslam, S. A., Fransen, K. & Boen, F. (Red.). (2020). *The new psychology of sport and exercise: The social identity approach*. Sage Publications.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D. & Platow, M. J. (2011). *The new psychology of leadership: Identity, influence and power*. Psychology Press.
- Haslam S. A., Reutas J., Bentley S. V., McMillan, B., Lindfield, M., Luong, M., Peters, K. & Steffens, N. K. (2023). Developing engaged and «teamful» leaders: A randomized controlled trial of the 5R identity leadership program. *PLoS ONE*, 18(5): e0286263. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0286263>
- Haslam S. A. (2004). *Psychology in organizations: The social identity approach*. Sage Publications.
- Haslam, S. A. (2017). The social identity approach to education and learning: Identification, ideation, interaction, influence, and ideology. I K. I., Mavor, M. J. Platow & B. Bizumic (Red.), *Self and social identity in educational contexts* (s. 19–51). Routledge.
- Haslam, S. A. (2018). War and peace and summer camp [Anmeldelse av The Lost Boys: Inside Muzafer Sherif's Robbers cave experiments av G. Perry]. *Nature*, 556(7701), 306–307. <https://www.nature.com/articles/d41586-018-04582-7>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Havik, T. & Ertesvåg, S. K. (2019). Trajectories of students' perceived instructional support. *Social Psychology of Education*, 22, 357–381. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9474-6>
- Heyne, D., Gentle-Genitty, C., Melvin, G. A., Keppens, G., O'Toole, C. & McKay-Brown, L. (2024). Embracing change: From recalibration to radical overhaul for the field of school attendance. *Frontiers in Education*, 8, 1–15. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1251223>
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

- HK-dir. (2024). *Hovedopptak til høyere utdanning ved universiteter og høyskoler – juli 2024. Faktanotat*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/faktanotat-uhg-hovedopptak-2024.pdf>
- Hofkens, T., Pianta, R. C. & Hamre B. (2023). Teacher-student interactions: Theory, measurement, and evidence for universal properties that support students' learning across countries and cultures. I R. Maulana, M. Helms-Lorenz & R. M. Klassen (Red.), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights* (s. 399–422). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4>
- Hogg, M. A. & Adelman, J. (2013). Uncertainty–identity theory: Extreme groups, radical behavior, and authoritarian leadership. *Journal of Social Issues*, 69(3), 436–454. <https://doi.org/10.1111/josi.12023>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Rapport 9/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Jetten, J., Branscombe, N. R., Haslam, S. A., Haslam, C., Cruwys, T., Jones, J. M., Cui, L., Dingle, G., Liu, J., Murphy, S., Thai, A., Walter, Z. & Zhang, A. (2015). Having a lot of a good thing: Multiple important group memberships as a source of self-esteem. *PLoS ONE*, 10(6), 1–29. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124609>
- Jetten, J., Haslam, C. & Haslam, S. A. (2012). *The social cure: Identity, health and well-being*. Psychology Press.
- Kirkcaldy, B., Furnham, A. & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107–119. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.2.107>
- Kjøbli, J., Eng, H., Ertesvåg, S. K. & Frønes, I. (Red.). (2017). *Å mestre det vanskelige: Individrettede intervensjoner for barn og unge*. Gyldendal.
- Løvoll, J. G. & Normann, K. (2022). *Læringsmiljø i praksis: Hvordan være den beste skolen for de elevene vi til enhver tid har?* Universitetsforlaget.
- Mackie, D. M., Smith, E. R., & Ray, D. G. (2008). Intergroup emotions and intergroup relations. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 1866–1880. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00130.x>
- Martinsen, K., Kendall, P. C., Stark, K., O'Neil Rodriguez, K. & Arora, P. (2017). *Mestrende barn: Gruppedermanual barn* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mavor, K. I., Platow, M. J. & Bizumic, B. (Red.). (2017). *Self and social identity in educational contexts*. Routledge.
- Michelsen, N. P. (2019). Lærerrollen i krysspress? Nye yrkesgrupper i møte med skolen som organisasjon. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 21(1), 81–102. https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2722374/Michelsen%2BNOS%2B2019-1_Pf.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 38(1), 30–38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Mælan, E. N., & Tjomsland, H. E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkelshelse og livsmestring i skolen – i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 71–82). Fagbokforlaget.
- Neumer, S.-P., Patras, J., Holen, S., Lisøy, C., Askeland, A. L., Haug, I. M., Jeneson, A., Wentzel-Larsen, T., Adolfsen, F., Potulski Rasmussen, L.-M., Ingul, J. M., Ytreland, K., Valmyr Bania, E., Sund, A. M. & Martinsen, K. (2021). Study protocol of a factorial trial ECHO: Optimizing a group-based school intervention for children with emotional problems. *BMC Psychology*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00581-y>

- Nordahl, T. (2012a). *Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2012b). *Pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- O'Keefe, P. A., Dweck, C. S. & Walton, G. M. (2018). Implicit theories of interest: Finding your passion or developing it? *Psychological Science*, 29(10), 1653–1664. <https://doi.org/10.1177/0956797618780643>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Patras, J., Martinsen, K. D., Holen, S., Sund, A. M., Adolfsen, F., Potulski Rasmussen, L.-M. & Neumer, S.-P. (2016). Study protocol of an RCT of EMOTION: An indicated intervention for children with symptoms of anxiety and depression. *BMC Psychology*, 4, 1–8. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0155-y>
- Pedersen, M. L., Holen, S., Sund, A. M., Adolfsen, F., Løvaas, M. E., Martinsen, K. D., Neumer, S.-P., Patras, J., Rasmussen, L.-M. & Lydersen, S. (2023). Targeting internalizing symptoms in children: What is the impact on school functioning? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 709–724. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042849>
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2000-04-14-31). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://www.researchgate.net/publication/7046266>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Proctor, C. L., Linley, P. A. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Bisset, S. & Morin, A. J. S. (2013). Early adolescent depression symptoms and school dropout: Mediating processes involving self-reported academic competence and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552–560. <https://doi.org/10.1037/a0031524>
- Reicher, S., Haslam, S. A. & Hopkins, N. (2005). Social identity and the dynamics of leadership: Leaders and followers as collaborative agents in the transformation of social reality. *The Leadership Quarterly*, 16(4), 547–568. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.06.007>
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2022). Interest development, self-related information processing, and practice. *Theory Into Practice*, 61(1), 23–34. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932159>
- Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D. & Lee, E. (2017). The school as a group system: School climate, school identity and school outcomes. I K. Mavor, M. J. Platow & B. Bizumic (Red.). *The self, social identity and education* (s. 55–69). Psychology Press.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2017). The relation between individual interest and knowledge acquisition. *British Educational Research Journal*, 43(2), 350–371. <https://doi.org/10.1002/berj.3268>
- Roysamb, E., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1998). *Norwegian version of the general perceived self-efficacy scale*. <https://userpage.fu-berlin.de/%7Ehealth/norway.htm>
- Samdal, O. (2009). *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner* (HEMIL-rapport 4/2009). HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. https://w2.uib.no/filearchive/psykisk-helse-og-skole-hemil-rapport-4-2009-samdal_3.pdf
- Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in education: Theory, research and applications* (4. utg.). Pearson Education.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. I J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Red.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (s. 35–37). NFER Nelson.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. University of Oklahoma Book Exchange.
- Simonsen, I.-E. & Rundmo, T. (2020). The role of school identification and self-efficacy in school satisfaction among Norwegian high-school students. *Social Psychology of Education*, 23(6), 1565–1586. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09595-7>
- Simonsen, I.-E. & Ødegaard, L. A. (2003). *Social dialogue at the workplace: Trainer's workshop manual*. International Labour Office.
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem – individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt norsk tidsskrift*, 38(1–2), 139–153. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Smith, E. R. (1993). Social identity and social emotions: Toward new conceptualizations of prejudice. I D. M. Mackie & D. L. Hamilton (Red.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception* (s. 297–315). Academic Press.
- Steffens, N. K., Haslam, S. A., Reicher, S. D., Platow, M. J., Fransen, K., Yang, J., Ryan, M. K., Jetten, J., Peters, K. & Boen, F. (2014). Leadership as social identity management: Introducing the identity leadership inventory (ILI) to assess and validate a four-dimensional model. *Leadership Quarterly*, 25(5), 1001–1024. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.05.002>
- Sølvik, R. M. & Ertesvåg, S. K. (2020). *Ledelse i klasserommet: Undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sønderlund, A. L., Morton, T. A. & Ryan, M. K. (2017). Multiple group membership and well-being: Is there always strength in numbers? *Frontiers in Psychology*, 8, 1–20. Hentet fra <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01038>
- Sørreime, Ø. (2020). Mål- og resultatstyringssystemet i skolen. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-skolestyring-oyvind-sorreime/mal-og-resultatstyringssystemet-i-skolen/145211>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. I W. G. Austin & S. Worchel (Red.), *The social psychology of intergroup relations* (s. 33–47). Brooks/Cole.
- Taleb, N. (2007). *The black swan: The impact of the highly improbable*. Random House.
- Thastum, M., Arendt, K. B. & Kjerholt, C. M. (2022). *Back2School: Manual for intervensjon ved bekymringsfullt skolefravær*. PsykOpp Forlag.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2018). Defining the term samhandling. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen* (s. 39–54). Cappelen Damm Akademisk.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. I H. Tajfel (Red.), *Social identity and intergroup relations* (s. 15–40). Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. I J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher & M. S. Wetherell (Red.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (s. 42–67). Blackwell.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Godt læringsmiljø gir gode skoleresultater*. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NIFU/Godt-laringsmiljo-gir-gode-skoleresultater>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a). *Rundskriv om skolemiljø*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/rundskriv-om-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Veileder for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/veileder-for-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging/>
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. Random House.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357–381. <https://doi.org/10.2307/2393372>
- Whyte, W. F. (1993). *Street corner society: The social structure of an Italian slum* (4. utg.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922669.001.0001>
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A. & Vibeke Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater»* (Rapport 35/2011). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmli/bitstream/handle/11250/282025/NIFUrapport2011-35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

KAPITTEL 14

Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning

Robert Mjelde Flatås NLA Høgskolen, Norge

Abstract: The principle of student participation is strong in Norwegian schools and has as an important purpose to give the pupils the opportunity to participate. In the new Education Act, the school's obligation to facilitate student participation will be enshrined in law. There is currently a limited knowledge base on student participation in general. The purpose of the chapter is to examine a veiled pressure on student participation. This is done in connection with the understanding and content of the concept of interaction and the significance this may have for the teacher's practice. An overarching research goal will be to investigate the basic structures 1) agency (having control over one's own life), 2) empowerment (empowering), and 3) interaction (equal relationships) as a basis for understanding student participation in school. In this context, three selected indicators for interaction are highlighted: *reciprocity*, *trust* and *learning along the way*. The study is based on a literature review of the three basic structures and an empirical material consisting of student reflections. A main finding is that teachers and leaders must work with student participation as a concept of interaction, which requires a redefinition of what student participation can be. Student participation is not only about the pupils being able to participate in their own learning, but also about how they are equipped and given the opportunity to participate in the academic and social learning of others. This will require an awareness that student participation is something that will have to be developed, exercised, and trained extensively in the school's learning community.

Keywords: student participation, learning community, interaction, empowerment, agency

Sitering: Flatås, R. M. (2024). Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 14, s. 221–236). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch14>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Opplæringslova § 1-3 understreker at elevene har rett til å medvirke og skal ha medansvar og rett til elevmedvirkning i læringsfellesskapet. Det er også nedfelt i barnekonvensjonens artikkel 12 og i Grunnloven § 104 at alle barn har rett til å si sin mening og bli hørt. Elevmedvirkning baseres på et syn på elever som aktive deltakere. Biesta (2014) omtaler dette som subjektivering ved at den enkelte elev framstår som et selvstendig og deltakende subjekt. Elevens subjektivitet i seg selv blir en viktig premisse for en elevs medvirkning. Men dette skjer ikke uten at man evner å samhandle med hverandre. Det vi vet, er at elevmedvirkning er læringsfremmende (Akey, 2006; Hattie, 2013), og det kan trolig forutsette en annen læringsidentitet enn det som preger mange elever i dag. Læringsidentitet kan forstås som noe som skapes i sosial og faglig samhandling i møte mellom den formelle læringskontekstens forventninger, rammer og tradisjoner slik de kommer til uttrykk på den enkelte skole, og elevenes akademiske forventninger og sosiale væremåte (Gilje, 2022, s. 116). Wortham (2006) karakteriserer denne formen for identitet som en dyp avhengighet mellom faglig og sosial læring.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK20) legger vekt på at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle, og at elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet sammen med lærerne hver dag. Videre viser overordnet del til at elevene på skolen skal oppleve demokrati i praksis ved at de skal «erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (LK20). I denne sammenheng legges det opp til at elevstemmen blir en viktig faktor hvis man skal lykkes med innføringen av det nye læreplanverket. Dette vil fordre en større bevissthet om elevmedvirkning fra lærerens side. I ny opplæringslov fra høsten 2024 legges det opp til at alle skoleelever får en lovfestet rett til å medvirke i alle skolebeslutninger som gjelder dem. Elevene skal ha rett til å ytre meningene sine fritt og bli hørt, og meningene til elevene skal vektlegges i samsvar med alderen og modningen deres (opplæringslova, 2023, § 10-2). Dette indikerer et større behov for mer kompetanse om hva elevmedvirkning innebærer.

Bae (2006) definerer medvirkning som å gi barn rom, både i fysisk og psykisk forstand, for å uttrykke seg og virke eller handle sammen med andre. En slik fortolkning vil inkludere deltakelse i beslutningsprosesser

ved at medbestemmelse vil inngå som en del av medvirkning. Akey (2006), Dewey (2005) og Stray (2011) viser til elevmedvirkning som graden av deltakelse og egeninteresse en elev viser på skolen. Engasjement i skolearbeid innebærer både atferd (som utholdenhet, innsats, oppmerksomhet) og holdninger (som motivasjon, positive læringsverdier, entusiasme, interesse og stolthet over suksess). Akey får fram at elevmedvirkning også kan sies å handle om ulike verdivalg, noe som kan relateres til det Albert Bandura (1997) omtaler som mestringsforventning (*self-efficacy*). Det dreier seg om en elevs egen tro på at hen gjennom deltakelse kan påvirke og regulere sin egen læring i retning av å mestre og lykkes. Shier (2001) og Hart (1992) beskriver hvordan barns og unges medvirkning kan ses mer på som en prosess enn som et spesifikt prosjekt, og at elevmedvirkning er noe som må modnes hos elever. Disse tilnærmingene viser at elevmedvirkning handler om mer enn valg. Med fagfornyelsen skal lærerne legge til rette for medvirkning i alle fag, og elevene skal ha innflytelse over innholdet i opplæringen. I skolesammenheng kan dermed begrepet «elevmedvirkning» oppleves som diffust, da det kan forstås og praktiseres på ulike måter, og en nyere rapport viser at det per i dag er lite kunnskap om elevmedvirkning spesielt (Faannessen et al., 2022). Dette vil kunne fordre en omdefinering av hva elevmedvirkning kan være.

I engelsk forskningslitteratur brukes ofte begrepene *agency* og *empowerment* i beskrivelser knyttet til det å utvikle aktive mennesker i egen og andres læring (Biesta & Tedder, 2006; Narayan, 2005; OECD, 2019; Samman & Santos, 2009; Sidle, 2019). Flere steder i litteraturen blir det å styrke og utvikle elevs *agency* og *empowerment* sett på som viktig i lys av en samhandlende og sosial prosess (Boyadjieva & Illieva-Trichkova, 2021). Dette kan skape et endringspress i skolen relatert til *samhandling* som fenomen. For å få en utvidet forståelse av elevmedvirkning undersøkes derfor et tilslørt press på begrepet elevmedvirkning i lys av samhandlingsbegrepets forståelse og innhold, og hvilken betydning dette kan ha på lærerens pedagogiske praksis. Man kan videre spørre seg om en slik form for usynlig press kan bidra til å utfordre tradisjonelle forståelser av hva elevmedvirkning egentlig er, og hvilke konsekvenser dette kan ha for pedagogisk teori og praksis. I denne sammenheng løftes tre utvalgte indikatorer for samhandling fram: *gjensidighet*, *tillit* og *underveislæring* (Torgersen & Steiro, 2009). Dette gjøres på bakgrunn av deres felles forståelse for elevmedvirkning knyttet til grunnstrukturene *agency* og *empowerment*. Forsknings spørsmål i denne undersøkelsen lyder dermed som

følger: Hvordan forstå og utøve elevmedvirkning i lys av grunnstrukturene agency, empowerment og samhandling?

Metode

Studien er basert på en litteraturstudie av begrepene agency, empowerment og samhandling (omtalt som grunnstrukturer), og et empirisk materiale bestående av studentrefleksjoner fra 115 lærerstudenter i deres avsluttende år ved masterlærerutdanningen. Grunnstrukturene undersøkes som grunnlag for å forstå elevmedvirkning i skolen. Jeg har ikke lyktes å finne en dekkende norsk oversettelse av agency og empowerment og velger derfor å bruke engelskspråklige betegnelser. Det er benyttet et semantisk teorisyn hvor teorier ikke omhandler fenomener direkte, men i termer av selekterte parametre (Kvernbekk, 2005, s. 60). Disse parametrene er basert på studiens empiri og underliggende teori og forekommer som en slags tolkninger av virkeligheten. Studentrefleksjonene er gjort i forkant av en undervisningsøkt om elevmedvirkning, for slik å se nærmere på hvilke forkunnskaper og betraktninger studenter har om medvirkning. Studentene fikk individuelt i oppgave å skrive kort om hva de legger i begrepet elevmedvirkning. Tekstene er analysert ut fra formålet om å finne ut hva lærerstudenter tenkte om elevmedvirkning før de ble undervist i emnet. Alle refleksjoner er anonymisert ved at studentene ikke skrev navn på refleksjonslappene.

Metoden i en litteraturstudie handler om å søke vitenskapelige originalartikler i relevante databaser og dessuten om å kunne vurdere disse kritisk (Støren, 2013). Tre strukturerte litteratursøk ble gjort i databasen Oria. Søkene ble begrenset til engelsk og nordisk språk og fagfelleverderte artikler i perioden 2015–2022. Inklusjonskriteriet «education and educational research» ble også anvendt i mitt første og andre søk. Søkeordene i mitt første søk var «what is student agency» or «student agency». Litteratursøket ga 184 treff, hvorav åtte vitenskapelige artikler ble inkludert i studien. Søkeordene i mitt andre søk var «what is student empowerment» or «student empowerment». Her ble inklusjonskriteriet «education» og «student empowerment» også brukt. Søket ga 65 treff, hvorav kun fire artikler viste seg å være relevante. Tredje strukturerte litteratursøk ble gjennomført med søkeord «samhandling» or «samhandle», hvor inklusjonskriteriene «samhandling» ble inkludert. Her fikk jeg 20 treff, hvorav én artikkel ble inkludert. I tillegg har jeg brukt noen fagbøker og annen relevant internasjonal litteratur for kort å kunne forklare begrepene i min analyse.

I analysen har jeg brukt både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming. Innenfor den kvantitative analysen ønsket jeg å registrere ord i studenttekstene. Her har jeg blant annet sett etter ord og begreper innenfor de tre grunnstrukturene i samhandlingsprosesser. Videre har jeg utført en kvalitativ innholdsanalyse. Generelt vil kvalitativ innholdsanalyse innebære systematisering av utvalgte tekstsitater, bildeutsnitt eller andre innholdselementer med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger (Grønmo, 2016, s. 142). I mitt tilfelle vil det dreie seg om å få innblikk i hvilke holdninger eller verdier som står sentralt i studenttekstene om elevmedvirkning. Gjennom kvalitativ metode vil vi kunne innhente meninger som er «sosialt konstruert av individer i sin livsverden, og denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). En kvalitativ bearbeiding av informasjon preges ofte av forskeren som gjennomfører arbeidet. Tolkning av materialet, å identifisere mønstre og å lese betydningen av dem er helt sentrale deler av den kvalitative forskningsprosessen. Det viktigste redskapet for tolkning er forskeren selv (Malterud, 2003). Metodevalget har sine begrensninger, da jeg ikke kan generalisere basert på mine funn.

Funn og diskusjon

I det følgende presenteres en teoretisk forståelse av de to første grunnstrukturene agency og empowerment i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning. Deretter vil datamaterialet som omhandler lærerstudenters forståelse av elevmedvirkning, bli presentert. Funnene vil bli diskutert i lys av samhandlingsindikatorne gjensidighet, tillit og underveislæring. Til slutt vil begrepet samhandling drøftes, og her vil det bli forsøkt å se etter ulike sammenhenger mellom de ulike strukturene, indikatorne og lærerstudenters forståelse av elevmedvirkning. Sammenhengene vil bli løftet fram og diskutert i lys av et mulig press på pedagogisk praksis for elevmedvirkning.

Agency (å ha kontroll over eget liv)

Agency kan oversettes med «the ability to take action or to choose what action to take» (Agency, u.å.). Det dreier seg om å være agent i eget liv, noe som også blir omtalt mange steder som «human agency» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 15). Bandura (2006) argumenterer for at «agency refers

to the human capability to influence one's functioning and the course of events by one's actions». Dette kan ses i lys av både det Bolstad (2022) omtaler som «å ha kontroll over eget liv», og det Ryan og Deci (2017) definerer som selvbestemmelse. En person som har stor grad av selvbestemmelse, blir en agent i eget liv, og tanken om at elever skal ha kontroll over eget liv, finner man også indirekte igjen flere steder i LK20. Dette blir beskrevet som en viktig del av en livslang dannelsingsprosess hvor begreper som enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet, deltakelse og livsmestring framheves. Det handler om å se på seg selv som frie, handlende aktører framfor som brikker flyttet hit og dit i et spill man ikke er herre over (Nygård, 2007). Begrepet agency bygger på at mennesket handler intensjonalt, det vil si i tråd med egne mål (Bandura, 2001; Brown, 1997; Helleve et al., 2018). Agency kan derfor forstås som elevers handlekraft, på den måten at de skal ta mer kontroll over egen læring og eget liv.

I engelskspråklig litteratur vises det ofte til viktigheten av «cultivating agency». (Robertson et al., 2020; Vaughn, 2020). *Cultivating* velger jeg å oversette med «å dyrke, utvikle, trene på eller legge til rette for», og denne måten å tenke på får fram viktigheten av å gi elever muligheten til å utvikle agency i klasserommet. Et eksempel kan være å legge til rette for lærestoff basert på elevenes egne interesser. Når læreren lykkes i å knytte forbindelser mellom elevenes livsverden og skolen, slik at skolen innebærer meningsfull læring for elevene, vil det kunne innebære støtte for elevens opplevelse av mening i livet og av livsmestring (Danielsen, 2021, s. 33). Elevens stemme ser dermed ut til å være en viktig del av agency. Cook-Sather (2020) argumenterer for viktigheten av at rektorer og lærere legger til rette for å støtte og fremme elevstemmer på en slik måte i skolehverdagen at agency utvikles. Det handler om å lytte til elevene og forsøke å ta deres forslag og råd på alvor. Samtidig viser mine funn at agency kan ses på som noe mer. Moses et al. (2020) viser hvordan agency kan kobles opp imot selvregulert læring ved blant annet å definere *student agency* som «self-regulated learning in which students become masters of their own learning processes through developing the skills needed to plan, oversee and assess their learning». Selvregulert læring betyr i hvilken grad eleven er metakognitivt motivert, handlende, aktiv og deltakende i sin egen læringsprosess (Zimmermann & Schunk, 2007). Dette fordrer en bevissthet hos læreren om hvordan hen kan støtte elevenes utvikling av selvregulert læring, og derav deres agency i klasserommet. Elever trenger å trene på egen utvikling av agency (Rector-Aranda & Raider-Roth, 2015; Vaughn, 2018). Dette forutsetter da

at læreren må anerkjenne elevens agency og slik dennes rett til å ta beslutninger i eget liv.

Et annet aktuelt funn er hvordan Vaughn (2020) viser til tre dimensjoner ved elevers agency: disposisjon, motivasjon og posisjon. *Disposisjon* handler om hvordan eleven forstår seg selv, sin egen selvoppfatning og hvilke muligheter hen har til å påvirke skolens opplæring. Dimensjonen *motivasjon* dreier seg om elevens overbevisning (*belief*) og hens muligheter til å handle og foreta valg på bakgrunn av denne. Den tredje dimensjonen, *posisjon*, handler om hvordan elevers agency blir utviklet i skolens sosiale fellesskap, og hvordan skolen legger til rette for denne utviklingen på ulike måter. Vaughn får fram gjennom sine tre dimensjoner at agency krever en del av både elever, lærere og læringsmiljøet i klassen, og at de tre dimensjonene må ses opp mot hverandre. Til tross for at begrepet er vanskelig å oversette til norsk, viser mine funn at ord som dialog, meningsfullhet, frihet og selvstendighet blir viktige nøkkelord når man snakker om agency. I fortsettelsen vil jeg peke på begrepet empowerment (myndiggjøring), som kan sies å være nært beslektet med agency.

Empowerment (å gjøre i stand til)

Begrepet empowerment kan oversettes til norsk som myndiggjøring eller brukermedvirkning, hvor det kan forstås på ulike måter. På engelsk kan verbet «empower» oversettes med «to give someone official authority or the freedom to do something» (Empower, u.å.). Selv har jeg valgt å oversette empowerment med «å gjøre i stand til», en oversettelse som kan ses i lys av ordet myndiggjøring. En som er *empowered*, er styrket og ansvarliggjort slik at vedkommende har fått *makt og myndighet* over sin egen tilværelse (Språkrådet, u.å.). Videre kan empowerment beskrives som «an active, participatory process through which individuals, organizations, and communities gain greater control, efficacy, and social justice» (Peterson & Zimmerman, 2004, s. 129). På bakgrunn av dette kan økt kontroll over eget liv også sies å stå sterkt innenfor empowerment. Tangney (2014) bemerker viktigheten av empowerment, mens Askheim og Starrin (2007) viser hvordan ordet forbindes med kraft og styrke, egenskaper som oppfattes som positive.

Verdens helseorganisasjon (WHO, 1998) definerer empowerment innenfor helsefremmende arbeid som «en prosess der mennesker får større kontroll over beslutninger og handlinger som påvirker deres helse» (min overs.).

Denne definisjonen viser til ulike prosesser som kan oversettes med «å gjøre sterk», og den får fram at empowerment bygger på et humanistisk menneskesyn. Et humanistisk menneskesyn innebærer en grunnleggende antakelse om at mennesket under rimelige betingelser vil utvikle evner og ferdigheter som vil sikre overlevelse og et best mulig liv for både individet og fellesskapet (Sørensen et al., 2002). Empowerment dreier seg altså om å styrke både individ og fellesskap, og innenfor litteraturen pekes det ofte på ulike dimensjoner av empowerment (Aujoulat et al., 2007; WHO, 1998). WHO (1998) skiller mellom en individuell dimensjon og en fellesskapsdimensjon. Individuell empowerment refererer først og fremst til individenes evne til å beslutninger og ha kontroll over sitt eget personlige liv. En fellesskaps-empowerment involverer individer som samhandler kollektivt for å få større innflytelse og kontroll over livskvalitet og helse i samfunnet deres. Aujoulat et al. (2007) viser blant annet til viktigheten av samhandling elev–lærer og elev–elev innenfor fellesskapsdimensjonen av empowerment.

Kirk et al. (2016) bruker ord som «creating empowered students», og de skiller i denne sammenheng mellom prosesser som gir elevene kraften som trengs for å kunne dekke deres individuelle behov, men også for å jobbe sammen med andre for slik å kunne oppnå kollektive mål. Et annet funn er hentet fra Starkey (2019), som viser til empowerment og agency som én av tre dimensjoner for å definere elevaktiv læring. Innenfor denne dimensjonen blir empowerment sett på som nødvendig for å utvikle elev-ers agency. Starkey understreker viktigheten av å gi elever muligheten til å være aktive deltakere for slik å kunne bidra til å utvikle deres følelse av tilhørighet og kontroll. Til tross for at empowerment kan anvendes og forstås på ulike måter, viser litteraturen at empowerment forutsetter en tydelig myndiggjøring av eleven som individ, men også en myndiggjøring av elevene i fellesskap. Elever som er «empowered», kan sies å stå på egne ben, men at de samtidig er i stand til å samhandle aktivt med andre mennesker.

Lærerstudenters forståelse av elevmedvirkning

Ord som ble nevnt flest ganger av studenter da de fikk spørsmålet om hva de legger i begrepet elevmedvirkning, var å bli hørt (60), å påvirke (45), å være deltakende eller delaktig (39), å være med på å bestemme eller å ha en stemme (32) og å bli sett (20). Videre er det flere som uttrykker viktigheten av å anerkjenne elevenes ideer og tanker (19), av å lytte til dem (16), gi elevene ansvar som de kan vokse på (13), og vise respekt for deres mening (12).

Flere utdypet ellers samarbeidet mellom elev og lærer som viktig for å kunne få til elevmedvirkning i praksis. Det ble også pekt på verdien av å gi den enkelte elev følelsen av å bli inkludert i egen skolehverdag og av å ta hensyn til den enkeltes interesser.

Studentenes beskrivelser av hvordan de forstår begrepet elevmedvirkning, kan forstås som en vektlegging av å dekke elevenes individuelle behov, som å sikre at den enkelte blir hørt og sett av læreren. Mine gjennomgående funn viser at studentene ser på medvirkning som noe individrettet knyttet til den enkelte elevs rett til å påvirke og bli hørt. I studentenes svar merkes også en særlig vektlegging av dialogen mellom lærer og elev for å legge til rette for elevmedvirkning. Her ble det særlig pekt på verdien av å la elevene medvirke til undervisningsplanlegging. Slik peker de på gode lærer-elev-relasjoner som en sentral faktor i utøving av elevmedvirkning. Læreren er ikke lenger bare den som lærer bort, men en som selv lærer i dialog med elevene (Freire, 1974, s. 55).

Jeg finner få studentsvar som knytter elevmedvirkning opp mot et felle-skapsperspektiv hvor elevene bygger på likeverdige relasjoner seg imellom og er i stand til å medvirke sammen i egen elevgruppe. Dette kan tyde på at dagens lærerstudenter har en bevissthet om elevmedvirkning som en tydelig myndiggjøring av eleven som individ, men de mangler en bevissthet om at medvirkning også forutsetter en myndiggjøring av elevene i det fellesskapet de er en del av.

Samhandling (likeverdige relasjoner)

Det er økende oppmerksomhet på samhandling i utdanningssektoren, hvor også elevene skal utvikle samhandlingskompetanse. Torgersen og Steiro (2009) skiller samhandling fra samarbeid, blant annet ved at det i samhandling bygges og utvikles felles forståelse med ulik kompetanse og forståelse gjennom underveislæring. Til tross for at det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, vil det også foregå samhandling mellom dem. Samhandling kan da sies å bygge på likeverdige relasjoner mellom læreren og eleven når de samhandler. Dehlin og Jones (2022) omtaler dette som samskapt læring, en form for medvirkning som binder elever og voksne sammen som likeverdige læringspartnere. Dette fordrer lærere som er bevisst på hvordan de skaper likeverd framfor likhet i relasjoner. Læreren må forstå elevens behov for å være myndiggjort (empowered) i lys av egen elevrolle. LK20s vektlegging av elevmedvirkning krever dermed

både en ny elevrolle og en ny lærerrolle. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 232) peker på *den aktive læringsrollen*, en rolle som krever autonomistøttende undervisning, opplæring i selvregulering, at elevene har noen grad av medbestemmelse, og at de oppmuntres til å ta initiativ og til å ta selvstendige valg. Aktiv samhandling blir da en forutsetning for at læring og utvikling skal finne sted.

Samhandling forutsetter en viss grad av gjensidighet mellom aktørene, det vil si at de oppfatter seg som faktiske deltakere (Noack & Tjora, 2018). Torgersen og Steiro (2009, s. 154) uttrykker hvordan samhandling inkluderer en bevissthet om relasjonene og om aktørenes gjensidige utvikling, utveksling og læring. Lærer og elev vil dermed kunne samhandle til tross for det asymmetriske forholdet mellom dem. Furnes og Sæverot (2022) legger til grunn tillit og inkludering som viktige faktorer for å lykkes med samhandling. At god tillit skaper samhandling, fordrer at lærere anerkjenner og hjelper elever til myndiggjøring og mestring (empowerment) for slik å kunne utvikle egen agency (retten til å ta beslutninger i eget liv). Hva tillit gjør i relasjoner, bygger på hva tillitsgiverne gjør, nemlig å overlate noe til andres varetekt i god tro (Grimen, 2008, s. 197). Det er videre lett for at der tillit mangler, der overtar kontrollen. Samhandlingsbegrepet kan videre knyttes til læring underveis i hendelser og aktivitet. Underveislæring betyr at deltakerne lærer av hverandre i og under samhandlingsprosessen, slik at mestring oppnås i fellesskap (Steiro & Torgersen, 2015, s. 225). Ved at LK20 tydelig uttrykker at «elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag», fremmes betydningen av å skape et inkluderende og involverende fellesskap. En viktig del av skolens inkluderingsarbeid blir da å øke elevenes agency og empowerment i skolen på en slik måte at fellesskapet også blir et viktig utgangspunkt for å utvikle elevmedvirkning. Steiro og Torgersen (2015) peker på hvordan underveislæring innebærer ikke bare å være kjent med egen kompetanse, men at man også må bygge på andres kompetanse og unikhet underveis i samhandlingsprosessen. Elev og lærer må være bevisst på denne prosessen, hvor underveislæring og samhandling kan ses på som gjensidig avhengig av hverandre.

Press og betydning for pedagogisk praksis

Vi lever i en tid hvor selve læringsorganiseringen i skolen kan være under press, ikke minst med tanke på hvordan å forstå og legge til rette for

elevmedvirkning ut fra dagens læreplanverk og ny opplæringslov. Dette presset kan utfordre lærerens og elevens forestillinger for god elevmedvirkning som grunnlag for demokratiopplæring i skolen. Det eksisterer i dag ulike forståelser av hva elevmedvirkning er, og av hvorfor det er viktig (Faannessen et al., 2022). Ved at det uttrykkes fra statlig hold at ny opplæringslov går inn for å styrke elevrettighetene ytterligere, kan det føre til opplevelsen av et tilsørt press (se kapittel 1 i denne antologien). Dette presset kan være vanskelig å identifisere presist, men det vil kunne ha betydning for pedagogisk praksis ved at deltakere blir presset til å handle ut fra en begrenset forståelse av elevmedvirkning. Det skaper sperrer for tillit under samhandling, og involvering og engasjement uteblir i samhandlingsprosesser (se kapittel 2 i denne antologien). Et press knyttet til det å styrke elevenes rett til medvirkning, kan bli, som lærerstudentundersøkelsen viser, at man bare får en bevissthet om medvirkning som en tydelig myndiggjøring av eleven som individ (individuell empowerment). Både elever og lærere kan da oppleve et økende forventningspress om å få til best mulige medvirkningsprosesser slik at den enkelte elev skal bli hørt mer, for eksempel gjennom bruk av konkrete metoder. Skolene vil da mangle bevisstheten om at medvirkning også forutsetter en myndiggjøring av elevene i det klassefelleskapet de er en del av.

Ree (2021) skiller mellom medvirkning formulert som en juridisk rettighet og medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende. En form for indre press kan føre til at skolen bare ivaretar medvirkning som en rettighet, der barn har rett til å bli hørt og lyttet til. Da vil man, som Ree (2021) er inne på, ikke ivareta medvirkning som et pedagogisk fellesskapsanliggende, hvor tilhørighet og det å leve som menneske i en verden som er delt med andre, er sentralt. Dette kan ses i sammenheng med det Kemmis (2012) uttrykker som pedagogikk for det som er godt for individet (i relasjon til individet), versus pedagogikk for det som er godt for menneskeheten (i relasjon til verden). Denne nyanseringen får fram hvordan medvirkning ikke bare handler om å ta ansvar for seg selv, men også om å ta ansvar for det læringsfellesskapet man tilhører. Dette kan ses i sammenheng med det Tveit (2023, s. 56) omtaler som elevens rett og plikt til å delta i demokratiske prosesser i skolen. Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis, noe som også understrekes i læreplanverket LK20. Spørsmålet blir hvordan man kan ivareta elevmedvirkning som både et individuelt anliggende og et fellesskapsanliggende, for slik å sikre god balanse mellom disse to tilnærmingene.

Ved at samhandlingsindikatorer som gjensidighet, tillit og underveislæring knyttes opp mot agency og empowerment, vil det lettere kunne føre til en forståelse av elevmedvirkning som en samhandlingsprosess hvor man får medvirke i egen og andres faglige og sosiale læring. Elevmedvirkning blir da noe som skapes i sosial og faglig samhandling, og som kan ses i sammenheng med det Gilje (2022) omtaler som en elevs læringsidentitet. Elevmedvirkning blir da til noe mer enn bare et virkemiddel for å fremme elevaktive stemmer. Det handler om å gjøre elevene i stand til å utvikle de nevnte grunnstrukturene på en slik måte at de gis muligheter til å trene på egen medvirkningsutvikling sammen med andre. På den måten vil også intensjonene rundt inkluderende læringsfelleskap i LK20 lettere kunne realiseres med tanke på hvordan inkludering innebærer at man klarer å inkludere «den andre» (Habermas et al., 2005). Et videre anliggende blir at lærere og ledere sammen må jobbe med elevmedvirkning som et samhandlingsbegrep, noe som fordrer en omdefinering av hva elevmedvirkning kan være. Det bør videre innarbeides en skolekultur for refleksjon og underveislæring rundt det å forstå begrepet elevmedvirkning, gjerne sett i lys av dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978).

Et annet anliggende blir å jobbe for trygge relasjoner i klasserommet, for slik å kunne etablere likeverdige «partnerskap» mellom lærer og elev. Denne formen for ansvarliggjøring av eleven kan utfordre hvordan læreren tenker om det å oppfordre eleven til å uttrykke egne ønsker, ideer og følelser. Dette krever en bevissthet framover om at læreren ikke kan styrke elevmedvirkningen i en elevgruppe alene. En løsning kan være å koble arbeidet med elevmedvirkning og selvregulert læring tettere sammen ved å hjelpe elevene med å utvikle egen handlekraft og autonomi overfor seg selv og andre. Elevmedvirkning blir igjen til noe mye mer enn bare å gi elevene ulike valg. Det viktigste i å utvikle en elevs medvirkningsforståelse blir da å legge til rette for at eleven kan eie og bli engasjert i egen og andres læring, og for at det skal kunne skje, må eleven oppleve å bli sett på som et deltakende individ. Dette forutsetter at læreren vet og anerkjenner at medvirkning handler om noe relasjonelt, gjerne omtalt som livskvalitet (*well-being*). Det dreier seg om å se på dette som en prosess av et gjensidig samvirke mellom mennesker (Carlquist, 2015, s. 7). Skal elevene kunne være i stand til å delta og medvirke i eget liv, forutsetter det at læreren gir rom for deres muligheter til å medvirke og samhandle i et trygt læringsfelleskap. Skolens evne til å skape et godt og samhandlende læringsfelleskap blir derfor helt avgjørende for elevenes muligheter til å kunne medvirke.

Hovedfunn og veien videre

Med bakgrunn i denne studien har jeg undersøkt hvordan man kan forstå og utøve elevmedvirkning i lys av grunnstrukturene agency, empowerment og samhandling. De tre begrepene kan ses på som viktige å ha med seg som et grunnlag for å arbeide med og forstå elevmedvirkning. Det handler om å dempe et mulig tilslørt press under samhandling ved at lærere og elever handler ut fra en begrenset forståelse av hva elevmedvirkning kan være. Studien understreker at elevmedvirkning er mer enn elevaktivitet, og at den enkelte elevstemme skal høres. LK20 krever en ny elevrolle hvor elevene er aktive i egen og andres læringsprosess. Å utvikle elevers medvirkning fordrer en forståelse fra læreren at hen må utvikle deres empowerment og agency. Dette må skje innenfor en forståelse av samhandling hvor elevene gis økt kontroll og myndighet over eget liv gjennom et fellesskap basert på tillit, gjensidighet og underveislæring. En viktig premisse blir at elevers medvirkning er noe som vil måtte utvikles, utøves og trenes mye på gjennom ulike nivåer i skolens fellesskap. Det er behov for videre forskning som kan utvide elevers og læreres forståelse om elevmedvirkning.

Forfatterbiografi

Robert Mjelde Flatås er ansatt som førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Hans forskningsinteresser er å begripe om begreper i eksisterende læreplanverk, vurdering som læring og ulike måter å tilrettelegge for god og effektiv undervisning på.

Referanser

- Agency. (2022, 6. oktober). I *Cambridge Dictionary*. Hentet fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/agency>
- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis* (Rapport). MDRC. <https://eric.ed.gov/?id=ED489760>
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Aujoulat, I., d'Hoore, W. & Deccache, A. (2007). Patient empowerment in theory and practice: Polysemy or cacaphony. *Patient Education and Counseling*, 66(1), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2006.09.008>
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen (Red.), *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (Brosjyre). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Biesta, G. J. J. & Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement* [Working paper 5]. https://www.researchgate.net/publication/228644383_How_is_agency_possible_Towards_an_ecological_understanding_of_agency-as-achievement
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bolstad, B. (2022, 14. januar). Begrepsavklaring. *FIKS – forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/Begrepsavklaring/index.html>
- Boydadjieva, P. & Illieva-Trichkova, P. (2021). *Adult education as empowerment: Re-imagining lifelong learning through the capability approach, recognition theory and common goods perspective*. Springer Nature.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399–413. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.4.399>
- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Cook-Sather, A. (2020) Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærere arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Dehlin, E. & Jones, M.-A. (2022). *Elevmedvirkning og samskapt læring*. Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Klim.
- Empower. (2022, 8. november). *I Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/empower>
- Faannessen, M., Meltevik, S., Burkeland, I., Simonsen, M. F., Nordahl, B. & Stiberg-Jamt, R. (2022). *Elevmedvirkning: FoU om hvordan elevmedvirkning kan styrkes i norske skoler i tråd med nytt læreplanverk* (Rapport). <https://www.ks.no/contentassets/a493533676044e4c804ddd0637e3112f/FoU-elevmedvirkning.pdf>
- Freire, P. (1974). *De undertrykte pedagogikk*. Gyldendal.
- Furnes, G. H. & Sæverot, H. (2022). Tverrsektoriell samhandling i forskning. En pedagogikkvitenskapelig diskusjon av en casestudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 159–172. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.7>
- Gilje, Ø. (2022). *Læringsidentitet: Elevmedvirkning i den digitale skolen*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Habermas, J., Cronin, C. & De Greiff, P. (Red.). (2005). *The inclusion of the other: Studies in political theory*. Polity Press.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essays nr. 4. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hattie, J. A. C. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- 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, 22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B. & Park, E. (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *Journal of Educational Research*, 109(6), 589–595. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.1002880>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Universitetsforlaget.
- Moses, L., Rylak, D., Reader, T., Hertz, C. & Ogden, M. (2020). Educators' perspectives on supporting student agency. *Theory Into Practice*, 59(2), 213–222. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705106>
- Narayan, D. (2005). *Measuring empowerment: Cross disciplinary perspectives*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/960161468175149824/Measuring-empowerment-cross-disciplinary-perspectives>
- Noack, T. & Tjora, A. (2018, 21. november). Samhandling. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/samhandling>
- Språkrådet. (u.å.). *Empowerment*. Hentet 8. november 2022 fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/empowerment/>
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke: Søkelys på menneskets selvforståelse*. Cappelen Akademisk.
- OECD. (2019). *Conceptual learning framework. Student agency for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-20)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Peterson, N. A. & Zimmerman M. A. (2004). Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 34(1–2), 129–145. <https://doi.org/10.1023/b:ajcp.0000040151.77047.58>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rector-Aranda, A. & Raider-Roth, M. (2015). «I finally felt like I had power»: Student agency and voice in an online and classroom-based role-play simulation. *Research in Learning Technology*, 23. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.25569>
- Ree, M. (2021). Hva er problemet med at medvirkning er individorientert? – medvirkning som en juridisk rettighet og som et pedagogisk fellesskapsanliggende. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 39(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.4033>
- Robertson, D. A., Padesky, L. B. & Brock, C. H. (2020). Cultivating student agency through teachers' professional learning. *Theory Into Practice*, 59(2), 192–201. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705090>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Samman, E. & Santos, M. E. (2009). *Agency and empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence* [Working paper]. University of Oxford.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Side, A. A. (2019). *Action on agency: A theoretical framework for defining and operationalizing agency in girls' life skills programs* [Paper nr. 313]. https://gencen.isp.msu.edu/files/9315/6294/0410/WP313_Final.pdf
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Starkey, L. (2019). Three dimensions of student-centred education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
- Steiro, T. J. & Torgersen, G.-E. (2015). Samhandling og underveisløring i møte med det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 224–231). Fagbokforlaget.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Støren, I. (2013). *Bare søk! Praktisk veiledning i å skrive litteraturstudier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sørensen, M., Graff-Iversen, S. Haugstvedt, K.-T., Enger-Karlsen, T., Narum, I. G. & Nybø, A. (2002). «Empowerment» i helsefremmende arbeid. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 122(24), 2379–2383. <https://tidsskriftet.no/2002/10/kronikk/empowerment-i-helsefremmende-arbeid>
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (Red.) (2024). *Ny samhandlingsteori. Press på samhandlingsbegrepet og betydning for pedagogisk praksis og teori*. Cappelen Damm.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og oppløring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Tveit, A. D. (2023). *Elevers deltakelse og medvirkning – i samtaler med lærer og foresatte om individuell oppløring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vaughn, M. (2018). Making sense of student agency in the early grades. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 62–66. <https://doi.org/10.1177/0031721718767864>
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Verdens helseorganisasjon (WHO). (1998, 16. juni). *Health promotion glossary*. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HPR-HEP-98.1>
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. Cambridge University Press.
- Zimmermann, B. J. & Schunk, D. H. (2007). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. I D. H. Schunk & B. J. Zimmermann (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>

KAPITTEL 15

ChatGPT i lærerutdanning: lærerprofesjonalitet i spenning mellom tradisjon og teknologisk utvikling. Tidlige betraktninger fra lærerutdannere

Linnéa K. Jermstad NLA Høgskolen, Norge

Mads Rønning NLA Høgskolen, Norge

Abstract: This study explores the perspectives of six teacher educators on the application of the language model ChatGPT within the context of teacher professionalism in light of the indicators of learning, tool mastery, and ethical considerations. Through a qualitative approach based on semi-structured interviews, the study reveals both external and internal pressures for the inclusion of artificial intelligence in education. The external pressure is motivated by an increasing expectation of technological integration in the education sector, while the internal drive reflects a desire to further develop professional practice and digital competence. The results indicate a significant need for change work for the integration of AI technologies like ChatGPT, which includes the development of assessment norms and teaching methods. Furthermore, the findings highlight the importance of promoting teachers' professional digital competence (PfdK) to include AI in a developmental and meaningful way for students and pupils. The study argues for the necessity of a critical and reflective approach to artificial intelligence in educational practice and emphasizes the importance of preparing teacher students for a future where AI is integrated into education. The study further contributes to the broader discourse on the role of technology in teacher professionalism and underscores how conscious use of technology can enhance teaching practices and professional development.

Keywords: AI, teacher education, higher education, school, teacher professionalism, collaboration

Sitering: Jermstad, L. K. & Rønning, M. (2024). ChatGPT i Lærerutdanning: lærerprofesjonalitet i spenning mellom tradisjon og teknologisk utvikling. Tidlige betraktninger fra lærerutdannere.

I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 15, s. 237–254). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch15>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I en tid da kunstig intelligens (KI) raskt endrer landskapet innen utdanning, står lærerutdannere overfor den betydelige utfordringen med å tilpasse lærerutdanningen til behovene i utdanningen og skolen. Dette innebærer ikke bare en forståelse av hvordan KI får betydning for samhandling mellom lærer og student, men også en dypere refleksjon rundt lærerprofesjonalitet i et samfunn i rask endring. Lærerrollen med dens mange fasetter, blant annet knyttet til samfunnsmandatet og didaktikk i klasserommet, krever en robust forståelse av lærerprofesjonalitet der det er mulig å navigere i de komplekse kravene til dagens og morgendagens utdanning (Dahl et al., 2016; Johannessen, 2020; Mausethagen, 2015). Lærerprofesjonalitet er knyttet til skolen som setting og må forstås innenfor rammen av vår samtid, og innenfor det stedet der profesjonaliteten utøves (Dahl et al., 2016). Lærerprofesjonalitet reflekterer endringer i samfunnsmessige verdier, pedagogisk teori og, ikke minst, teknologisk utvikling (Evans, 2008; Evetts, 2011). Dahl et al. (2016) definerer lærerprofesjonalitet som en kunnskapsbasert yrkespraksis som gjør det mulig å takle komplekse spørsmål relatert til læring og undervisning (Dahl et al., 2016, s. 40). Videre beskriver Jakhelln et al. (2017, s. 70) lærerprofesjonalitet som:

[...] å forholde seg til og bruke ulike former for kunnskap som møtes når vitenskapsfag møter skolefag, når pedagogikk og fagdidaktikk skal fremstå som komplementære og når den erfaringsbaserte praksiskunnskapen [...] skal være med på å skape mening og sammenheng i utviklingen av en kompleks profesjonskompetanse.

Kunnskap og profesjonell læring kan anses som kjernen av lærerprofesjonalitet (Johannessen, 2020, s. 57; Mausethagen, 2015). Lærerprofesjonalitet inkluderer en forpliktelse til kontinuerlig press på profesjonell utvikling. Definisjonene av lærerprofesjonalitet tegner opp en kompleks yrkespraksis under både indre og ytre press. Introduksjonskapittelet i antologien presenterer tre typer pressdimensjoner (PRESSDIM) som benevnes som ytre press (PDIM-Y), indre press (PDIM-I) og tilslørt press (PDIM-T). Ytre press relatert til KI-språkmodeller kan drive endringer i kompetansekrav, praksis og forståelse. Utdanningsinstitusjoner vil være under ytre press for å integrere og tilpasse seg de mulighetene og utfordringene som følger med KI, samtidig som de befinner seg innenfor det utdanningspolitiske landskapet som formes av disse verktøyene. Ytre press på

utdanningssektoren omfatter en rekke faktorer som teknologiske fremskritt, samfunnsmessige forventninger og politiske beslutninger, som alle utfordrer og former pedagogisk praksis. Indre press kan imidlertid oppstå fra ledelsens og kollegaers side, men også fra lærernes egne forventninger om å vedlikeholde en relevant og oppdatert kunnskapsbase, som er avgjørende for å utvikle profesjonell praksis og ivareta lærerprofesjonalitet. Dette dynamiske spenningsfeltet blir ytterligere komplisert med innføringen av nye teknologier som KI. KI – og spesielt interessant i denne studien «KI-språkmodeller» – representerer både muligheter og utfordringer for utdanningsfeltet. KI-språkmodeller (LLM), slik som ChatGPT, utgjør et paradigmeskifte innen kunstig intelligens. Disse språkmodellene er avanserte KI-systemer trent på enorme mengder tekstdata, og de kan generere menneskeliknende språk og utføre et bredt spekter av oppgaver (Orrù et al., 2023, s. 2). ChatGPT er en type nettverksarkitektur som utnytter en mekanisme kalt selvoppmerksomhet. Denne mekanismen gjør at modellen vurderer sammenhengen i hele input-sekvensen, noe som gjør den særlig godt egnet for å generere sammenhengende og relevant tekst (Orrù et al., 2023, s. 3). Dette får betydning for både undervisning, læring, vurdering og etikk. Forståelsen for hvordan språkmodellene fungerer, og for hvordan de skal anvendes i utdanningen, er nå beskrevet i den nyeste revisjonen av rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse, «PfdK» (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Kelentrić et al. (2017, s. 6) fremhever betydningen av PfdK i å vurdere lærerkompetansen fra et digitalt perspektiv og ser på dette som en integrert del av både profesjonsutvikling og profesjonsutøvelse. PfdK er spesielt relevant når kunstig intelligens (KI) blir stadig mer integrert i alle aspekter ved utdanning. KI-språkmodeller er aktivt brukt av både studenter og ansatte for å støtte læringsprosesser og administrative oppgaver (Rudolph et al., 2023, s. 1). Kompetansen innebærer å forstå de pedagogiske mulighetene som ligger i teknologien, samt evnen til kritisk å vurdere og benytte seg av digitale verktøy på en måte som beriker undervisningen og fremmer en dypere læring hos elevene og studentene. Disse kravene innebærer at skoler og høyere utdanningsinstitusjoner kontinuerlig må videreutvikle digital kompetanse (Andreasen et al., 2022, s. 62). De nye retningslinjene for profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) stiller viktige krav og forventninger til dagens og fremtidens lærere, spesielt med tanke på integrasjonen av KI i utdanningssektoren (Utdanningsdirektoratet, 2024). For å håndtere disse nye utfordringene

er det avgjørende at lærere ikke bare forstår potensialet og utfordringene som KI bringer med seg, men også hvordan de kan anvende denne teknologien til å fremme gode samhandlingspraksiser som påvirker studenter og egen lærerprofesjonalitet. I denne studien undersøker vi lærerutdanneres refleksjoner rundt KI, hvilken påvirkning KI har for profesjonsutøvelse, og hvilke kritiske perspektiver de har på KI i utdanning og skole. Interessen for å utforske bruken av ChatGPT innen utdanning, spesielt blant ansatte, blir belyst i forskning av blant annet Trust et al. (2023), Zawacki-Richter et al. (2019), Sáiz-Manzanares et al. (2023), Anson og Straume (2022, s. 7) og Rudolph et al. (2023, s. 15). I den sistnevnte artikkelen peker forfatterne på den varierte mottakelsen av ChatGPT innen høyere utdanning, som spenner fra forbud mot bruk av språkmodeller til integrering i undervisning og forskning. Rudolph et al. (2023, s. 354) illustrerer dette spekteret av reaksjoner ved å observere at: «Higher education reactions to ChatGPT and GPT-3 have been on a continuum between the extremes of banning or prohibiting the use of the software and including it in the curricula.» Denne observasjonen understreker den komplekse og ofte polariserte naturen til akademiske institusjoners tilnærming til nye teknologier og setter scenen for vår undersøkelse av ChatGPTs rolle og potensial i lærerutdanningen. I kapittel 1 av denne antologien skisseres 15 samhandlingsindikatorer der vi har identifisert tre slike – læring, redskapsmestring og det etiske moment – som analyseverktøy i vår studie. I denne konteksten viser læring til utvikling av egen lærerprofesjonalitet og til utvikling av kompetanse i kollegiet gjennom samhandling. Indikatoren redskapsmestring viser til metoder og verktøy som er aktuelle for lærernes profesjonsutøvelse. Det etiske moment dreier seg om kritisk vurdering av fordeler og utfordringer ChatGPT skaper for utdanningen. Studien har følgende problemstilling: *Hvordan forstår lærerutdannere ChatGPT som utfordring og mulighet for lærerprofesjonaliteten, sett i lys av de tre samhandlingsindikatorene læring, redskapsmestring og det etiske moment?*

Ved å anvende disse tre indikatorene som analyseverktøy kan forskere og lærere bedre forstå og vurdere bruken av KI i utdanningen, samt drøfte utvikling av lærerprofesjonalitet i en tid da teknologisk kompetanse blir stadig mer integrert i pedagogisk praksis. Samtidig bidrar det til å identifisere områder hvor det er behov for ytterligere forskning, utvikling og støtte for lærere i deres profesjonelle vekst og utvikling.

Forholdet mellom samhandling og lærerprofesjonalitet

Samhandling i en utdanningskontekst kan forstås som en prosess der lærere utveksler kunnskap, samarbeider mot felles mål og bygger på gjensidig tillit til hverandres faglighet, illustrert i innledningskapittelet. Samhandling er derfor essensielt for å utvikle og opprettholde lærerprofesjonalitet. Lærerprofesjonalitet og samhandling er tett sammenknyttede konsepter, og de gir aktuelle utfordringer for praksis som er under påvirkning av KI. For å forstå sammenhengen mellom disse begrepene kan vi betrakte lærerprofesjonalitet som en kunnskapsbasert profesjons- eller yrkespraksis som er dypt forankret i evnen til å være yrkesutøver i komplekse pedagogiske landskaper (Mausethagen, 2015). Lærere deltar i samhandlingsprosesser hvor de balanserer mellom å bevare tradisjonelle undervisningsmetoder og å være åpne for innovasjon og nye tilnærminger, for eksempel kunstig intelligens (KI). I denne praksisen vil samhandling med profesjonsutøvere som kollegaer være en ressurs. KI-verktøy som ChatGPT kan få betydning for vurdering, undervisning og læring og krever en refleksiv tilnærming til verktøyene. Lærerprofesjonalitet innebærer i denne sammenhengen integrering av KI samtidig som man kritisk vurderer om den praksisen man velger, er i tråd med egne verdier som profesjonsutøver. Dette innebærer ikke bare å utforske hvordan KI kan gi spennende og mer differensiert undervisning, men også å vurdere nøye de potensielle fallgruvene som følger med teknologien. En begrenset forståelse av KI kan skape utfordringer i utøvelsen av praksis og samarbeid: «Utfordringene i det digitale læringsmiljøet knyttes til mangel på kunnskap, digital kompetanse og forståelse for hvordan man arbeider med digitale ressurser og plattformer» (Holovchuk et al., 2024, s. 137, min oversettelse). Å forstå hvordan man kan inkludere KI, overstiger det rent tekniske og krever en omfattende forståelse hvor kritisk tenkning spiller en sentral rolle. Enhver ny situasjon krever en ny overveielse basert på tidligere erfaringer (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 173). Å inkludere nye verktøy handler derfor om å tilegne seg ny kunnskap, men også om å knytte den til erfaringsbasen man har som lærer. Det nødvendigvis gjør en grundig refleksjon rundt måten kunstig intelligens kan påvirke grunnleggende elementer ved lærerprofesjonaliteten, med en etisk forståelsesramme som bakteppe. Lærerprofesjonalitet innebærer en forpliktelse til å reflektere over egen praksis, å være åpen for endring og justering basert på refleksjon og tilbakemeldinger (Jakhelln et al., 2017). En slik tilnærming

muliggjør en balansert integrering av teknologi, der teknologien anvendes der den gir verdi. Denne bevisste og kritiske tilnærmingen er avgjørende for å fremme kritisk refleksjon, hvor teknologiske verktøy ikke adopteres bare fordi de er nye, men fordi de kan styrke pedagogisk refleksjon. Hovdenak og Wiese (2017) peker på en viktig observasjon i sin studie av 114 lærerstudenter, hvor de undersøker kunnskapsformer i lærerutdanningen. Et funn de trekker frem, er at studentenes «verktøykasse» i «liten grad ser ut til å være knyttet mot det å utvikle en refleksiv og kritisk lærerprofesjonalitet» (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 179). I stedet tyder svarene på en tendens mot en mer teknisk og instrumentell tilnærming til læreryrket. Dette funnet underbygger argumentet om at det er et presserende behov for å styrke den kritiske refleksjonen i lærerutdanningen. Å fremme en slik kritisk refleksjon er ikke bare viktig for læreres profesjonelle utvikling, men også for å sikre at man innen utdanningssystemet kan forstå og vurdere utfordringene og mulighetene som KI medfører. Ved kritisk å vurdere KI i lys av lærerprofesjonalitet kan lærere ikke bare vurdere pedagogiske tilnærminger, men også aktivt forme praksis i utdanningen på en måte som er etisk forsvarlig og pedagogisk og samfunnsmessig relevant.

Studiens metodologi og forskningsetiske betraktninger

I studien benyttes en kvalitativ tilnærming for å utforske kunstig intelligens (KI) med et spesielt søkelys på store språkmodeller (*large language models*, LLM) som både en mulighet og en utfordring innen lærerutdanningen. På tidspunktet for studien var ChatGPT anerkjent som verdens mest avanserte chatbot, aktivt brukt av både studenter og ansatte (Rudolph et al., 2023, s. 1). Dette KI-verktøyet ble derfor valgt for vår undersøkelse, gitt dets betydelige innvirkning og anvendelse i det akademiske miljøet.

Valget av semistrukturerte intervjuer som metode ble motivert av ønsket om å få innsikt i informantenes erfaringer og synspunkter (Thagaard, 2013). Intervju muliggjør en utforskning av hvordan lærerutdannerne oppfatter innvirkningen av kunstig intelligens på både høyere utdanning og det profesjonelle feltet. Den semistrukturerte tilnærmingen tillot fleksibilitet under intervjuene og oppmuntret til spontane innsikter (Thagaard, 2013). I forkant av intervjuene ble prosjektet godkjent av Sikt, og informantene har gitt muntlig informert samtykke til å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 70–72) og fått mulighet til å trekke seg når

som helst. Studien inkluderte to lærerutdannere fra pedagogikk, to fra norsk, én fra samfunnsfag og én fra matematikk. Disse fagene spiller en sentral rolle, enten som obligatoriske eller aktuelle undervisningsfag for studentene (Meld. St. 11 (2008–2009), s. 17). Avgjørelsen om å inkludere to informanter fra henholdsvis pedagogikk og norsk sammenliknet med én fra matematikk og én fra samfunnsfag ble primært drevet av tilgjengeligheten av kvalifiserte og villige informanter i den perioden vi samlet inn data. Selv om informantene kommer fra ulike fagdisipliner, er alle rekruttert fra samme type studieprogram, nemlig grunnskolelærerutdanningen. Dette valget er gjort med hensikt, ettersom det sikrer at de har en felles kontekst og dermed sannsynligvis møter mange av de samme utfordringene. Ved å rekruttere alle deltakerne fra samme type studieprogram kan en kritikk være at forskningen risikerer å speile en homogen oppfatning som ikke nødvendigvis fanger opp den fulle bredden og kompleksiteten av utfordringer og perspektiver som finnes i den bredere lærerprofesjonen. Selv om utvalget fra samme studieprogram begrenser generaliserbarheten, gir det innsikt i spesifikke erfaringer og utfordringer, noe som er studiens hovedmål.

Informantene består av både menn og kvinner i aldersgruppene 30–40, 40–50 og 50–60 år. Denne aldersfordelingen kan påvirke perspektivene som deles, ettersom erfaringer og holdninger til teknologi kan variere med alder. Inklusjonskriterier for studien var minimum tre års erfaring fra lærerutdanningen, slik at de hadde erfaring med studenter over noe tid samt god kjennskap til lærerprofesjonen og skolen.

Anonymisering av deltakere er en betydningsfull etisk praksis, og informantene er benevnt som «informant M1» (matematikk), «informant P1» (pedagogikk), «informant P2» (pedagogikk), «informant S» (samfunnsfag), «informant N1» (norsk) og «informant N2» (norsk). Som understreket av Smette (2019) og Silverman (2003), utgjør anonymisering av deltakere en selvfølgelig del av forskeres hverdagsetikk. Dette betyr at forskere må sørge for å unngå å avsløre deltakernes personlige detaljer i publikasjoner og forskningsresultater.

I analysen av våre intervjudata anvendte vi tematisk analyse, som definert av Braun og Clarke (2006). Dette er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i data. Denne tilnærmingen førte til identifiseringen av relevante data knyttet til de tre samhandlingsindikatorerne som danner utgangspunkt for analysen: *læring*, *redskapsmestring* og *det etiske moment*. Gitt at det i studien ble benyttet en iterativ tilnærming,

utviklet forskningen seg gradvis i samspill med ny kunnskap og gjennomføring av intervjuer. Den iterative tilnærmingen førte til en utvidet forståelse av tematikken og resulterte i en integrert seksjon for resultater og diskusjon. Her er de to aspektene sammenslått for en sammenhengende analyse.

Analyse av resultat og drøfting

Læring

Skolenes evne til å navigere i de muligheter og utfordringer som presert for å inkludere KI gir, henger tett sammen med den enkelte ansattes og systemets beredskap til å omfavne endringer. Mot denne bakgrunnen belyser informant P2 viktigheten av skolenes og utdanningens kapasitet til å integrere kunstig intelligens (KI). Dette omfatter nødvendigheten av at «ansatte tilegner seg ny kunnskap og forståelse samt videreutvikler egen profesjonsfaglige digital kompetanse» (informant P2). Det understreker en grunnleggende forutsetning for ansatte i lærende organisasjoner som skoler og lærerutdanninger: et kontinuerlig engasjement i å utvide sin kunnskapsbase og ferdigheter. Dette engasjementet kan gi lærere muligheten til å reflektere over sin egen praksis, og til å vurdere hvordan KI kan fremme mer innovativt arbeid (Trust et al., 2023, s. 12). Lærerprofesjonalitet innebærer et ansvar for å tenke kritisk over egen undervisning, å være mottakelig for endringer og å tilpasse seg ut fra refleksjon og konstruktiv kritikk (Jakhelln et al., 2017). Informant N1 poengterer at studentenes profesjonelle utvikling påvirkes av lærernes egen utvikling: «Hvis jeg kan utstyre studentene mine med kunnskap om KI, vil de være rustet til å ta informerte og kvalifiserte valg om ChatGPT og annen KI-teknologi i sine fremtidige yrker» (informant N1). Lærerens kompetanse er en kritisk faktor for å forme og utvikle studentenes ferdigheter, men studentene påvirker med sine bidrag også lærerens kompetanse. I tråd med teorien om lærende organisasjoner vil kompetanse som utvikles i et fellesskap, kunne påvirke på de ulike nivåene i organisasjon (Jermstad et al., 2023). Skoler fungerer som lærende organisasjoner som hele tiden er i utvikling for å møte utfordringer og tilpasse seg behovene til elevene og studentene. Dette innebærer kontinuerlig forbedring av læreplaner, undervisningsmetoder og annet innhold for å sikre at utdanningen er relevant og engasjerende for studentene (Rudolph et al., 2023, s. 15). Mausestagen (2015) fremhever

også betydningen av kontinuerlig profesjonell utvikling for lærere som en nøkkel til å opprettholde og berike utdanningens kvalitet og relevans. Denne tilnærmingen sikrer at utdanningsinstitusjoner er dynamiske og i stand til å tilpasse seg endringer i omgivelsene og behovene til elevene og studentene. Dette perspektivet får ytterligere støtte av informant N2, som poengterer behovet for at undervisere får tildelt nødvendig tid og rom for å utvikle et praksisfellesskap. Informant N2 sier:

[V]i som undervisere trenger tid og rom til å utvikle et praksisfellesskap der vi kan snakke sammen, utveksle ideer og etablere gode praksiser for bruk av KI, både for å snakke sammen om hva som er innafor og ikke, og for å utveksle ideer til hvordan vi kan bruke KI på gode og læringsfremmende måter.

Dette belyser hvor viktig samhandling og avsatt tid er for kvalitetsutvikling. Et slikt engasjement er kritisk for å fremme utviklingen av dyptgående lærerprofesjonalitet, både i lærerutdanningen og i skolenes utviklingsarbeid. I denne sammenhengen transformeres samhandling fra å være en modell til å bli et fundamentalt prinsipp som underbygger at kapasiteten i utdanningen kan tilpasses og utvikles i møte med nye pedagogiske utfordringer.

Når informantene blir spurt om tematikk som omhandler læring og ytre press på endring, utaler informant M: «Dette er kanskje det mest krevende i lærerprofesjonen. Lærere, som alle andre, ønsker løsninger som de vet fungerer og som også ikke er for tidkrevende.» Informant P1 sier: «Slike endringer som dette kan ofte oppfattes som et problem blant lærere som har blitt mer statiske i sin egen pedagogiske praksis.» Å forstå samhandlingsindikatoren læring som en integrert del av lærerprofesjonaliteten understreker betydningen av kontinuerlig utvikling og tilpasning, spesielt i lys av utfordringene som fremheves av informant P, om at endringer i pedagogisk praksis ofte kan ses som problematiske av lærere som har blitt mer fastlåst i sine metoder. På spørsmål om endring og KI sier informant S:

Hvis lærerutdannere kjemper imot dette, ender vi med en bakstreversk utdanning som ikke forholder seg til hvordan samfunnet er, men hvordan samfunnet kunne vært. Det blir naivt å bare lukke øynene ... Jeg opplever en viss vilje til å bare lukke øynene og bare gjøre ingen ting, eller at det er en ny fiende som skal bekjempes og at man ikke ser det som er nyttig ved det, og det mulighetsrommet det skaper. Det er en viss berøringsangst.

Informant S belyser en kritisk utfordring innen lærerutdanningen: Risikoen for at den henger betydelig etter skolenes faktiske behov. Ved å neglisjere den sentrale rollen som KI kan spille i utdanningen, kan lærerutdanningen risikere ikke å være i takt med skolenes nåværende og fremtidige krav. Holovchuk et al. (2024) poengterer viktigheten av at lærere må holde tritt med det skiftende digitale landskapet for å sikre at utdanningen de tilbyr, er direkte relevant og tilpasset de pedagogiske realitetene. Ved å ha tilstrekkelig endringsvilje kan man balansere mellom sunn skepsis og åpenhet for ny teknologi, anerkjenne dens potensielle fordeler og utforske det mulighetsrommet den skaper, i stedet for å betrakte den som en trussel. Informant P2 sier: «Det handler om å utforske muligheter som vi ennå ikke helt evner å se, møte det uforutsette og slik utvikle vår egen og studenters forståelse av læring og hvordan læringsprosesser kan utvikles i tråd med en heller ukjent teknologi.» Dette fremhever hvor nødvendig det er at lærere kultiverer en åpenhet for det uforutsette og læring som kommer av både ytre og indre press på utvikling, og at de har en beredskap til å omfavne nye utfordringer som KI vil bringe med seg. Kollegial samhandling, eksempelvis gjennom praksisfellesskap, som foreslått av informant N2, kan være en fruktbar strategi for profesjonell utvikling, da slik samhandling kan skape et miljø hvor lærere opplever oppmuntring og støtte til å utvikle ny kunnskap (Vangrieken et al., 2015). Profesjonell utvikling og kunnskap betraktes nettopp som hjørnesteiner for lærerprofesjonaliteten (Johannessen, 2020, s. 57), og lærerprofesjonalitet er grunnleggende for å sikre og fremme utdanningskvalitet. Ved å arbeide sammen og observere hverandres praksis kan lærere utfordre hverandres tenkning, gi konstruktiv tilbakemelding og skape et miljø hvor utviklingsarbeid blir normen snarere enn unntaket: «By inviting colleagues to observe teaching, a dialogue between professionals may create an environment for further reflection for all involved» (Jermstad et al., 2024, s. 173). Slik kollegial utveksling som en form for læring kan betraktelig forsterke lærerprofesjonaliteten ved å drive frem en motivasjon for å forbedre egen undervisningspraksis. Dessuten: Jo sterkere samhandlingsbåndene blant lærerne i en gruppe er, desto større betydning får samhandlingen for den enkeltes praksis.

Redskapsmestring

Med utviklingen og integreringen av KI-språkmodeller i utdanningssektoren blir det ytre presset til et indre driv for endring, og det gir behov for

å vurdere hvordan kunstig intelligens vil påvirke lærernes arbeidsmetoder. Dette innebærer en bevisst vurdering av hvilke ferdigheter som skal prioriteres i lys av ny teknologi, som kan gjøre eksisterende kompetanse mindre relevant eller overflødig. Det reiser kritiske spørsmål om hvordan vi bestemmer hvilke kompetanser som blir ansett som mindre relevante eller til og med overflødige.

I utdanningskonteksten tar samhandlingsindikatoren redskapsmestring for seg viktigheten av å inneha den nødvendige kompetansen for å håndtere og anvende de verktøyene og metodene som benyttes i kjerneoppgaver som undervisning og vurdering. KI-språkmodeller kan støtte lærere i planlegging, organisering og vurdering av undervisning samt hjelpe elever med individuell veiledning og tilbakemeldinger (Luckin et al., 2016, s. 25). Dette kan føre til mer effektiv differensiering og inkludering av elever med ulike behov (Zawacki-Richter et al., 2019, s. 4). Det krever ikke bare teknisk kompetanse, men også en pedagogisk forståelse av hvordan disse verktøyene kan brukes for å støtte undervisning og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 13). Vurderingen skal fungere både formativt, ved å støtte læreprosessen, og summativt, ved å vurdere læringsresultater. I denne prosessen spiller samhandling og lærerprofesjonalitet sentrale roller, da de bidrar til å styrke vurderingsarbeidet gjennom pedagogisk innsikt, faglig oppdatering og en reflekterende praksis. Denne kompetansen strekker seg ut over den rent tekniske bruken av verktøy; den omfatter også forståelsen for hvordan disse redskapene kan fremme læring og støtte elevenes og studentenes utvikling.

Læreres tradisjonelle arbeidsmetoder i klasserommet, som beskrevet innledningsvis ved Dahl et al. (2016), settes under press idet KI-baserte verktøy kan tilby nye redskaper for vurdering og tilbakemelding (Zirar, 2023). Alle informantene delte kritiske refleksjoner rundt dette, og informant P1 var én av flere informanter som var kritisk til å bruke KI uten å gjøre grundige refleksjoner og vurderinger først. Informanten understreker betydningen av læreres profesjonelle skjønn for å sikre gode undervisnings- og vurderingspraksiser. Stadig mer avanserte KI-språkmodeller er i ferd med å bli integrert i eksisterende programvare som Word og Google Docs (Rudolph et al., 2023, s. 15), som vil gi studentene kontinuerlig tilgang til vurdering. Det åpner for spørsmål om hvilke faglige ferdigheter som vil bli vektlagt i vurderingssammenhenger. Informant P2 ser vurderingspraksiser i et kritisk lys og reflekterer over å bruke KI for å «bedre egne vurderingsprosesser og sikre tilpasset opplæring til den enkelte student

hvor KI blir en støtte». Flere informanter, blant andre informant N1, ser ChatGPT som et mulig redskap for å vurdere grammatikk og innhold som en verdifull ressurs for både elever og lærere og betrakter funksjonen som en betydelig fordel med verktøyet. Siden språkmodeller fungerer som en samtalepartner og bruker språket for å kommunisere, vil det kunne være mulig å integrere språkmodeller i faglige diskusjoner (Anson & Straume, 2022). Informant P2 trekker videre frem at lærere kan dra nytte av KI-språkmodellene som «støtte for å utvikle studentens språkferdigheter». Informant S sier: «Studenter som allerede skriver dårlig, får ekstra hjelp av chatGPT – jeg tenker det er sosialt utjevne. Mange studenter har foreldre som er høyt utdannet og kan hjelpe dem før innleveringer, men ikke alle har det.» Informant S sin innsikt kaster lys over hvordan teknologisk verktøy som ChatGPT kan tjene som brobygger i utdanning og tilby støtte der det ellers kan være sosioøkonomiske skjevheter, ved at utdanningsinstitusjonene gir alle studenter tilgang til ressurser som kan forbedre deres skriveferdigheter og akademiske prestasjoner. Informant M beskrev en fordel ved dette, nemlig at ChatGPT er «som en superintelligent privatlærer som er tilgjengelig kontinuerlig», noe som muliggjør konstant tilgang til assistanse under arbeid. «Hvorfor må det være et menneske og ikke en chatbot?» spør Informant S. «Jeg ser på det som en partner fremfor en datamaskin ... men jeg er skeptisk til å bruke det uten å jobbe med det selvstendig i god tid etterpå» (informant S). Flere av de andre informantene ser muligheten for å bruke redskapet faglig, men deler kritikken av å bruke ChatGPT uten å bearbeide teksten. Informant P2 sier at «studentene 'mister' selvstendighet, utforskning og kritisk tenkning fordi de får resultatet for fort». Disse ulike perspektivene understreker at det er betydelig uenighet om hvordan teknologiske verktøy som ChatGPT skal integreres i utdanningssektoren, og de peker på et presserende behov for dypere diskusjoner om deres rolle, begrensninger og potensial i å forme læreprosesser.

I intervjuet med informant N1 ble det belyst hvordan de ansatte anvender språkmodeller som redskap i norskundervisningen på høyskolen for å fremme kritisk lesning og kritisk tenkning. Denne praksisen er i tråd med kjerneelementene i læreplanverket LK20, der kritisk tenkning er uthevet som essensielt (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Informant N1 peker på viktigheten av å utvikle studentenes profesjonelle digitale kompetanse ved å integrere KI-språkmodeller i undervisningen. (Pfdk). Dette er avgjørende for å forberede fremtidige lærere på å gjøre informerte og kritiske vurderinger om bruken av KI som del av den

profesjonsfaglige digitale kompetansen, som er dynamisk og under utvikling (Kelentrić et al., 2017, s. 6)

Det etiske moment

Det etiske momentet belyser behovet for en grundig refleksjon rundt de moralske og etiske dilemmaene som kan oppstå ved bruk av KI i all form for samhandling i utdanningen. Tilgangen til KI-språkmodeller kan være både en ressurs og en utfordring for studenter og utdanningsinstitusjoner. Kunnskap om modellene må settes inn i et etisk perspektiv som gir rom for kritisk refleksjon (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 173). Teknologien muliggjør enklere tilgang til informasjon og ressurser, men den øker også risikoen for uredelig akademisk praksis. Dette reiser spørsmål om hvordan vi kan utdanne studenter til å være ikke bare digitale brukere, men også kritiske tenkere som forstår betydningen av originalitet og etisk forskningspraksis. Å gi lærere mulighet til å utvikle kompetanse innen KI – samt å vurdere etiske og samfunnsmessige konsekvenser av å bruke slike verktøy – er nødvendig (Luckin et al., 2016, s. 31). Dette inkluderer å håndtere personvern og digital sikkerhet og å fremme kritisk tenkning hos elever knyttet til bruk av kunstig intelligens. Det er avgjørende å finne en balanse mellom det å utnytte mulighetene KI-språkmodeller gir, og det å sikre at lærere fortsatt er i sentrum for utdanningsprosessen.

KI-språkmodeller kan tilby betydelige fordeler, som å støtte læring og tilby omfattende vurderingsverktøy, men de skaper også betydelige etiske, pedagogiske og praktiske utfordringer (Zirar, 2023). En sentral del av diskusjonen omhandler hvordan KI-teknologi kan påvirke vurderingsnormer. Utdanningsinstitusjonene står overfor spesifikke utfordringer med integreringen av avanserte språkmodeller, som forsterker presset på lærerne til å utvikle nye pedagogiske strategier og vurderingsmetoder. Intervjudataene fra vår studie reflekterer akkurat dette, knyttet til vurdering av studentarbeid og utvikling av strategier for å motvirke det at studentene ikke skriver tekstene selv. Informant P2 sier: «KI kan skape ulike profesjonsetiske dilemmaer knyttet til viktige profesjonsetiske verdier som ærlighet, tillit og etikk ... Jeg tenker også at en av de etiske utfordringene kan være at student bruker KI som hjelpemiddel i for stor grad.» Med KI-språkmodeller som er i stand til å generere avansert og relevant tekst, blir spørsmålet om originalitet og plagiat mer presserende (Zirar, 2023, s. 9–10). Dette ser vi også i funnene i Rudolph et al. (2023, s. 14), hvor det uttrykkes

bekymringer rundt utforming av oppgaver og tilpasning av eksamensmetoder for å håndtere slike utfordringer. Informantene N1, M og P1 sier noe om at lærernes bevissthet rundt hvilke type oppgaver som gis, og integrering av slike verktøy der det er fruktbart, vil være viktig fremover.

Datamaterialet og forskningen reiser interessante spørsmål om læring: Hvilke gevinster gir KI, og hvilke potensielle tap står vi overfor ved overdreven avhengighet av KI i læringsprosesser? Forskningen og informantene deler en bekymring for at overavhengighet av KI i utdanning kan undergrave kritisk tenkning og læring, ettersom studenter kan bli fristet til å overlate for mye av arbeidet til teknologien (Zirar, 2023, s. 12; informant P2 og S). «Det finnes både gode og dårlige måter å bruke ChatGPT på når det kommer til læring», hevder informant P1. En fordel som fremheves av informanten, er at KI-språkmodellene kan brukes som en støtte til det informanten beskriver som å «lære å lære». Ifølge LK20, overordnet del, (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13) skal skolen bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis. Informant P1 sier:

Jeg er kritisk til ChatGPT og dens påvirkning på læringsprosessen fordi den kan frata den lærende eleven læringsprosessen som helhet. Den største trusselen vi står ovenfor, slik jeg ser det, er dersom elevene slutter å prøve å lære og bare bruker ChatGPT for å finne svarene på en lettvinnt måte.

Dette understøttes også av flere av de andre informantene, som nevnt i diskusjonen om redskapsmestring. Informant P uttaler i intervjuet at: «Det å lære å lære vil bli viktigere enn noen gang tidligere, og den største faren er at språkmodeller som ChatGPT gjør dette for deg. Da kan det gå utover læringsutbyttet.» Her peker informanten på et utpreget etisk press som utdanningsinstitusjonene er under når det gjelder å bidra til en kritisk holdning til KI-språkmodeller. Informant S ser imidlertid flere fordeler med ChatGPT, og fremhever at ChatGPT kan være et nyttig verktøy i nettopp det å «lære å lære»: «Jeg tenker vi har en plikt til å bistå studentene til å bruke det konstruktivt. Hvis du bare bruker ferdigtygde svar, så har du ikke lært deg å bruke det konstruktivt». En viktig ferdighet i læringsprosesser er å tilegne seg kritisk kunnskap fra et mangfold av strategier (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 13). I dette ligger det et ytre press på ansatte i høyere utdanning: «Faculty can make use of these tools as a means

to help students with writing and research, but not as a replacement for critical thinking and original work» (Rudolph et al., 2023, s. 14). Det vil altså være viktig at studentene og elevene ikke blir avhengig av å bruke språkmodeller som ChatGPT for å få tilgang til kunnskap, men at de lærer å lære på flere måter. Språkmodeller vil ha begrensninger som kan føre til det flere av informantene karakteriserer som et «kunnskapskokkammer», hvilket kan gi reproduksjon av stereotyper eller feilaktig informasjon. Dette understreker derfor presset på utdanningsinstitusjonene om å formidle et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap. Informant N2 sier:

Vi som undervisere har ansvar for å veilede studentene i hva som er god bruk av KI – hvordan de kan bruke det på læringsfremmende måter og som støtte i egen læring og skriving uten at de glir over mot juks, plagiat, uselevstendig arbeid – og det er vanskelig når KI er så nytt for alle. Utviklingen av KI skjer så fort at man må ha en ganske stor egeninteresse for å klare å henge med i svingene.

Den raske utviklingen innen KI krever ikke bare kontinuerlig oppdatering og tilpasning fra lærernes side, men også en årvåkenhet overfor potensialet for misbruk. Dette understreker viktigheten av å fremme en kultur for læring.

Informantene understreker viktigheten av å engasjere seg med informasjon, uavhengig av kilden, for å utvikle en dypere forståelse og kritisk tenkning, noe som er essensielt i en verden der tilgang til informasjon er ubegrenset. Informantene N1 og P1 underbygger betydningen av en tilnærming til KI-språkmodeller som også inviterer til etiske refleksjoner. Informanten fremhever viktigheten av at man ved utdanningsinstitusjoner tar ansvar for å innlemme og prioritere utvikling av kritisk tenkning hos elever og studenter for å ruste dem til å integrere KI-verktøy på en meningsfull måte i deres arbeid i skolen.

Informant N1 og P1 reflekterer over viktigheten av den menneskelige faktoren i utdanningsprosessen, hvor lærerens rolle i å tilby mellommenneskelig kontakt og støtte er uvurderlig. Teknologien kan bidra til å forbedre undervisningsmetoder og pedagogisk praksis, men den kan ikke erstatte den essensielle menneskelige dimensjonen ved undervisning, som er grunnlaget for ekte lærerprofesjonalitet. Derfor fremhever informantene nødvendigheten av å opprettholde og styrke lærerens betydning som kunnskapsformidler, selv når KI-teknologier som ChatGPT

blir mer integrert i undervisningsrommet. Informant P2 sier: «Det blir viktig å ikke gi KI menneskelige egenskaper, men bruke benevnelse som maskinell læringsstøtte samtidig som man er oppmerksom på elementer som opphavsrett, personvern og innser at KI ikke trumfer oss som mennesker med vår unike logikk.» Informantene anerkjenner potensialet KI har for å forbedre undervisningen, men samhandlingen mellom lærer og student og mellom lærer og elev forblir uerstattelig og sentral for lærerprofesjonalitet.

Hovedfunn og veien videre

Denne studien har undersøkt perspektiver fra seks lærerutdannere på språkmodellen ChatGPT, sett i lys av lærerprofesjonalitet og samhandlingsindikatorene læring, redskapsmestring og det etiske moment. Resultatene indikerer både ytre press for praksisendringer for å inkludere kunstig intelligens og et internt driv for videreutvikling av profesjonell praksis og digital kompetanse innenfor lærerprofesjonen. Analysen fremhever nødvendigheten av endringsarbeid for å integrere KI-teknologier som ChatGPT i utdanningssektoren, noe som krever en utvikling av nåværende vurderingsnormer og undervisningsmetoder. Videre understreker funnene betydningen av å utvikle lærernes profesjonelle digitale kompetanse (PfdK) for å sikre undervisningskvalitet i takt med teknologisk integrasjon. Studien argumenterer for en kritisk og reflektert tilnærming til KI, og vektlegger viktigheten av å forberede lærerstudenter på en fremtid der kunstig intelligens blir stadig mer sentral i pedagogisk praksis. Denne forskningen bidrar til diskursen om teknologiens innvirkning på lærerprofesjonalitet, der en bevisst og kritisk tilnærming til teknologi kan berike undervisningspraksisen og profesjonsutviklingen innen lærerutdanningen.

Forfatterbiografier

Linnéa K. Jermstad er førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen og doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) med spesialisering innen ledelse av akademiske institusjoner. Hun er leder for pedagogikkseksjonen ved avdeling for lærerutdanning, grunnskolelærerutdanningen. Med over ti års erfaring fra høyere utdanning kombinerer hun teoretisk og empirisk forskning med seksjonsledelse, forskergruppeledelse

og prosjektledelse. Jermstad har også bred internasjonal forskningserfaring og har presentert på internasjonale konferanser. Hun har særlig engasjement for digitale undervisningsmetoder og læring, samhandling samt profesjonell og organisatorisk utvikling.

Mads Rønning er høskolelektor ved NLA Høgskolen og lærer ved Hofstad skole.

Referanser

- Andreasen, J. K., Tømte, C. E., Bergan, I. & Kovac, V. B. (2022). Professional digital competence in initial teacher education: An examination of differences in two cohorts of pre-service teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(1), 61–74. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.1.5>
- Anson, C. M. & Straume, I. (2022). Amazement and trepidation: Implications of AI-based natural language production for the teaching of writing. *Journal of Academic Writing*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.18552/joaw.v12i1.820>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063o>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausestaden, S. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evetts, J. (2011). Sociological analysis of professionalism: Past, present and future. *Comparative Sociology*, 10(1), 1–37. <https://doi.org/10.1163/156913310X522633>
- Holovchuk, S., Jermstad, L. K. & Jøkstad, G. S. (2024). Student creativity and collaboration during digital learning: Glocal theoretical perspective. I B. Norheim & S. Weber (Red.), *Glocal theological education: Teaching and learning theology in the light of crisis*. Pickwick Publications.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. F. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Jakhelln, R. E., Lund, A. & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I S. Mausestaden & J. C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 70–81). Universitetsforlaget.
- Jermstad, L. K., Myklebust, M., Toppe, A. L. B., Vesteraas, R. C. J. & Goth, U. S. (2023). Samarbeid på tvers: Kompetanseutvikling mellom høyskole, kommune og skole. I I. M. Thorjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 22–38). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa211001>
- Jermstad, L. K., Holovchuk, S. & Jøkstad, G. S. (2024). Colleague-observation in interdisciplinary academic collaboration: Quality and innovation in education. I B. Norheim & S. Weber (Red.), *Glocal theological education: Teaching and learning theology in the light of crisis*. Pickwick Publications.
- Johannessen, W. H. (2020). Læreres refleksjoner om læring og undervisning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 56–74. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2067>
- Kelentrić, M. & Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanningen. https://www.researchgate.net/publication/321796206_Rammeverk_for_laerens_profesjonsfaglige_digitale_kompetanse
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Orrù, G., Piarulli, A., Conversano, C. & Gemignani, A. (2023). Human-like problem-solving abilities in large language models using ChatGPT. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1199350>
- Regjeringen. (2009). *Meld. St. 11 (2008–2009): Læreren – rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id545706/>
- Rudolph, J., Tan, S. & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Sáiz-Manzanares, M. C., Marticorena-Sánchez, R., Martín-Antón, L. J., Díez, I. G. & Almeida, L. (2023). Perceived satisfaction of university students with the use of chatbots as a tool for self-regulated learning. *Heliyon*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e12843>
- Silverman, D. (2003). *Doing qualitative research*. Sage Publications.
- Smette, I. (2019). Ethics and access when consent must come first: Consequences of formalised ethics for ethnographic research in schools. I H. Busher & A. Fox (Red.), *Implementing ethics in educational ethnography: Regulation and practice* (s. 51–63). Routledge.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Trust, T., Whalen, J. & Mouza, C. (2023). Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1), 1–23. <https://www.learntechlib.org/primary/p/222408/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 15. november). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 1. mars). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zirar, A. (2023). Exploring the impact of language models, such as ChatGPT, on student learning and assessment. *Review of Education*, 11(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3433>

KAPITTEL 16

Skjermen som klasserom: utforsking av involvering i digital undervisning

Linnéa K. Jermstad NLA Høgskolen, Norge
Svitlana Holovchuk NLA Høgskolen, Norge

Abstract: Historically, the school have served as a central physical environment for educational activities. In modern times, the traditional pedagogical model has faced increasing challenges and undergone significant changes due to the influence of external factors, notably digitization, especially the transition to online teaching during the COVID-19 pandemic. Digital interaction tools and learning methods were swiftly deployed to meet these challenges. In this context, improvisation has become a central element in the interaction between teachers and students, serving as a crucial strategy to promote student involvement in educational practices. Confronted with global trends and crises, the teacher's responsibility for student involvement has expanded significantly. Central to this context is the concept of "involvement" of students in the digital space, understood as digital architectures. This study explores the research question: *How can we understand digital architectures as a framework for student involvement?* To answer this question, we collected data through a qualitative online survey, inspired by a phenomenological approach, with 23 primary school teachers in the Bergen area responding. The results of the study were analyzed and discussed in light of Dewey's theory and Merleau-Ponty's philosophy of body phenomenology, the interaction model, and the theory of pressure. The indicator of "involvement" was presented in three themes: "Societal pressures for involvement in digital architectures," "teacher's facilitation of involvement," and "experience of involvement." The main findings of the study emphasize the need to strengthen digital contact and involvement between teacher and student in digital interactions, as well as the importance of recognizing and communicating the competence of students in the digital learning process.

Keywords: student involvement, digital architectures, online teaching, phenomenological approach, Merleau-Ponty, Dewey

Sitering: Jermstad, L. K. & Holovchuk, S. (2024). Skjermen som klasserom: Utforsking av involvering i digital undervisning. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 16, s. 255–270). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch16>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

En krise og en ny tid: fra det fysiske til det digitale rommet

Gjennom historien har skolen fungert som et sentralt fysisk ankerpunkt for pedagogisk virksomhet, med det fysiske klasserommet som primært knutepunkt. Dette paradigmet har plassert læreren i en sentral rolle, hvor undervisning i klasserommet har vært i kjernen (Dahl et al., 2016, s. 216). Skolens struktur og funksjon har tradisjonelt vært designet rundt dette fysiske rommet, hvor læreren, som den primære kunnskapsformidleren, har vært nøkkelpersonen i elevenes læring. I nyere tid har den tradisjonelle pedagogiske modellen vært utsatt for økende press og gjennomgått betydelige endringer som svar på påvirkninger fra eksterne faktorer som digitalisering, spesielt synliggjort ved overgangen til nettbasert undervisning under covid-19-pandemien (Goth et al., 2020). For å møte utfordringene knyttet til pandemien ble digitale samhandlingsverktøy og læringsplattformer raskt implementert i stor skala. Dette førte til at både lærere og elever måtte ta i bruk digitale verktøy for å opprettholde undervisningsaktiviteter. I denne konteksten ble improvisasjon sentralt i samhandlingen mellom lærere og elever, og det ble en nødvendig metode for å tilpasse seg en utdanningssituasjon som avvek fra den vanlige skolehverdagen (Bryson & Andres, 2020, s. 7). Improvisasjon representerer dermed en viktig strategi i forsøket på å tilrettelegge for involvering og gi meningsfulle læringsopplevelser i pedagogisk praksis (Norbye et al., 2024).

I tillegg til å være påvirket av globale trender og kriser synliggjøres presset på samhandlingen i skolen gjennom nasjonale offentlige dokumenter, der lærerens ansvar for involvering er vesentlig utvidet. Arbeidsoppgavene knyttet til involvering omfatter det psykososiale miljøet, der søkelyset er på å fremme medvirkning, deltakelse og trivsel (opplæringslova, 2023). Samtidig rettes oppmerksomheten mot skyggesiden av denne utvidelsen, med utfordringer som utenforskap, vold, mobbing og «snitching» (å tyste/sladre). I digitale arkitekturer står læreren overfor ekstra utfordringer i dette omfattende mandatet, hvor teknologisk innovasjon og kunstig intelligens (AI) spiller en stadig mer betydningsfull rolle (Casal-Otero et al., 2023). Samtidig observerer vi en endring fra den tradisjonelle ansikt-til-ansikt-interaksjonen i klasserommet, som nå gradvis er blitt utfordret og delvis erstattet av digitale plattformer for undervisning og læring

(Arstorp, 2022, s. 409). Den komplekse utviklingen i undervisningen krever ikke bare teknologisk kompetanse, men også endringskompetanse (Gourvenec & Nielsen, 2019) og evnen til å utvikle pedagogiske tilnæringer som effektivt integrerer disse teknologiene: «Teachers and trainers face multiple challenges to keep up with the latest digital transformations and to upgrade their skills to apply modern technology-aided instruction» (Unesco, 2022, s. 8). Lærerutdanningens integrering av kompetanse i digitale verktøy og kunstig intelligens speiles i behovet for teknologibruk i undervisning. Dette involverer praktisk erfaring og pedagogiske metoder for bruk av teknologi i klasserommet. Parallelt erkjennes observasjon av kollegaer som et viktig verktøy for kompetanseutvikling (Jermstad et al., 2024). Kollegaobservasjon og kollegasamarbeid kan bidra til et miljø for deling og utvikling av profesjonell kunnskap og praksis, slik at lærere kan styrke didaktiske ferdigheter.

Til tross for at lærerutdanningen anstrenger seg for å integrere kompetanse i digitale verktøy og anerkjenner verdien av kollegaobservasjon for profesjonell utvikling, påpeker Robertson (2019) et betydelig gap i kritisk forskning innen det pedagogiske feltet, spesielt knyttet til forholdet mellom det digitale rommet og dannelsesprosesser. I Utdanningsdirektoratets rammeverk for PfdK trekkes digital dannelse frem som et viktig begrep: «Læreren bidrar til elevenes digitale dannelse, og deres aktive medvirkning i samfunns og arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 8). Nagel (2021) understreker også at det eksisterende kunnskapsgrunnlaget ikke tilstrekkelig belyser kompleksiteten i hvordan lærere kan engasjere elever i digitale omgivelser. Dette indikerer et presserende behov for videre forskning for å forstå og forbedre pedagogiske tilnæringer i det digitale landskapet. Nyere forskning understreker behovet for ytterligere studier, ettersom policydokumenter ofte «overser perspektiver på, hvordan teknologien transformerer og utfordrer samfunnet, skolen og læringssituasjonen» (Arstorp, 2022, s. 418). Innsikt i utfordringene er avgjørende for å sikre at læringsmiljøet forblir dynamisk, involverende og i stand til å møte moderne krav og forventninger. I møte med disse utfordringene blir læreren en sentral aktør i å forme fremtidens utdanning, der teknologisk integrasjon og pedagogisk innovasjon går hånd i hånd for å skape et relevant og engasjerende læringsmiljø. Dette finner vi også støtte for i en litteraturreview vi gjennomførte av forskning på digital undervisning publisert i årene 2020–2022, der vi konkluderer med følgende:

[...] the core elements and success criteria for students' creativity and collaboration during digital learning are the teacher's professional digital literacy (knowledge of the subject and skills in how to use technology as helpful tools for creativity and collaboration), which can promote students' participation in active learning and engagement, involvement in the digital learning environment, social interaction, and motivation. (Holovchuk et al., 2024)

Lærerens kompetanse, både pedagogisk og digitalt, fremstår dermed som nøkkelementer i utforming av fremtidens utdanning, hvor teknologisk integrasjon blir en essensiell komponent i undervisningspraksis, i overensstemmelse med den pågående utviklingen. Dette komplekse samspillet mellom interne endringer og eksterne påvirkninger antyder at utdanningsfeltet står overfor et dyptgripende paradigmeskifte, og at tilpasningsevnen til digitalisering og kunstig intelligens blir essensiell for fremtidens utdanningslandskap. Det reiser en rekke interessante spørsmål om samhandlingen mellom lærer og elev i det digitale rom, også fremstilt som «digitale arkitekturer», og hvordan disse arkitekturene kan være en arena for involvering for elevene. Digitale arkitekturer defineres slik «... digital platforms are digital architectures: they act as spatiotemporal constellations in which user activities become possible and unfold ...» (Decuyper et al., 2021, s. 3). Digitale arkitekturer utgjør strukturer som legger til rette for aktivitet i tid og rom, for eksempel i en samhandlings- eller undervisningskontekst. For å forstå begrepet «involvering» i digitale arkitekturer må vi derfor analysere hvilken betydning eller mening involvering har i denne konteksten. Dette leder oss til forskningsspørsmålet: *Hvordan kan vi forstå digitale arkitekturer som ramme for involvering?*

Involvering i digital praksisarkitektur

Involvering som mål, form og arbeidsmetode kommer til syne i lærerens virke i klasserommet (Kemmis et al., 2012). I denne studien bygger vi på Kemmis' modell om pedagogisk praksis, vist i kapittel 1 av denne antologien, samt en modifisert modell av Engvik (Østern et al., 2018). Her beskrives Kemmis' modell som arkitekturteori som illustrerer utformingen av læringsmiljøer, spesielt hvordan det fysiske rommet kan støtte eller hindre involvering og læring. Rommet der lærer og student møtes, skaper muligheter og rammer for praksis. Med utgangspunkt i dette kan vi spørre oss hva som kjennetegnes av menneskets involvering i det fysiske og det digitale rommet? Hva er det digitale rommets «vesen»? Hva kan vi kun

erfare i det fysiske rommet, og hva går tapt når samhandlingen skjer digitalt? Dette er omfattende spørsmål som vi ikke søker å gi et fullverdig svar på her, men spørsmålene kan lede oss et stykke på vei når vi skal utforske digitale arkitekturer som ramme for involvering. Begrepet involvering er satt sammen av prefikset «in», som betyr i, og suffikset «volve», som betyr å rulle eller vikle seg rundt noe, en bevegelse. Begrepet har den denotative betydningen «være del av noe», «være i», og så videre. Å være involvert i noe viser til å være delaktig og kan dele noen fellestrekk med begrepene «medvirkning» og «agency» (se kapittel 14 av Flatås, 2024). Begrepet involvering omfatter en rekke nyanser som reflekterer både det å bli trukket inn av andre i en aktivitet, situasjon eller prosess og å involvere seg selv i en aktivitet. Dette synet på involvering som en tosidig prosess støttes av en rekke teoretikere, for eksempel i Deweys teori om aktiv deltakelse (Dewey, 1916/2007) som ser på involvering som en bevisst og aktiv handling. I denne konteksten kan begrepet involvering sammenliknes med liknende termer som «agency» og «medvirkning». Selv om disse begrepene deler konseptuelle likheter, refererer «agency» og «medvirkning» ofte i større grad til individets autonomi og kapasitet til å påvirke. Involvering, derimot, er bredere og kan omfatte ulike nivåer av deltakelse i en gitt situasjon, og det gir rom for ulike tolkninger av involvering i forskjellige kontekster. Begrepet involvering er, når det anvendes på fysisk rom, nært knyttet til det situerte selvet og kroppens aktiviteter som ansiktsmimikk, gestikulasjon og stemning, noe som skaper et naturlig pedagogisk miljø ifølge Willatt og Flores (2022, s. 25): «[F]ace-to-face teaching in classrooms is characterized as the natural pedagogical situation par excellence.» Tradisjonelt har det pedagogiske rommet vært assosiert med det fysiske klasserommet, og kritikk mot digitale pedagogiske arkitekturer har påpekt deres oppfattede mangler og ufullstendigheter (Willatt & Flores, 2022). I det digitale rommet fragmenteres kroppen, redusert til kun et ansikt på skjermen, og denne utfordringen påvirker involveringen.

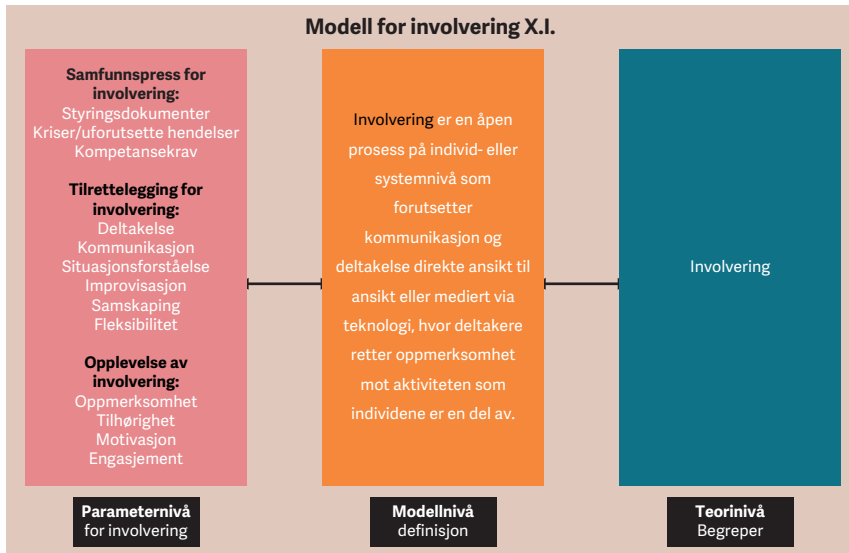
Kemmis et al. (2012) sin økologimodell presenterer en interessant tilnærming til digitale arkitekturer, beskrevet som «økologier av praksiser som er både unnvikende og åpne» (Decuyper et al., 2021). Digitale arkitekturer fungerer som mellomliggende redskaper som muliggjør involvering, enten delvis eller fullstendig, selv når samhandlingen ikke foregår fysisk. Denne forståelsen fremhever behovet for en helhetlig tilnærming til samhandling, slik som klasseromskultur og motivasjon, når det gjelder det digitale klasserommet (Goth et al., 2020). Selv om det digitale rommet

representerer en annen setting enn den fysiske, muliggjør digitale arkitekturer, som Decuypere et al. (2021) påpeker, fortsatt involvering som en plass der mennesker involveres i aktiviteter og læringsprosesser. Dette utfordrer den konvensjonelle oppfatningen som antar at det virtuelle er teknisk og instrumentelt, frakoblet fra kroppens virkelighet (Champion, 2019; Willatt & Flores, 2022).

For å utforske en helhetlig tilnærming til involvering i digitale arkitekturer henter vi inspirasjon fra Merleau-Pontys (1962/2005) fenomenologiske perspektiv, som vi kan forstå som kroppsliggjøring situert, og John Deweys (1916/2007) pragmatiske syn på gjensidig involverende aktiviteter. Merleau-Ponty argumenterer for at vår erfaring av verden er forankret i kroppen og dens bevegelser, og den ontologiske forståelsen av kroppens fundamentale rolle i vår erfaring av verden støtter opp om ideen om at den virtuelle kroppen er inkorporert og aktivt engasjert i oppgaver og situasjoner, ikke separert fra vår fysiske kropp (Merleau-Ponty, 1962/2005). Merleau-Ponty argumenterte videre for at vår erfaring av verden er preget av en grunnleggende form for intensjonalitet (Merleau-Ponty, 1962/2005). Våre fysiske bevegelser er sentrale for vår perseptuelle erfaring av verden, og denne erfaringen er alltid rettet mot noe, forankret i kroppens handlinger (Merleau-Ponty, 1962/2005). Selv om den virtuelle kroppen tilpasses romlige og temporale muligheter formet av digitale arkitekturer, kan den aldri fullstendig forstås uavhengig av den fysiske kroppens involvering i aktivitetene (Willatt & Flores, 2022). Selv om digital samhandling opererer i et virtuelt rom, bevarer den koblingen mellom kropp og erfaring ved at kroppen involveres gjennom brukeraktiviteter og kommunikasjon. Denne forståelsen av samspillet mellom den fysiske kroppen og digitale arkitekturer leder oss inn i konseptet av involvering på et mer abstrakt nivå.

Modell for involvering

Figur 16.1 viser en modell for involvering der involveringsbegrepet er trukket ut fra Torgersen og Steiros modell for samhandling i kapittel 3, som er basert på prinsippene for semantisk teorikonstruksjon (Kvernbekk, 2023). Figur 16.1 er laget inspirert av de samme prinsippene for semantisk teorikonstruksjon, som er en metode som undersøker teorier gjennom analyse av språket og betydningen av begreper. I vår modell ser man involvering på teorinivå, modellnivå og parameternivå.



Figur 16.1 Involvering på teori-, modell-, og parameternivå.

Gjennom analysen har vi identifisert en rekke indikatorer på parameternivå som kaster lys over de varierte aspektene og mulighetene for involvering i digitale arkitekturer. De utvalgte parameterne reflekterer både rammebetingelser (samfunnspress for involvering, som lovverk og kriser), praktiske aspekter (tilrettelegging for involvering, som deltakelse, kommunikasjon og tilpasning) og den enkeltes opplevelse av å være involvert. Disse parameterne fungerer som et analytisk redskap for å si noe om hvordan digitale rammer legger til rette for og fremmer eller hemmer involvering. Denne tilnærmingen er særlig verdifull i vårt arbeid med involvering i digitale arkitekturer, da den tillater en dypere forståelse av involvering i digitale kontekster. Modellen fungerer ikke bare som et verktøy for teoretisk forståelse, men også som et praktisk rammeverk for å utforske og innarbeide involvering i digitale arkitekturer. Indikatorene er sortert i tre kategorier, og danner grunnlaget for den tematiske analysen i diskusjonsdelen.

Metode

For å undersøke hvordan lærere erfarer digitale arkitekturer som ramme for involvering, ble det innhentet et datamateriale gjennom en kvalitativ digital spørreundersøkelse med 23 lærere i grunnskolen i bergensområdet.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført elektronisk basert på «Nettskjema», en digital løsning for datainnsamling som er administrert av Universitetet i Oslo. Undersøkelsen ble gjennomført i etterkant av covid-19-utbruddet og tok sikte på å fange opp lærernes erfaring med vekselvis undervisning online og i klasserommet. Denne perioden er spesielt interessant fordi lærere måtte omstille seg raskt til digital undervisning, og undervisningen foregikk i digitale arkitekturer i større omfang enn vanlig, slik at mange lærere fikk erfaringer med digital samhandling. De 23 informantene var både kvinner og menn mellom 25 og 65 år. Spørreundersøkelsen ble sendt til 45 lærere, og de ble informert om at det var frivillig å delta. Undersøkelsen hadde en kvalitativ tilnærming, noe som tillot oss å samle inn beskrivelser som reflekterer personlige opplevelser, og som bidro til å skape en dypere forståelse av sammenhengen rundt fenomenet. Denne tilnærmingen ga et solid rammeverk for tolkning av dataene, og ga innsikt i erfaringene til utvalget som deltok i undersøkelsen.

I forkant og etterkant av den digitale spørreundersøkelsen gjennomførte vi et litteratursøk i databasene Idunn, Google Scholar og Eric. Søket ble begrenset til 2020–2023 med søkeordene: digital undervisning, grunnskolen, erfaringer med nettbasert undervisning, digital teknologi, digital kompetanse, digitale arenaer i undervisning. Videre ble gjort et tilleggsøk med utvidet tidsintervall for å finne relevant forskning knyttet til teoriene i studien. Inklusjonskriterier var norsk og engelsk. Funn fra litteratursøket og den digitale undersøkelsen ble analysert ved tematisk analyse for å identifisere de temaene som er mest interessante for problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Analysen er i tillegg inspirert av en fenomenologisk tilnærming for å kunne belyse fenomenenes meningsinnhold slik de viser seg i den erfarte virkelighet (Giorgi, 2009). Ved å anvende en tematisk analyse med en fenomenologisk tilnærming kunne vi se etter mønstre og temaer som uttrykker deltakernes subjektive opplevelser, perspektiver og meninger om fenomenet involvering. Dette kan gi en dypere forståelse av deltakernes subjektive opplevelser, og temaene som identifiseres, vil ofte reflektere essensen av disse opplevelsene.

Studien er utført i tråd med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021). Datamaterialet inneholder ikke personopplysninger som kan avdekke informantenes anonymitet.

Resultat og drøfting

Datamaterialet ble analysert og drøftet i lys av teori og forskning med det formål å synliggjøre sammenhenger og mønstre i samsvar med den etablerte modellen for involvering. Denne analyseprosessen førte til data innen de tre kategoriene på parameternivå i modellen: «samfunnspress for involvering», «lærerens tilrettelegging for involvering» og «opplevelse av involvering».

1. Samfunnspress for involvering i digitale arkitekturer

Utdanningssystemet er under ytre press for å skape digitale læringsarenaer og interaksjonsarenaer som gir læring og mening for deltakerne, og på både nasjonalt og internasjonalt nivå er digitalisering en av prioriteringene (Unesco, 2022). Dette legger et press på lærerne. Den økte etterspørselen etter nettbasert utdanning, digitale samhandlingsplattformer og krav om kompetanse innen kunstig intelligens legger ytterligere kompleksitet til scenarioet (Casal-Otero et al., 2023). Press kan forstås som en utfordring, som noe presserende som lærerne må forholde seg til, men som også kan gi rom for innovasjon i pedagogisk praksis (Holovchuk et al., 2024). En av informantene sier: «Vi lærere måtte fort omstille oss og ta i bruk digitale plattformer» (informant 22). I dagens undervisningslandskap står lærere overfor utfordringer som krever tilpasning til endringene i undervisningsmetodene, inkludert behovet for både teknologisk integrasjon og pedagogisk innovasjon. Her kan vi trekke frem improvisasjon som involveringsindikator (vist i figur 16.1 på parameternivå) i tilretteleggingen for meningsfulle læringsopplevelser i en utfordrende utdannings-situasjon (Se kapittel 24 av Norbye, Jermstad & Stray, 2024). Sitatet belyser viktigheten av dynamisk tilpasning i møte med uforutsette endringer i det komplekse utdanningslandskapet.

Ifølge en 2021-undersøkelse prioriterer nå flertallet av skoleledere (87 prosent) digitale læringsressurser (Bergene et al., 2021), hvilket tydeliggjør en voksende trend i retning av digital pedagogikk. Prioriteringen av digitale læringsressurser legger ytre pres på lærerens kompetanse innen undervisnings- og samhandlingsmetoder for å involvere elevene. Samfunnspresset (benevnt i figur 16.1) gir skolesystemet og læreren der ved utfordringer, men også nye muligheter for involvering. Her ser vi at læreren står overfor flere pedagogiske muligheter for å involvere elevene til aktiv læring og kreativitet i det digitale klasserommet: «Digitale verktøy

kan by på muligheter for å endre gamle praksiser eller innføre nye praksiser som byr på rom for dialogisk interaksjon ...» (Gourvennec & Nielsen, 2019, s. 114). Digital undervisning kan eksempelvis inkludere interaktive oppgaver og simuleringsaktiviteter som gir elevene mulighet til å involvere seg aktivt i læringsprosessen. Dewey (1916/2007) understreker betydningen av aktiv involvering for å tilegne seg kunnskap, og peker på at utdanningen må gi rom for læring som er meningsfull for deltakerne. Miljøet som læringen foregår i, utgjør de betingelsene som enten fremmer eller hemmer mening og læring for menneskene som deltar i samhandlingen (Dewey, 1916/2007, s. 13). Kunnskap om miljøets betingelser, i denne settingen de digitale arkitekturenes rammer, kan gi mulighet til å utforske det digitale rom som helhetlig læringsarena. Deweys konsept om gjensidig involverende aktiviteter kompletterer denne forståelsesrammen. Ifølge Dewey er læringsprosessen en interaktiv handling hvor deltakerne agerer som gjensidige parter, hvor handlingene til hver enkelt avhenger av og påvirker den andre (Dewey, 1916/2007, s. 18). Denne tilnærmingen krever en erfaringsbasert metode, hvor kroppen anerkjennes som en essensiell deltaker i læringsprosessen.

2. Lærerenes tilrettelegging for involvering

Lærerenes utdanningsmandat knyttet til digitalisering har som mål å skape god digital praksis i undervisningen og dermed kunne tilrettelegge for digital dannelse, motivasjon og deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2021). De fleste av informantene påpeker, når de blir spurt om det i spørreskjemaet, at digitale arkitekturer kan gi rom for involvering, eksempelvis som tilpasning til den enkelte elevens behov, økt motivasjon og progresjon. En av informantene påpeker: «Elevene er ofte motivert for å lære ting digitalt. Elevene har ofte gode kunnskaper om digitale plattformer som gjør at progresjonen er god ... det er lettere å tilpasse undervisningen til elever med forskjellige behov» (informant 3). Dette bekreftes av Harleem et al. (2022, s. 276): «Children might become more engaged in learning if technology is used ... youngsters nowadays are pretty accustomed to the usage of electronic gadgets, incorporating them into schooling would undoubtedly assist in piquing their interest and enhancing their involvement levels». Elevenes liv er influert av den digitale verden, og barna har digitale erfaringer som læreren kan dra nytte av i undervisningen, slik at den enkelte elev lettere kan involveres i læringsaktivitetene. En informant

belyser dette og sier: «Elever jobber mer dynamisk med arbeid. Det er lettere å endre strukturer, innhold og formuleringer. Et verdifullt supplement i forhold til det å gi konstruktive tilbakemeldinger» (informant 19). Videre trekker læreren frem digitale verktøy for læring og kommunikasjon som motiverende for elevenes deltakelse, og som noe som forenkler tilpasning til hver elev. Tilpasning og deltakelse er parametre for involvering som vi trekker frem i figur 16.1. Deltakelse og motivasjon blir imidlertid sett med et kritisk blikk av en del av informantene – og særlig knyttet til kontakten med elevene: «Pedagogikk handler om elevkontakt. Når elevkontakten må kjøres gjennom skjerm, er det utfordrende å opprettholde den gode kontakten over tid med elevene mine» (informant 11). For at kontakten mellom lærer og elev skal erfares av begge parter, må visse forutsetninger være til stede. For det første kan manglende kompetanse innen digital teknologi, inkludert AI, være et hinder for pedagogiske aktiviteter (Casal-Otero et al., 2023). En fallgrube ved å undervise via skjerm uten tilstrekkelig profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK) er at elever ekskluderes og blir passive konsumenter (Arstorp, 2022). Dette finner vi igjen i datamaterialet: «Det er vanskelig å lese mimikken til elevene gjennom en dataskjerm. Dette gjør at det blir mye enveiskommunikasjon» (informant 17). En annen informant sier: «Noen elever mister motivasjonen når den menneskelige (fysiske) kontakten uteblir. De elevene som først 'detter ut', kan det være svært krevende å få i gang igjen» (informant 10). Læreren må derfor anerkjenne den virtuelle kroppens rolle i læringsprosessen, selv om den ikke er fysisk til stede i samme rom. Den digitale dannelsen handler nettopp om at elevene også har en helhetlig digital identitet som er knyttet til erfaringer som gjøres i det digitale rommet, og som er både sosial, kulturell, etisk og praktisk (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 14). Dette utfordrer den tradisjonelle oppfatningen av det digitale rommet som teknisk og instrumentelt, der kroppen antas å være fraværende eller ubetydelig (Willatt & Flores, 2022). I stedet må vi se det virtuelle rommet som en arena der kropp og digital arkitektur er vevd sammen, og der deltakernes involvering ikke er hindret av fysiske begrensninger. Basert på Merleau-Pontys teori (1962/2005) kan vi si at lærere må anerkjenne og integrere kroppslige erfaringer i det virtuelle læringsmiljøet for å fremme involvering og digital dannelse. Dette innebærer å skape engasjerende, interaktive digitale opplevelser som reflekterer hvordan kroppen og sansene er involvert i læring. Lærere kan tilrettelegge for aktiviteter som oppmuntrer til bevegelse, gestikulering eller bruk av fysiske objekter som en del av den digitale læringsprosessen.

Gjennom å anerkjenne sammenvevingen av det fysiske og det digitale kan lærere skape en mer holistisk og kroppslig engasjerende læringsopplevelse som fremmer dypere forståelse og involvering. Her er improvisasjon et didaktisk grep. For å kunne skape involvering i det digitale rom må pedagogen ta utgangspunkt i den erfaringen som til enhver tid finnes i rommet, gjennom improvisasjon og tilstedeværelse og ved å skape noe nytt der og da: «... Teaching... is a creation and cannot follow fixed rules» (Jermstad et al., 2024, s. 180). Improvisasjon i undervisning fordrer at læreren utviser skjønn og tar «temperaturen på rommet», slik at det faglige innholdet gir mening for elevene (Nordbye et al., 2024; Thomas et al., 2022, s. 4). Improvisasjon som didaktisk metode bidrar til pedagogisk aktivitet og øker elevenes engasjement og interesse. Ifølge Deweys tenkning vil pedagogisk aktivitet fordrer et aktivt forhold til utvalg av innhold, analyse og tolkning. Deweys tenkning om «learning by doing» har det fysiske rom som anker, og den må derfor nytenkes i en digital ramme der aktivitetene vises gjennom andre former.

3. Opplevelse av involvering

Deweys filosofi fremhever at kroppen stadig tilpasser seg i respons til våre omgivelser, og at våre erfaringer former våre kropper slik som våre kropper former våre erfaringer (Dewey, 1916/2007). Som nevnt må derfor læreren anerkjenne den virtuelle kroppens rolle i læringsprosessen, selv om den ikke er fysisk til stede i samme rom (Willatt & Flores, 2022). I stedet må vi se det virtuelle rommet som en arena der kropp og digital arkitektur er vevd sammen, og der deltakernes involvering ikke er begrenset av fysiske begrensninger.

Involveringsbegrepets tosidighet viser både til å involvere andre og til å involvere seg selv. Hvordan kan man ha en opplevelse av å være involvert i digitale arkitekturer når man ikke er til stede i samme rom?

Ved at man ikke er fysisk til stede i samme rom, endres premisene for kommunikasjon. Blikket, som er en sentral del av vår nonverbale kommunikasjon, virker også under andre betingelser når forelesningen medieres digitalt, i og med at det formidles gjennom kamera og skjerm. (Bern et al., 2021, s. 255)

Dette kritiske perspektivet viser at kroppslig eller også kalt nonverbal kommunikasjon virker under andre betingelser i digitale arkitekturer og har svakheter sammenliknet med fysisk samhandling: «Digital Learning

has certain weaknesses in the form that it can hamper the communication between the learner and the educator, that is, direct communication and human touch are lost» (Dhawan, 2020, s. 14). En informant uttrykker seg slik: «Har ikke fysisk kontakt med elevene. Mister samhandling som kroppsspråk, mimikk og smalltalk» (informant 11). Informant 11 peker, i likhet med Dhawan (2020), på et viktig aspekt ved begrensningene i det digitale rommet. Rammene for digitale arkitekturer er begrenset slik at det umiddelbare fysiske kroppsspråket som gir aura og stemning til rommet, reduseres. Informant 14 bekrefter dette og sier: «Det vi kan formidle i tillegg til det verbale (kroppsspråk osv.), blir borte med den digitale undervisningen.» Informant 8 sier: «Stikkordet er samhandling, og at denne er noe kvalt i kraft av at skjermbruk er eneste tynne tråd av muligheter.» Informanten opplever samhandlingen som «kvalt» via skjermen, som kan tolkes som at den blir ufullstendig og anstrengt. Dette meningsinnholdet kan ses i lys av involveringsbegrepet, som dreies rundt kommunikative prosesser og samskaping. Informanten viser tydelig med begrepet «kvalt» at samhandling og kontakt viser seg som fysisk fornemmelse i samhandlingen. Å erfare at man er til stede sammen, å kunne bli «grepet» av noen i øyeblikket, utfordres i digital undervisning og kan vanskeliggjøre opplevelsen av tilhørighet i gruppen. Mangelen på umiddelbar tilbakemelding fra andre kan utfordre samspillet mellom gruppedeltakerne (Bern et al., 2021, s. 255). Dersom deltakerne skal ha opplevelsen av involvering, må pedagogene være bevisst det digitale rommets begrensninger for umiddelbart kroppsspråk. Den virtuelle verden kan erfares som et «sted», ikke som et delt fysisk sted, men som et sted basert på en opplevelse av å «være der» og av «å være sammen» (Osler, 2020). Kritiske spørsmål om elevers opplevelse av involvering i digital undervisning berører kjernen i den pedagogiske tilnærmingen til nettbasert læring. Å være «del av noe» og å «være i» innebærer en følelse av tilstedeværelse og engasjement, noe som kan være utfordrende i et digitalt format. Det krever aktiv tilrettelegging fra lærerens side å skape interaktive og engasjerende opplevelser som fremmer en følelse av fellesskap og deltakelse, selv når man ikke fysisk deler samme rom. Ved å bruke metoder som fremmer aktiv læring, samhandling og meningsfull kontakt mellom lærer og elev, kan lærere styrke følelsen av involvering og tilstedeværelse i det digitale læringsmiljøet. Dette innebærer også å forstå og anerkjenne den unike dynamikken og interaksjonsmulighetene som finnes i digitale arkitekturer.

Hovedfunn og veien videre

I denne studien har vi undersøkt press på samhandling i digitale arkitekturer, og hvilke implikasjoner presset får for lærerens og elevenes involvering. Dette presset kommer til syne gjennom normative politiske dokumenter for digitaliseringsprosesser i skolen, uten at lærerne alltid kan imøtekomme kravene med tilstrekkelig kompetanse (PfDK), samt som et press om å oppleve en genuin kontakt med elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne kontakten utfordres når samhandlingen er digital.

Datamaterialet som framkommer av undersøkelsen med 23 lærere i grunnskolen, viser flere parametre som aktuelle for å forstå involveringsbegrepet i en digital setting, som situasjonsforståelse, tolkning, forventninger og improvisasjon. Dersom deltakerne skal oppleve digital undervisning og andre læringsaktiviteter som meningsfulle og helhetlige, krever det et nøysomt blikk på det digitale rommet som sådan – og på hvilke faktorer som gjør at rommet oppleves som ekskluderende eller involverende. I denne prosessen står elevens kompetanse sentralt. Disse faktorene må kommuniseres åpent mellom deltakerne slik at begge parter kan bidra til at samhandlingsprosessen oppleves involverende. Med støtte i datamaterialet kan vi hevde at læreren må involvere eleven i større grad, gjennom både verbal og nonverbal kommunikasjon, via skjermen. I denne forståelsen vil elevene kunne transformeres fra passive konsumenter til aktive parter i læringsprosessen. I en teoretisk og filosofisk forståelse, representert ved Merleau-Ponty (1962/2005) og Dewey (1916/2007), kan vi hevde at involvering viser seg som kroppslig fornemmelse og nonverbal kommunikasjon gjennom deltakelse i aktiviteter der individene virker inn og kommer til syne i den digitale samhandlingen. Selv om individet alltid er helhetlig, alltid allerede der og alltid også som kropp, vil vi fremme at opplevelsen av involvering først oppleves som hel når man kommer til syne for den andre.

Forfatterbiografier

Linnéa K. Jermstad er førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen og doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) med spesialisering innen ledelse av akademiske institusjoner. Hun er leder for pedagogikkseksjonen ved avdeling for lærerutdanning, grunnskolelærerutdanningen. Med over ti års erfaring fra høyere utdanning kombinerer hun teoretisk og empirisk forskning med seksjonsledelse, forskergruppeledelse

og prosjektledelse. Jermstad har også bred internasjonal forskningserfaring og har presentert på internasjonale konferanser. Hun har særlig engasjement for digitale undervisningsmetoder og læring, samhandling samt profesjonell og organisatorisk utvikling.

Svitlana Holovchuk er førsteamanuensis i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen, der hun underviser og forsker innen barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningen. Med solid forsknings- og undervisningsbakgrunn fra Borys Grinchenko Kyiv Universitet (Ukraina) bringer hun verdifull erfaring til sin stilling. Holovchuk spiller en nøkkelrolle i arbeidet med internasjonalisering ved høgskolen, et felt som også er blant hennes forskningstemaer. I tillegg er hennes forskning orientert mot profesjonsutvikling, digitalisering og pedagogisk historie.

Referanser

- Arstorp, A.-T. (2022). Digital teknologi som diskursivt artefakt i den norske læreruddannelses policy. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(5), 408–421. <https://doi.org/10.18261/npt.106.5.3>
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Steine, F. S., Denisova, E. & Østby, M. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere og skoleeiere våren 2021* (NIFU-rapport 2021:11).
- Bern, L. T., Lorentzen, N. Ö. & Nordanger, M. (2021). Fortellinger om tid og synlighet: En studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. *Uniped*, 44(4), 248–261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bryson, J. R. & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: Curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608–623. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1807478>
- Casal-Otero, L., Catala, A., Fernández-Morante, C., Taboada, M., Cebreiro, B. & Barro, S. (2023). AI literacy in K-12: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 10, Art. 29. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-023-00418-7>
- Champion, E. M. (2019). *The phenomenology of real and virtual places*. Routledge.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skrøvset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Ekspertrgruppen om lærerrollen: Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Decuyper, M., Grimaldi, E. & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1–16.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (2007). *Democracy and education*. Echo Library. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Goth, U. S., Holovchuk, S., Jermstad, L. K. & Jokstad, G. S. (2020). Nærhet, eller distanse? Lærerstudenters erfaringer med Zoomundervisning under Covid-19. I L. K. Jermstad & U. S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv: Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 193–212). Novus.
- Gourvenec, A. F. & Nielsen, I. (2019). «Du er nødt til å ha endringskompetanse som lærer, hvis ikke så dør du ut, altså»: Lærerperspektiv i digitaliserte klasserom. I M.-A. Igländ, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (s. 101–130). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031606-2019-06>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Holovchuk, S., Jermstad, L. K. & Jokstad, G. S. (2024). Student creativity and collaboration during digital learning: Glocal theoretical perspective. I B. E. H. Nordheim & S. Weber (Red.), *Glocal theological education: Teaching and learning theology in the light of crisis* (s. 128–141). Wipf and Stock Publishers.
- Jermstad, L. K., Holovchuk, S. & Jokstad, G. S. (2024). Colleague-observation in interdisciplinary academic collaboration: Quality and innovation in education. I B. E. H. Nordheim & S. Weber (Red.), *Glocal theological education: Teaching and learning theology in the light of crisis* (s. 171–185). Wipf and Stock Publishers.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J. & Hardy, I. (2012). Ecologies of practices. I P. Hager, A. Lee & A. Reich (Red.), *Practice, learning and change: Professional and practice-based learning* (Bd. 8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4774-6_3
- Kvernbekk, T. (2023). *The nature of educational theories: Goal-directed, equivalence and interlevel theories*. Routledge
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception*. Routledge. (Opprinnelig utgitt på engelsk 1962)
- Nagel, I. (2021). Digital competence in teacher education curricula: What should teacher educators know, be aware of and prepare students for? *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 5(4), 104–122. <https://doi.org/10.7577/njcie.4228>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osler, L. (2020). Feeling togetherness online: A phenomenological sketch of online communal experiences. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19(3), 569–588. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09644-1>
- Robertson, S. L. (2019). Comparing platforms and the new value economy in the academy. I R. Gorur, S. Sellar & G. Steiner-Khamsi (Red.), *World yearbook of education 2019* (s. 169–186). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147338-14>
- Thomas, M. K. E., Skourdombis, A. & Whitburn, B. (2022). Teaching as regulated improvisation. *Australian Educational Researcher*, 50, 1149–1163. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00545-0>
- Unesco. (2022). *Digital skills development in TVET teacher training* (Rapport). https://unevoc.unesco.org/pub/trends_mapping_study_digital_skills_development_in_tvete_teacher_training.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12. november). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverklarerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Willatt, C. & Flores, L. M. (2022). The presence of the body in digital education: A phenomenological approach to embodied experience. *Studies in Philosophy and Education*, 41(1), 21–37.
- Østern, A.-L., Engvik, G. & Hansen, K. H. (2020). Teori om praksisarkitektur i skolebasert videreutdanning av praksislærere ved en universitetsskole. En studie av responsløyer mellom praksis og praksisarkitektur i to studentoppgaver. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 330–346. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-02>

KAPITTEL 17

Turledelse under press

Leif Inge Magnussen Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Thomas Vold Norges idrettshøgskole, Norge

Abstract: The chapter analyses how the interaction between a tour leader or nature guide and their participants can be related to various practical and ideological conditions. Based on the tour leader's assessment of participants and the tour as an arena for interaction, internal and external pressures or fields of tension that a nature guide must relate to. Based on Reid's (1994) didactic model, it is shown that a nature guide's dilemma can relate to different didactic phases, and through this represent important choices with regard to different ideologies. The nature guide's assessment of participants can result in eight possible types of choice situations where ideological pressure can limit the space of deliberative action. The tensions, as clear dichotomies, can bring out nuances in a nature guide practice. Using dichotomous thinking (strictly speaking, a sliding scale) highlights opportunities for dialogue about what happens in the encounter with the participants. A shared understanding of the complexity of the interaction between tour leaders and between nature guides and participants can help to reduce perceived pressure to act and thereby also reduce the pressure that affects both thinking and action. Realizing a nature guide's pedagogical room for maneuver in relation to participant assessment can reduce perceived pressure and open new pathways of action.

Keywords: outdoor education, guiding roles, deliberation, ideological pressure, interaction, path-dependency

Turleder og deltaker

Vi skal i denne teksten problematisere og løfte fram didaktiske dilemmaer og spenningsforhold personer som arbeider utendørs med grupper på organiserte turer, kan bli stilt overfor. En slik person kan ha benevnelsen naturguide, naturveileder, fører, friluftslivslærer mfl. Av praktiske hensyn vil vi i denne sammenhengen bruke benevnelsen *turleder* om slike, da tur og ledelse er fellesnevnerne for alle benevnelsene. De som er med på slike organiserte turer, kan ha benevnelser som turist, gjest, medlem, elev eller annet. Av de samme praktiske hensyn som nevnt over, vil vi i denne sammenhengen velge den mer kontekstuaavhengige benevnelsen *deltaker*.

I pedagogiske kontekster er vi kanskje alltid på reise gjennom det å skape oppdagelser, nye erkjennelser og opplevelser for både deltaker og pedagog? Turen kan slik sett være en metafor for læring gjennom oppdagelse (Grendstad, 1990). Vi har i denne teksten valgt å ta utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978), og i det som benevnes som elevforutsetninger, i denne sammenhengen deltakerforutsetninger. Vi vil i teksten belyse hvordan slike forutsetninger danner press og virker inn på turleders valg, og hvordan de skaper begrensninger som påvirker samhandlingen og opplevelsen av den gjennomførte turen. For å ramme inn vårt anliggende har vi valgt å se hvordan turleders overveielser og valg i forbindelse med planlegging og gjennomføring av turer kan forstås i lys av Reids (1994) didaktiske modell og ulike former for ideologisk eller diskursivt press. Vi belyser problemfeltet gjennom en faglig og teoretisk drøfting som en litteraturgjennomgang. Samtidig bygger drøftingen også på forståelse skapt gjennom vår egen forskning i feltet (Magnussen, 2012(a); Vold, 2015).

Beskrivelser av ulike pressituasjoner kan gi økt forståelse av hvilken betydning ideologier kan bety for en turleders handlingsvalg, derigjennom også samhandlingen mellom deltaker og turleder. Samhandlingen påvirkes også av kontekst og for eksempel produktlogikken, som vi senere vil vise begrenser muligheten for å optimalisere turen med utgangspunkt i deltakerforutsetningene. Vi har i kapitlet valgt å eksemplifisere hvordan press kan påvirke relasjonen mellom deltaker og turleder, med turer i ulike naturmiljøer og kontekster. Ulike former for press knyttet til ulike situasjoner kan, slik vi vil vise, påvirke samhandlingen. Samhandling kan forstås slik Torgersen og Steiro (2009) definerer begrepet:

Samhandling er en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot fellesmål og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap.

Vi har valgt å belyse hvordan samhandling mellom turledere og deltakere og didaktiske overveielser før, under og etter tur kan forstås gjennom ulike pressdimensjoner (se kapittel 1), både indre og ytre, og stamme fra forhold i omgivelsene, turlederen og deltakeren. Samhandlingen på tur mellom deltakere og turledere vil i et idealisert tilfelle uten press kunne være en fri prosess hvor de sammen kan optimalisere opplevelser tilpasset hverandres forventninger, kompetanser og naturgitte forhold. Friheten til å optimalisere er, som vi skal vise i teksten, bundet opp av ulike pressdimensjoner.

En organisert tur handler som regel om å nå et mål eller om å oppnå en hensikt, som kan være å skape bestemte opplevelser, læring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Eksempelvis heter det i skolen og valgfaget friluftsliv:

Friluftsliv handler om at elevene skal utvikle turglede og respekt for naturen og naturressursene. Faget skal gi elevene forståelse av mangfoldet i naturen. Faget skal også bidra til å fremme fysisk og psykisk helse ved å gi elevene erfaring med å bruke naturen til rekreasjon og aktiviteter. Videre skal faget styrke elevenes evne til å ta vare på seg selv og andre i naturen. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

I andre sammenhenger, eksempelvis guidede turer i naturbasert reiseliv, kan turledelse handle om å bidra til at deltakere lærer noe nytt eller noe om seg selv, og til at de får opplevelser som strekker seg ut over det hverdagslivet har å tilby.

Deltakere på tur kan ha mange ulike motiver, og de representerer slikt sett et mangfold som en turleder må forholde seg til. Mål og forventninger til det som erfares på tur, varierer innad i en gruppe og skaper press på turlederen for bestemte handlinger, eksempelvis det å «nå toppen», å lære om orientering, å ta et fint bilde, å bli kjent med andre og få nye venner eller å oppleve mestring og spenning.

Friluftsliv som felt og fenomen rommer både det hverdagslige, knyttet til «hverdagsfriluftslivet», og turer ut i ukjent eller krevende natur og aktivitet som fordrer turledelse. I slike sammenhenger er det gjerne det sublime og opplevelser som kan gi mening og livsmestring som søkes av

turdeltakerne (Løvoll & Sæther, 2022). Vi skal i dette kapittelet diskutere turlederens valg i lys av en turpedagogisk balansemodell. Modellen bygger på ulike ideologier og spenningsforhold som kan påvirke turlederens deltakervurdering, og gjennom dette også samhandlingen mellom turlleder, deltaker og gruppe på tur. Den praktiske siden av deltakervurderinger (som i vår erfaring oftest er taus og implisitt) kan være påvirket av personlige og institusjonelle erfaringer, ideologier og motstridende hensyn og spenningsforhold. Didaktikk handler om valg som forener teoretiske synspunkter med praktiske valg i en undervisningssituasjon (Bjørndal & Lieberg, 1978), og vi har valgt å benytte en læreplanteoretisk innramming av turlederes praksis med vekt på deltakervurderinger. Etter en inngang om ideologi vil vi ved en teoretisk belysning av fenomenet deltakervurdering og samhandling se på kontinuum knyttet til eksistensielle relasjoner, involveringsgrad, ulykkesunngåelse, individualisering, tilrettelegging, fleksibilitet og lederorientering

Ideologi i turdidaktikken – et søkelys på valg og deltakerforutsetninger

I analysen av de ulike praktiske sidene av hva en turladers deltakervurderinger kan bestå av, har vi lagt en «deliberativ» modell til grunn gjennom bruk av læreplanteoretikeren Reids (1994) overveielses- eller refleksjonsmodell. Reid viser til fire ulike forhold som kan være sentrale i planlegging og gjennomføring av læring. Reids modell innebærer (i) et operasjonelt eller praktisk perspektiv på læreplanlegging og kan sies å være preget av «what works» og en ikke refleksiv handlingspraksis. Videre kan praksis være påvirket av (ii) en mål–middel-logikk, hvor den tause kunnskapen blir presset av en målrasjonalitet, av (iii) historiske og institusjonelle erfaringer og til sist (iv) legitimeringsutfordringer og etiske eller moralske overveielser. Gjennom eksempler og dilemmaer vil vi peke på hvordan en slik vurdering kan være vanskelig, siden det er mange hensyn å ta, men også fordi turlederens deltakervurderinger til dels er under press. I teksten løfter vi fram hvordan ulike måter å se verden på kan redusere og åpne turlederens handlingsrom. Pedagogisk «deliberation» kan da løfte fram dilemmaer, muligheter og valg. Til sist vil vi argumentere for at risiko, det farlige og det uforutsette, bør integreres i en analytisk modell. Da kan motstand og opplevd autonomi i møtet med det uforutsette på tur også hentyntas i framtidig opplæring av nye turledere. I dette ligger nye pedagogiske muligheter.

Men først litt om de ulike dilemmaene en turlleder kan bli stilt overfor i forbindelse med vurdering av deltakere før, under og etter tur.

Dialektikk og ideologier

I vår drøfting av en turlleders deltakervurdering har vi valgt å presentere mulige motsetningsforhold og polariteter. Vi bruker en dialektisk tilnærming, og vi vil forstå et fenomen gjennom å se på motsatsen. Vår forståelse av mørke påvirkes av antagonistens lys. Nå er ikke alt sort eller hvitt, og ulike polare spenningsforhold kan ses gradert eller langs ulike kontinua. Den tyske filosofen Karl Loewenstein (1891–1973) har definert ideologi slik:

An ideology is a consistent and integrated pattern of thoughts and beliefs, or thoughts converted into beliefs, explaining man's attitudes toward life and his existence in society, and advocating a conduct and action pattern responsive to, and commensurate with, such thoughts and beliefs. (Loewenstein, 1953, s. 691)

Vi vil i teksten løfte fram ulike praktiske situasjoner som kan bære i seg ulike indre og ytre ideologiske spenninger. I forståelsen av slik praksis benytter vi oss av Theodor Litts (1923) dialektiske tilnærming, hvor kontradiksjon er kjernen i metoden. En pedagog må forholde seg til antagonistene og balansere motstridende hensyn i en refleksiv praksis. I en slik verden kan eksempelvis lys forstås med mørke, det farlige med trygghet, og å ta hensyn til alle i gruppen kan ses opp mot individuelle hensyn (Magnussen & Torgersen, 2024).

I følge Sæverot og Torgersen (2022) er en ideologi ikke en fast eller enhetlig størrelse, men har sine egne grenser eller forståelseshorisonter. En ideologi er (i) i prinsippet et mentalt bilde, men kan likevel manifestere seg fysisk i form av menneskelig atferd, rituelle handlinger, fysiske symboler og andre inngrep i den materielle verden. Ideologier utgjør (ii) ikke en utfordring i seg selv. Utfordringen ligger i måten ideologiene brukes til å legitimere praksis og handlinger. Det er ikke gitt at en ideologi vil (iii) resultere i utfordringer, snarere tvert imot; ideologier gir en turlleder ulike handlingsvalg, som vi etter hvert vil vise.

En analyse med utgangspunkt i Reids (1994) didaktiske modell løfter fram hvordan for eksempel ulike former for sporbundethet eller ulike ideologier kan låse praksis og derigjennom også prege deltakervurderingene som gjøres, og samspillet mellom turlleder og deltaker eller gruppen. Vurderingen skjer da intuitivt og raskt. Istedenfor kan kompleksiteten i

deltakervurderingen gjøre at overveielsene bør løftes opp og fram og gjøres langsomt. Turlederen kan gjennom bruk av didaktisk overveielse (deliberasjon) lettere kunne utvikle sin relasjonelle kompetanse og forståelse. Vi vil bruke en dialektisk tenkning rundt ulike sider av forholdet til deltakere på tur. Noen av de kontinua som undersøkes, kan innebære ideologi.

Samhandling i spennet mellom det personlige og det distanserte

I møtet med deltakeren på tur vil turlederen gjøre vurderinger av om vedkommende deltaker er i den fysiske stand og har nødvendige ferdigheter, kunnskap, motivasjon og utstyr eller bekledning som kreves for å kunne gjennomføre turen. Den etiske fordringen som er formulert av den danske filosofen Løgstrup (1956) som å «ta vare på det liv som er lagt i din hånd», kan ligge til grunn for turlederpraksis. I det følgende skal vi si noe om turlederes deltakervurdering og risiko, om deltakervurdering og turplanlegging, om deltakervurdering og gruppestørrelse og om deltakervurdering og orkestrering av dype opplevelser. En slik etisk fordring som Løgstrup stiller, vil ved ettertanke og didaktisk refleksjon kunne gjøre oss bevisst på hvilket eksistensielt forehavende vi er en del av. Mange av oss kan lett bli fanget av praktiske gjøremål og miste det meningsbærende ansvaret av syne. Et praktisk forhold er koblet til om turlederen og deltakerne har en felles forventning til turen (Vold, 2015). I relasjonen til og dialogen med deltakeren kan dette være et jeg–du-forhold eller et jeg–det-forhold (Buber, 1992). I et jeg–du-forhold framstår turleder og turdeltaker som likeverdige parter eller individer; i et jeg–det-forhold ses deltakeren fra turlederens side som et objekt, eller som en «pax», som er en benevnelse som ofte anvendes for å si noe om antall deltakere på en tur.

Du–jeg–det-relasjoner kan naturlig nok påvirkes av gruppestørrelse og turladerslitasje. Jo større gruppen er, desto mindre mulighet har turledere og deltakere til å inngå i personlige relasjoner av typen jeg–du, og samhandlingen vil i større grad styres av turleder og deltakeres forståelse av rolleparene turleder–deltaker. Mange turledere opplever et press på lønnsomhet, og da er gruppestørrelsen en faktor. Store grupper kan påvirke trivselen på jobb negativt, da personlige relasjoner oppleves som noe av det mest meningsfulle i arbeidet som turleder (Vold, 2015). Trivsel hos en turleder kan påvirkes av arbeid med for mange forskjellige mennesker og grupper over tid, men også av generelt jobbstress (Min, 2014).

Antall deltakere per turleder på tur har også betydning for hvilken rolle deltakere får på tur; om de skal være det Skjervheim (1974) kaller «deltakar» eller «tilskodar». *Spenningsforholdet mellom turleder og deltaker kan forstås som et relasjonelt kontinuum fra turlederens «jeg» og et du-det-forhold, og det kan være under press.* Synet på deltakere på tur kan videre ha betydning for deltakerinvolveringen og dialogen mellom deltaker og turleder. Eksempelvis er turlederen opptatt eller ikke opptatt av å skape relasjoner til deltakeren. I en dialogisk relasjon vil en ved å se den andre kunne tilpasse forventninger og optimalisere deltakerens utbytte av turen. Fraværet av du-et i relasjonen kan gi mindre mulighet for samhandling, derigjennom mer tingliggjøring. Deltakeren går fra person til «pax», og relasjonen er bundet av roller og turprogram.

Grad av deltakerinvolvering og turledelse

Sosial dynamikk på tur påvirkes også av gruppestørrelsen. Det kan oppleves som vanskelig for en turleder å være personlig og autentisk i store grupper, da dette krever en viss form for intimitet eller nærhet som vanskelig lar seg realisere i store grupper. Store grupper skaper rolleavhengighet, hvor det personlige kommer i bakgrunnen, og hvor deltakernes mulighet for involvering ofte blir redusert til det å være passive tilskuere. Da er det «rolleparene» turleder-pax som skaper grunnlag for samhandlingen. I små grupper er det mer rom for involvering av deltakerne gjennom det å skape personlige relasjoner og nærhet til opplevelsene for deltakerne. Gruppestørrelse åpner opp for at deltakererfaringen kan bli noe annet enn det som er forhåndsbestilt i markedsføring, innsalg eller turprogrammet for turen (Magnussen, 2012 (a); Vold, 2015). Det er forskjell på å etablere en «det-relasjon» sett i forhold til det Schütz og Luckmann (1973) kaller en «vi-relasjon» der både turleder og deltaker har sin oppmerksomhet gjensidig rettet mot hverandre, og der de tar del i hverandres opplevelse av turen i det de kaller for en «levende nutid». I en vi-relasjon tar turleder og deltakere del i hverandres biografi, de blir «eldre sammen» (Schütz, 1967). Det er dette som ligger til grunn for utsagn av typen «vi koste oss sammen» og «vi hadde en fin tur».

Imidlertid kan det noen ganger være en utfordring med stor grad av deltakerinvolvering, da det kan bidra til at deltakeren tar over kontrollen og «kupper» turen (Vold, 2015). Det andre ytterpunktet er at deltakerne følger instruksjoner og turlederen som en «viljeløs saueflokk». Historikeren

Daniel J. Boorstin (1962) peker på tilskuerturisme («sightseeing») som «pseudoevents», og han kaller turister som inngår i slike praksiser, for «kveg» og guidene for «gjetere» («cowboys»). «Samlebåndet» reduserer deltakernes opplevelse av autentisitet; det å inngå som aktive medskapere av turen kan gi noe «mer» i form av læring, eierskap til turen, økt sikkerhet, dype opplevelser, autentisitet og økt fleksibilitet når det gjelder justering av turen underveis (Løvoll & Einang, 2022). *Graden av deltakerinvolvering kan ses som et kontinuum mellom «sightseeing» og medskaping, hvor krav til lønnsomhet bidrar til et ytre press på samhandlingen.*

Turledelse i spenningsforholdet mellom det predikerbare og det uforutsette

Uforutsette opplevelser kan bidra til danning utenfor læringsutbyttene (Biesta, 2015) og er verdifulle i en turkontekst ute i naturen. Men det uforutsette i turledelse (Løvoll & Sæther, 2022) kan gjennom press på predikerbarhet være truet. Tradisjonelle didaktiske modeller (f.eks. didaktisk relasjonstenkning) favner ikke denne typen dilemmaer tydelig (Magnussen, 2018, s. 201).

Møter med det uforutsette, nye og ukjente er for turledere sentrale meningskonstruksjoner i møte med natur og bidrar til å skape autentiske opplevelser på turer. Når det uforutsette skjer, oppstår et rom hvor den enkelte kan oppleve mestring og det filosofen Spinoza refererer til som «dyp glede» (Næss, 1974; Sætereng, 1994). Samhandling mellom natur og menneske, mellom sinn og fysiske omgivelser, kan bidra til danning og personlig vekst (Biesta, 2015). Sublime opplevelser, forstått som motstandserfaring, kan bidra til å gi utøveren en følelse av frihet, tilhørighet, mestring og ferdigheter i å håndtere kriser og risiko. Verdifulle mestringsopplevelser kan oppstå som direkte konsekvens av opplevd motstand i form av utfordrende arbeidsoppgaver, slit, dårlig vær eller opplevd risiko.

Danning i møter med det uforutsette som pedagogisk praksis kan sies å være under press som en følge av ytre forhold utenfor turlederens kontroll, og møter med det uforutsette kan tape for sikkerhetsideologier og konservative deltakervurderinger. Slike hensyn kan danne kjernen i en turleders valg. For å imøtekomme krav til sikkerhet kan eksempelvis virksomheter redusere risiko gjennom å kreve at turledere skal følge den samme velkjente og risikovurderte traseen på hver tur. Risikoreduksjon vil kunne bidra til å redusere muligheten for at noe uforutsett skal skje, og til unngåelse av

ulykker. En annen måte å redusere risiko på er at turlederen gjør konservative deltakervurderinger, der hen kjøper seg mer enn tilstrekkelig margin på turen, noe som vil kunne føre til at deltakerne ikke opplever utfordring og mestring.

Følger vi filosofen Litt (1923), kan trygghet og risiko være to perspektiver som må forstås som kontrasterende begreper, og som utgjør et spenningsforhold i turledelse som påvirker samhandlingen mellom turleder og deltakere på tur.

En måte for turledere å bøte på de utfordringer som et strengt sikkerhetsregime skaper, er å anvende det handlingsrommet som ligger i forholdet mellom det som turleder anser som objektiv risiko, og det som deltakere opplever som subjektiv risiko. Deltakeres subjektive opplevelse av risiko kan være svært forskjellig fra det en erfaren turleder vet om risikovurdering. I et slikt handlingsrom kan turlederen bidra til å skape opplevelser som for deltakerne oppleves som risikable, spennende og fylt av mulighet for mestring, uten å utsette deltakerne for risiko. En slik måte å bruke risikovurdering på fra turlederens side kan karakteriseres som det sosiologen Catherine J. Schmidt (1979) benevner som «insulated adventure».

I produktlogikken selges eller presenteres turen gjennom turprogrammer eller turbeskrivelser som et ferdig produkt. Turen som «produkt» har imidlertid den egenarten at den skapes og konsumeres simultant, og derfor vil deltakerens opplevelse alltid skille seg fra markedsføringen. Deltakerne blir da *prosumenter* (Ritzer et al., 2012), de opplever og skaper produktet samtidig. Graden av involvering er av betydning for slike prosesser og relasjoner (Vold, 2015).

Et annet eksempel knyttet til det å unngå noe uforutsett er knyttet til turprogrammet som deltakerne har fått, og som kan tolkes som en «kontrakt» mellom turleder og deltaker. Blir turen lengre enn planlagt, om noe uforutsett skjer, blir ikke dette alltid verdsatt av deltakeren, som kanskje mister flyet eller fergen, og bedriftens evalueringsskjema blir da en «bøddel» sammen med deltakerens rangering på Tripadvisor. I et slikt regime er det beste for turleder å love lite og ikke åpne for improvisasjon. Feil i betydningen uønskede deltakeropplevelser skal da i produktlogikken unngås og gi bedre turbeskrivelser. For at virksomheten og turlederen skal sikre seg, blir det over tid mange forbehold i informasjonsmaterialet. Klare og detaljerte turbeskrivelser kan bidra til å redusere handlingsrommet og muligheter for å optimalisere deltakerinvolvering og samhandling. En alternativ løsning er at dilemmaet kan bøtes på gjennom å markedsføre

det uforutsette som en ressurs sammen med stor deltakerinvolvering, kommunikasjon og transparens underveis på turen (Løvoll & Einang, 2022; Vold, 2015). Et annet alternativ er at en utbedrer stien, legger til rette med sikringstiltak og gondol og avlyser turer om det blir regn. Dilemmaet kan settes opp som et kontinuum hvor noe uforutsett og potensielt risikabelt må fortolkes og vurderes av turlederen. I et risikoaversjonsperspektiv og ifølge erstatningsansvarets logikk kan unngåelse av skade være en fordel og noe ønsket. Altså kan regnvær gi en ubehagelig brukeropplevelse, og fraværet av ubehag er det samme som kvalitet. Press kan komme fra en turladers tanke om at deltakeren ikke er fornøyd, eller fantasien om en rettsak fordi turen ikke innfridde forventningene som er skapt gjennom turprogrammet. Forholdet mellom turleder og deltaker vil da under slike betingelser være under et ideologisk press skapt av tur-produkt-ideologi. Presset reduserer muligheten for å tilpasse og optimalisere opplevelser.

Forventningene ligger der knyttet til det å oppleve noe nytt, å mestre utenfor «boksen» på den ene siden og å unngå det ubehagelige på den andre. I dette ligger tilretteleggingspress gjennom nedbygging av naturen; press på å ta i bruk teknologi som gjør det lettere å tilkalle helikopter, snarere enn mestring av utfordringen uten hjelp og tilrettelegging som kan forringe naturmøtet og skape «insulated adventure» (Schmidt, 1979). *Forståelsen av risiko kan i turledelse forstås som et kontinuum, hvor ideologi om unngåelse av risiko står opp mot ideologi om risiko som vekst.*

Om å balansere deltakerforventninger

En deltaker kan komme til en turleder med et ønske om å få oppleve noe ut over det turlederen anser at deltakeren kan mestre, eksempelvis et ønske om noe unikt eller spektakulært som kan postes som fine bilder på sosiale medier. Turlederens perspektiv kan være at deltakeren ikke er i god nok form, eller at vedkommende ikke har de tekniske ferdighetene slike opplevelser kan kreve.

Motsatsen til pushende deltakerpress er det dersom deltakerens selvforståelse knyttet til egne forutsetninger er lavere enn det turleder anser at deltakeren er i stand til å klare. Det vil si at deltakeren kan utføre mer enn vedkommende selv tror. I en slik situasjon kan turlederens rolle være knyttet til det å motivere og åpne opp for mulige opplevelser som deltakeren selv tenker er over egen evne. Balansekunst må utvises når ambisjoner ikke treffer turens krav, eller når dårlig form ikke kan påpekes direkte.

I vårt syn er det tre samhandlingssituasjoner som er tydelige. Én slik situasjon er det når deltakerens selvforståelse samsvarer med turlerders forståelse av turen som felles prosjekt. Utfordringer oppstår når deltakerens forventninger ikke samsvarer med turens krav. Selvforståelsen kan være for negativ eller for optimistisk, noe som skaper to andre ulike samhandlingsvalg for turlederen. Det å si til deltakeren at «du kan ikke være med på denne turen», gir turlederen et utfordrende dilemma. Situasjonen peker tilbake på turproduktlogikken som forventningsprodusent. I store grupper er utfordringen nullet ut ved at alle må gjøre det samme. I slike grupper er også listen tilpasset og som oftest lav. Alle skal med. I mindre grupper, på topptur, er dilemmaet sterkere. Det blir da ofte en forhandlings- eller samskapingssituasjon. Ferdighetsspennet i gruppen skaper spenningsforhold, og turledere kan, dersom det er flere turledere til stede, velge å dele opp gruppen for å imøtekomme ulike forventninger og deltakerbehov. Her ligger det et økonomisk press. Flere guider og små grupper kan ofte være mindre lønnsomme samtidig som de kan være nødvendige for å skape prosumentopplevelser.

Press oppstår som følge av produktlogikk, forventningsskaping, turlerders (og deltakeres) samhandlingsferdigheter og økonomi. Dette gjør at turlederen utsettes for et krysspress og balanserer ulike hensyn. *Graden av tilpassing knyttet til individualisering eller kollektivet kan forstås som en kontinuumskala som presses av gruppestørrelse og økonomi.* Produktlogikken kan påvirke samhandlingen, men også hvordan en turlerders relasjonelle kompetanse utøves.

Balansekunst og mediering av naturopplevelse

Vold (2015) viser i en analyse av relasjonell kompetanse hos naturguider på Svalbard at naturguider må balansere mellom å være «av» eller «på» i formidling av naturopplevelser. Naturen kan for turdeltakere være ny og fremmed, og hva som kan framstå som meningsfulle sider ved naturen og tjene som deltakeropplevelser, er derfor ikke nødvendigvis gitt. Med et slikt utgangspunkt blir det å rette deltakernes oppmerksomhet mot ulike sider av naturen og å skape interesse for disse sentralt i turlederens arbeid. Et slikt arbeid kan gjøres både gjennom at turleder er «på» og aktivt peker ut og forteller om eksempelvis alle fjelltopper og steder som er synlige fra et utsiktspunkt, eller ved at turlederen trekker seg tilbake og lar deltakerne

ta innover seg utsikten og stillheten (det sublime) som kan oppstå i møte mellom natur og turist når guiden slutter å snakke. Det handler altså om en balansegang mellom det å skape oppmerksomhet mot det som guiden ønsker å formidle, på den ene siden, og det å komme i veien for det som formidles, på den andre.

Det å være «av» eller «på» er ikke et enten-eller, for turledere handler det om et både-og – eller snarere om en veksling mellom å være «av» og «på». En turleder kan starte med å jobbe verbalt for å rette deltakernes oppmerksomhet mot eksempelvis et felt med fossiler i en steinur, som gruppen mest sannsynlig ville passert uten at noen hadde lagt merke til det. Om turistene fatter interesse for fossilene, kan turlederen trekke seg tilbake og la deltakerne få utforske fossilene på egen hånd, fram til deltakernes entusiasme for fossilene begynner å avta. Når så skjer, kan turlederen igjen komme i forgrunnen og aktivt formidle kunnskap om eksempelvis geologiske, botaniske eller klimatiske perspektiver på fossilene.

Her kan det indre presset være knyttet til turlederes perspektiv på hva som er god turledelse. Åpnes det opp for at deltakeren kan lage egne opplevelser ved å skape egne ord og bilder for opplevelsen? Skal naturen kommunisere opplevelser direkte eller indirekte gjennom turladers iscenesettelse? For mye verbalisering fra turladers side kan redusere deltakernes opplevelse. Det er en balansekunst å la naturen fortelle selv, noe som krever gjenkjennelse og tilstedeværelse hos turledere. For mye fortelling eller feil «timing» på fortellingen om et fenomen kan redusere opplevelseskvalitet. Solnedgangen kan snakkes i stykker, tilsvarende det Tilden (1957) refererer til som «gilding the lily». *Ulike grader av og former for mediering kan forstås som et kontinuum mellom verbalisering og direkte umediert opplevelse.*

Balansen mellom trygghets- og risikovurderinger

Tidligere erfaringer gir referanser til hva som virker eller ikke virker, og de kan skape et spenningsforhold mellom hva en tidligere har erfart, og nye muligheter. Ifølge Sydow et al., (2005) kan tidligere (historiske) erfaringer og hendelser på forhånd i en organisasjons- og turladers tidligere erfaringer fungere som et mentalt eller kognitivt fengsel («mental lock-in») og kan skape sporbundethet. Slike erfaringer kan gjøre turlederen mindre fleksibel og innovativ. I vurderingen av deltakeren kan turlederen være påvirket på fire måter: (i) Kognitivt gjennom selvpåførte blinde flekker, som «dette

er den beste måten å gjøre denne turen på»; (ii) følelsesmessig gjennom forståelsen av egen identitet, knyttet til at en «alltid» rekker middagen og alltid er sprekest; (iii) sosialt gjennom at en arver en bestemt måte å fortolke en turlederrolle eller en tur på. Det siste er knyttet til (iv) ressurser, for eksempel hvilket deltakerantall en har, og hvor lang tid en har til rådighet (deltaker-turleder-ratio). Liebowitz & Margolis (1995) peker på at sporbundethet mer generelt følger tre distinkte spor eller nivåer. To av sporene er ganske åpenbare, det siste utfordrer både tradisjoner og tenkemåter som vi skal bruke til å belyse en turleders deltakervurdering av og samspill med.

Første grads sporbundethet: Ikke å følge en merket sti og å gå på umerkede stier og tråkk kan representere en utfordring; turlederen trekkes mot stier som vedkommende har gått før. I turledelse kan det også handle om opplevelser som skapes utenfor tilsendt deltakerprogram, noe som innebærer både en utfordring og en mulighet.

Andre grads sporbundethet: Utfordring med den valgte turen som er markedsført med tanke på deltakernes forutsetninger. Du får gjester som har meldt seg på feil tur. Du er i feil dal og på feil fjell.

Tredje grads sporbundethet: Avhengighet skapt av å følge stien og av å være med feil deltakere på feil tur er forholdet det er mulig å omgå. Men produktlogikken og rammer kan gjøre at turlederen er bundet av stier, kursprogram og firmaets evaluerings- og avbestillingspolitikk. En slik tenkning leder oss over til forholdet mellom hvor rigid turlederen forholder seg til tidligere erfaring og turprogram på den ene siden og nye løsninger og fleksibilitet på den andre.

Sporbundethet kan begrense en turleders opplevde løsningsmuligheter i møtet med gjestenes behov og naturens. *Improvisasjon og innovasjon kan forstås som en kontinuumskala mellom sporbundethet på den ene siden og nye løsninger på den andre.* Det å være bundet handler om redusert fleksibilitet og mulighet til å improvisere eller, som vi nå skal diskutere, forholdet mellom rigiditet og fleksibilitet i samhandlingen med deltakerne.

Rigiditet versus fleksibilitet

I en avsluttende drøfting vil vi vise at turlederens ulike overveielser kan knyttes til forholdet mellom det å følge planer og regler på den ene siden og det å gjøre situasjonelle overveielser til beste for å optimalisere opplevelser på den andre. Slike overveielser handler om hvorvidt turlederen skal være fleksibel eller rigid (Hill, 1973). Det kan oppstå et forhandlingsforhold

mellom deltaker og turlleder. I ledelsesfeltet kan samhandlingen være preget av hvor fleksibel lederpraksisen er. Noen ledere kan oppleves som rigide når de behandler alle medarbeidere likt. Imidlertid kan medarbeidere ha ulike behov, og de kan ha behov for å bli behandlet ulikt (Arnulf, 2012). Et slikt dilemma kan oppstå når deltakerne ønsker å gå opp fjellsiden en ekstra gang for å stå på ski i puddersnø. For gjesten vil en slik ekstra tur representere det lille ekstra. For turlederen kan det bety at en ikke rekker barnehagen, at timelønnen blir redusert, eller at turlederen blir oppfattet som den «kjipe» – særlig hvis det ikke finnes gode skredfaglige begrunnelser mot en ekstra tur. Turlederen skal kanskje også på en ny tur dagen etter. Imidlertid vil deltakerne kunne være mer slitne og tregere på runde to, og snøen kan være tyngre. Fysisk form og snøforhold kan øke skaderisiko for deltakeren. Balansegangen her blir hvor mye turlederen skal gi av det ekstra, si nei eller forholde seg til «kontrakten». *Ledelse på tur kan være påvirket av ulikt press og kan forstås gjennom en kontinuumskala hvor rigiditet står opp mot fleksibilitet.* Vurderinger av deltakere og samspillet med turgruppen er, som vi har vist, komplekst og handler om noe mer en «deltakerforutsetninger» eller kompetanse.

Samhandlingen mellom turlleder og deltaker i lys av Reids refleksjonsmodell

Vi har i denne teksten arbeidet med ulike sider knyttet til deltakervurderinger, og noen av forholdene som angår relasjonen mellom deltaker og turlleder. Slike forhold påvirker en turleders opplevde og reelle valg i vurderingssituasjoner, og ikke minst har de en påvirkning på ulike verdiorienterte aspekter ved deltakervurderingen. Ulike spenningsforhold i en deltakervurdering gir turlederen turdidaktiske utfordringer som vi her ønsker å belyse med Reids (1994) didaktiske modell.

(i) What works

I Reids (1994) perspektiv på læreplanlegging kan lærings- og turplanlegging være preget av hva som tradisjonelt virker, og av en sterk ikke-refleksiv handlingspraksis. Som vi har vist i den forutgående drøftingen av psykologisk «lock-in» og sporbundethet, kan tidligere (og mye) erfaring begrense en turleders handlingsrom. Slike forhold kan gjøre at turlederen blir konservativ knyttet til hvilke deltakere som kan gjøre hva, og at vedkommende blir lite fleksibel og innovativ.

(ii) Mål–middel-logikk

I et målorientert og et turkontraktuelt perspektiv kan en peke mot at den tause turlederkunnskapen blir presset av målråsjonalitet og krav. Om turfølgert ikke når den annonserte toppen, eller om turen blir kortere enn avtalt, kreves pengene tilbake. Slike forhold kan begrense turlederens handlingsvalg og muligheten for å optimalisere turen med tanke på opplevelseskvaliteter og mestringsopplevelser. I samspillet mellom gjester og turlederen er «alle» erfaringer beskrevet på forhånd i kursprogram eller i HMS-dokumentasjonen. Det uventede blir da noe uønsket. I en artikkel (Magnussen, 2012 (b)) løftes forholdet mellom gruppestørrelse i padling fram. Forskeren finner at det i større grupper er mindre rom for lek og improvisasjon, hvor større grupper i kajakk er målorientert. Det er i store grupper begrensede muligheter for improvisasjon og dyp lek.

(iii) Historiske og institusjonelle erfaringer

Tidligere ulykker og dårlige tilbakemeldinger gir organisasjonsmessig erfaring som kan romme opplevelser av skyld og ansvar og redusere viljen til optimalisering av gjesteopplevelser. Vil unngåelse av skade og improvisasjon i erstatningsansvarets logikk kunne ses på som en fordel? Regnvær kan altså gi en ubehagelig brukeropplevelse, og fraværet av ubehag er det samme som kvalitet. Det blir et spenningsforhold mellom det dannende møtet med noe grensesprengende i «the adventure» eller eventyret og den kontrollerte risikoen. Juridisk kan for eksempel Dorgefoss-ulykken (Grimen, 2007) illustrere hvordan mangel på at en i tilstrekkelig grad hensyntar organisasjonsmessige erfaringer i turplanlegging og i risikoarbeidet, kan gi straffeansvar for en daglig leder. I denne ulykken, hvor en gjest omkom under juving, ble daglig leder av et foretak dømt for ikke i tilstrekkelig grad å ha satt i verk tiltak for å hindre at ulykken kunne oppstå.

(iv) Legitimeringsutfordringer og etiske eller moralske overveielser

En legitimeringsideologi for turlidelse kan være knyttet til at «alle skal med», og tilrettelegging tar utgangspunkt i den svakeste deltakeren i en gruppe. En side ved dette er at dersom en person ikke er dyktig nok på ski eller kan bruke stegjern, må turlederen akseptere at skadepotensialet øker, det være seg ved isete passasjer på en toptur eller i bratte skiheng, hvor en

utglidning eller et fall vil kunne oppstå. Likhetsideologien og enhetsturen kan da enten skape begrensninger i hva som oppleves av turlfelleskapet, eller skape risikosituasjoner som følge av at deltakere ikke mestrer utfordringer som naturen eller turen krever. Vi har valgt å presentere kompleksiteten i samhandlingen med en «pressmodell» (Figur X.1).

En pressmodell knyttet til deltakervurdering og samhandling

En turlleders deltakervurdering påvirkes av tidligere erfaringer og personlige verdier. Praksisvalg og forholdet til deltakerne står under

Press på turllederens deltakervurdering og overveielse

Du	Jeg	Det (ET)
Sightseeing	Involvering	Samskaping
Unngåelse av risiko	Balansering	Risiko som vekst
Turen som predefinert produkt	Forhandling	Turen som et åpent prosjekt
Individualisering	Tilpassing	Gruppeorientert
Verbalisering	Tilrettelegging	Direkte opplevelse
Sporbundet	Innovasjon	Nye løsninger
Rigid	Ledelse	Fleksibel

Modellen viser hvordan åtte ulike forhold av tilslørt, indre eller ytre press påvirker en turlleders vurdering av deltakeren og derigjennom også samhandlingen. En tenkning rundt de åtte dimensjonene kan også se pressdimensjonen som en glideskala eller et kontinuum.

Figur 17.1 Press på samhandlingen mellom turlleder og deltaker.

I figur 17.1 kan dimensjonene vi har gjort rede for tidligere i kapittelet, leses som dikotomier som nærmest utelukker en mellomposisjon. Anvendes en glideskalatenkning 1–10, vil nyansene i turllederens og turllederfelleskapets forståelse av deltakerne kunne framtre. Anvendelsen av modellen vil i et fellesskap av turledere kunne fremme nyansering av ulike posisjoner knyttet til deltakervurderinger. Slike vurderinger kan da lettere deles i samspillet med andre og i felles forståelse av situasjonen og (alternative) framtidige handlinger.

Press oppstår når fellesskapet baserer seg på «what works» uten at det har tatt inn over seg kompleksiteten eller har et åpent forhold til ulike ideologier. Situasjoner med liten tid til å dele egen forståelse av deltakerne og situasjonen med andre, kan bli sporbundet, noe som vanskeliggjør ny samhandlingspraksis og nye løsninger. Modellen kan da

danne utgangspunkt for samtaler for økt forståelse, for refleksjon over egen praksis og for å berede grunnen for frigjøring fra ulike former for sporbundethet.

Turlederens vurdering av samspillet med deltakere rommer dilemmaer knyttet til praktiske og ideologiske forhold. Vi har vist gjennom ulike eksempler at deltakervurdering kan bære i seg ulike ideologier og derigjennom også pressdimensjoner som en turleder må forholde seg til. Til sist har vi eksemplifisert gjennom bruk av Reids (1994) didaktiske modell. Denne didaktiske modellen viser at turleders dilemma kan relatere seg til ulike didaktiske faser og gjennom dette representere viktige valg med tanke på ulike friluftslivsidealer og -ideologier. Turleders relasjon til deltakere kan, slik vi har vist, representere åtte mulige typer ideologisk press. Presset kan være skapt av indre og ytre forhold, men kan også være tilslørt gjennom at deltakerne i samhandlingen på organisert tur ikke har ord som redskap for tanken, og at presset i samhandlingen er skjult for deltakerne i slike praksiser.

Spenningsforholdene kan, om vi anvender Litts (1923) tenkning, som tydelige dikotomier få fram nyanser i en turleders praksis. Litts tenkning og en dikotomisk tenkning (strengt tatt en glideskala) løfter etter vårt syn muligheten for å samtale om hva som skjer i møtet med deltakerne. Felles forståelse av kompleksitet i samhandlingen mellom turledere kan bidra til å redusere opplevd handlingstvang og redusere et press som påvirker både tenkning og handling. Ordsetting av turlederens pedagogiske handlingsrom knyttet til deltakervurdering, kan redusere opplevd press og åpne for alternative handlingsveier. Økt verbalisering av taus praksis kan gi nye redskaper for tanken og derigjennom også økte muligheter for å utvikle vellykket samhandling på tur.

En klargjøring av forhold som påvirker deltakervurderingen, kan i sin tur utfordre forståelsen av mulige sammenhenger mellom samhandling på tur, deltakerforutsetninger og deltakeropplevelser.

Forfatterbiografier

Leif Inge Magnussen er ansatt som professor i pedagogikk ved USN ved campus Vestfold. Han forsker på det uforutsette og er opptatt av læringsprosesser i ulike profesjoner og kontekster, slik som friluftsliv og guiding i natur, beredskap og forsvar.

Thomas Vold er førsteamanuensis i friluftslivsfag ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsfag ved Norges idrettshøgskole. Hans forskningsinteresser er naturguiding og naturbasert reiseliv.

Referanser

- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse?* Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2015). «Å kreve det umulige» – å arbeide med det uforutsette i utdanningen. I Torgersen, G.-E. (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 273–282). Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske begreper og emner*. Aschehoug.
- Boorstin, D. J. (1962). *The image: A guide to pseudo-events in America*. Vintage Books.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (H. Wergeland, Overs.). Filsofibiblioteket.
- Grendstad, N. M. (1990). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Didakta.
- Grimen, B. (2007, 29. november). Dømt til betinget fengsel: Arrangøren er funnet skyldig i uaktsomt drap etter Dorgefoss-ulykken. *nrk.no*. <https://www.nrk.no/rogaland/domt-til-betinget-fengsel-1.4174153>
- Hill, W. A. (1973). Leadership style: Rigid or flexible? *Organizational Behavior and Human Performance*, 9(1), 35–47. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(73\)90035-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(73)90035-4)
- Liebowitz, S. J. & Margolis, S. E. (1995). Path dependence, lock-in, and history. *Journal of Law, Economics & Organization*, 11(1), 205–226.
- Litt, T. (1923). *Erkenntnis und Leben: Untersuchungen über Gliederung, Methoden und Beruf der Wissenschaft*. Teubner.
- Loewenstein, K. (1953). Political systems, ideologies, and institutions: The problem of their circulation. *Western Political Quarterly*, 6(4), 689–706. <https://law-journals-books.vlex.com/vid/political-systems-ideologies-and-874304469>
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Gyldendal.
- Løvoll, H. S. & Einang, O. (2022). Transparent guiding: Contributions to theory of nature guide practice. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 22(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/15022250.2021.1955738>
- Løvoll, H. S. & Sæther, K.-W. (2022). Awe experiences, the sublime, and spiritual well-being in Arctic wilderness. *Frontiers in Psychology*, 13, 973922. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.973922>
- Magnussen, L. I. (2012a). *Læring i friluftsliv: Om padlefelleskap i havgapet* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/171342>
- Magnussen, L. I. (2012b). Play: The making of deep outdoor experiences. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/14729679.2010.532995>
- Magnussen, L. I. (2018). Didactics and innovation in collaboration for the unforeseen in training practice preparation. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» Under Risk: A step ahead of the unforeseen* (s. 339–354). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch18>
- Magnussen, L. I. & Torgersen, G.-E. (2024). Ekstruksjon – en aktiv pedagogisk ikke-handling. I T. Werler & H. Sæverot (Red.), *Pedagogiske handlinger* (s. 253–269). Fagbokforlaget.
- Min, J. (2014). The relationships between emotional intelligence, job stress, and quality of life among tour guides. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 19(10), 1170–1190. <https://doi.org/10.1080/10941665.2013.839459>
- Næss, A. (1974). *Økologi, samfunn og livsstil: Utkast til en økosofi*. Universitetsforlaget.
- Reid, W. A. (1994). *Curriculum planning as deliberation* (Rapport nr. 11). Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Ritzer, G., Dean, P. & Jurgenson, N. (2012). The coming of age of the prosumer. *American Behavioral Scientist*, 56(4), 379–398. <https://doi.org/10.1177/0002764211429368>
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (Red.). (2022). Ideologies, threats and sustainability: How can education and knowledge of the unforeseen help to reduce the threat posed by ideologies. I H. Sæverot (Red.), *Meeting the challenges of existential threats through educational innovation: A proposal for an expanded curriculum*. Routledge.
- Schmidt, C. J. (1979). The guided tour: Insulated adventure. *Urban Life*, 7(4), 441–467.
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world* (Bd. 1). North Western University Press.
- Skjervheim, H. (1974). *Deltakar og tilskodar*. Institutt for Sosiologi.
- Sydow, J., Schreyögg, G. & Koch, J. (2005). *Organizational paths: Path dependency and beyond*. Free University of Berlin.
- Sætereng, S. K. (1994). Inside nature. I B. Dahle (Red.), *Nature: The true home of culture* (s. 47–54). Norges idrettshøgskole.
- Tilden, F. (1957). *Interpreting our heritage*. University of North-Carolina Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan for Friluftsliv (NMF01-02). Fagets relevans og sentrale verdier*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nmf01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Vold, T. (2015). *Venner på tur: Naturguiding som relasjonell kunnskap* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/283084?locale-attribute=en>

KAPITTEL 18

Å navigere i krysspresset: En studie om læreres kompetanse om evnerike elever og den pedagogiske praksisen de fremmer

Gila Hammer Furnes NLA høyskolen, Norge

Gunnvi Sæle Jokstad NLA høyskolen, Norge

Abstract: Teachers should possess adequate expertise to ensure the well-being and learning of gifted students. Their proficiency is informed by educational policy, research, and practice that guide their perceptions of gifted education. Gifted students demonstrate exceptional abilities across various knowledge domains and may have specific academic and social needs. Unfortunately, surveys indicate that these students' needs are often overlooked in the Norwegian education system, a finding also supported by the Norwegian Official Report NOU 2016: 14. Despite the significance of tailored and inclusive education in the Norwegian school context, the report highlights a lack of practice in adapting teaching methods for gifted students. It underscores a lack of research on this student cohort in Norway and the teachers' limited competence in identifying and accommodating them. Our literature study, conducted seven years after the report, suggests a slight increase in research focusing on gifted students in Norway. It also points out that educational policy sends conflicting signals concerning gifted education. In the current study, we aimed to explore the impact of the report NOU 2016: 14 and related research on enhancing teachers' proficiency in gifted education and identifying the pedagogical practices they advocate for. The study reveals that many teachers lack research-based knowledge regarding identifying and adapting teaching methods, and only a few were familiar with NOU 2016: 14. We argue that a lack of knowledge about research and relevant educational policy creates a dilemma that results in a cross-pressure between insufficient knowledge and cultural practices.

Keywords: krysspress, cross-pressure, inkluderende praksis, evnerike, stort læringspotensial, gifted education

Sitering: Furnes, G. H. & Jokstad, G. S. (2024). Å navigere i krysspresset: En studie om læreres kompetanse om evnerike elever og den pedagogiske praksisen de fremmer. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 18, s. 291–310). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch18>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Evnerike elever har eksepsjonelle ferdigheter innenfor ulike kunnskapsområder og kan ha spesielle behov både faglig og sosialt (Gagné, 2000; Idsøe & Skogen, 2019; Mullen & Jung, 2019; Sternberg & Davidson, 2005; Tirri, 2017). Utrykken «evnerike» (*gifted*) elever refererer tradisjonelt til barn og unge som, sammenlignet med sine jevnaldrende, viser eksepsjonelle evner på ett eller flere områder, og som ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i skolen. Evnerike elevers opplæringsbehov stiller høye krav til læreres kompetanse på identifisering av disse elevene og tilretteleggingen av opplæringen til dem. Dessverre indikerer undersøkelser at evnerike elevers behov ofte blir oversett i den norske skolen (for eksempel Børte et al., 2016; Furnes & Jokstad, 2023a, 2023b; Idsøe & Skogen, 2011; Idsøe, 2014; Lenvik et al., 2021, 2022).

Til tross for vektleggingen av prinsippet tilpasset opplæring (TPO) i norsk skole (Opplæringslova, 1998 § 1–3; 2023 § 11-1) viser NOU 2016: 14 *Mer å hente: bedre læring for elever med stort læringspotensial* til en manglende praksis med tilpasninger for evnerike elever. Den peker på mangel på forskning om denne elevgruppen i Norge og lærernes begrensede kompetanse i identifisering og tilrettelegging for dem. Tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp i norsk skole som fastslår at «[o]pplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringslova, 1998 § 1–3; 2023 § 11-1). Samtidig virker begrepet TPO å være uklart og preget av politisk uenighet, og ulike regjeringer har gitt det forskjellig innhold (Jenssen & Lillejord, 2009). Denne uklarheten fører til manglende tydelige retningslinjer for hvordan TPO skal praktiseres i skolen, og pedagoger opplever det som utfordrende å implementere dette prinsippet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2020; Bunting, 2014). Myndighetene legger ansvaret for tolkning og implementering av TPO til den enkelte lærer og skole, og når det gjelder evnerike elever, kan dette føre til en opplæring som ikke tilfredsstillers deres behov. Manglende tilpasset opplæring for disse elevene kan få alvorlige konsekvenser, inkludert underprestering, sosial stigmatisering, mobbing, nedstemthet, feilaktig diagnose eller sen identifisering samt skolefravall (Børte et al., 2016; NOU 2016:14, 2016, s. 8).

NOU 2016:14 (2016) begrunner den mangelfulle TPO rettet mot evnerike i Norge med manglende kunnskap i skolen, og med at det finnes relativt begrenset med relevant forskning med norsk kontekst om identifisering

og tilrettelegging av opplæringen for evnerike elever. Læreres kompetanse ble særlig påpekt knyttet til tilgang til forskningsbasert kunnskap i norsk kontekst. Dette understreker behovet for tydelig politisk styring og veiledning samt forsterket forskningsinnsats for å støtte lærere i å tilegne seg kunnskap og implementere gode pedagogiske tilnærminger for evnerike elever. Utredningen konkluderer dessuten med at skolen ikke utnytter sitt handlingsrom pedagogisk og organisatorisk, og at utdanningssystemet mangler et felles kunnskapsgrunnlag som kan legge et godt fundament for å implementere tiltak som kan forbedre opplæringen for evnerike elever, på både nasjonalt og lokalt nivå.

Det er viktig å ta signalene fra NOU 2016:14 (2016) på alvor, og å undersøke i kjølvannet av utredningen hvordan lærere beskriver sin kompetanse om evnerike elevers opplæringsbehov. Ved å få innsikt i hvilken kompetanse lærere selv oppgir at de har, kan vi bedre forstå utfordringene og mulighetene de står overfor når det gjelder å møte de pedagogiske behovene til evnerike elever. Denne kunnskapen kan informere fremtidig forskning, utdanningspolitikk og faglige utviklingsinitiativer og lede implementeringen av strategier rettet mot lærere knyttet til denne elevgruppen.

Gjennom denne studien ønsker vi å bidra til kunnskapsutvikling og å informere utdanningspolitikk og forsknings- og praksisfeltet på området TPO for evnerike elever. Ved å utforske lærernes oppfatninger om egen kompetanse og hvilken pedagogisk praksis de fremmer, kan vi få innsikt i sammenhengen mellom læreres opplevde kompetanse og pedagogisk praksis. Problemstillingen i studien er som følger: *Hvordan beskriver grunnskolelærere sin kompetanse knyttet til tilpasset opplæring av evnerike elever, og hvilken pedagogisk praksis fremmer de rettet mot denne elevgruppen?* Funn fra studien kan bidra til å belyse muligheter og utfordringer knyttet til lærernes kompetansebehov når det gjelder opplæring av evnerike elever, og kan potensielt bidra til utviklingen av bedre TPO for denne elevgruppen.

Bakgrunn for studien

Evnerike elever kan ha særskilte opplæringsbehov som krever undervisningstilbud tilpasset deres individuelle forutsetninger faglig og sosialt (Council of Europe, 1994; The Council for Exceptional Children, 2023). Det er derfor viktig at lærere besitter faglig kunnskap om hvordan de kan oppdage disse elevene og tilpasse undervisningen for å imøtekomme deres

individuelle behov. På tross av forventningen om at evnerike elever presterer på et høyt nivå, kan noen av dem ha skjulte evner, og mange kan være underpresterende (Idsøe & Skogen, 2019; Sternberg, 2017; Sternberg & Davidson, 2005). Dette gjør dem utfordrende å oppdage, og det krever at lærere har relevant kompetanse om identifisering og tilrettelegging.

Studier viser at læreres kompetanse om evnerike elevers opplæringsbehov kan ha betydning for deres *holdninger* til denne elevgruppen og videre for deres pedagogiske praksis (for eksempel Furnes & Jokstad, 2023b; Mullen & Jung, 2019; Tirri, 2017). Lærere kan av ulike grunner ha positive eller negative holdninger til evnerike elever, og dette kan ha betydning for den pedagogiske praksis rettet mot dem. Læreres holdninger kan knyttes til kulturelle praksiser og utdanningspolitikk. Norge har et egalitært skolesystem som ikke offisielt anerkjenner evnerikdom blant barn og unge, og som ikke gir dem rett til særskilt opplæring (Børte et al., 2016; Idsøe, 2014; NOU 2016:14, 2016; Prop. 57 L, 2022–2023), selv om dette synet på evnerikdom har blitt utfordret i de senere år (for eksempel Børte et al., 2016; Furnes & Jokstad, 2023a, 2023b; Idsøe, 2014; Jokstad & Hagenes, 2020; Lenvik et al., 2021, 2022; NOU 2016:14, 2016). I egalitære samfunn kan evnerikdom bli oppfattet som et privilegium, noe som kan føre til elitetenkning og prioritering av elever som har andre særskilte opplæringsbehov som oppfattes som mindre privilegerte (Gross, 2003; Mönks & Ypenburg, 2008). Mer kunnskapsbasert syn på evnerike barn vektlegger at disse barna kan ha sine egne vansker og utfordringer som ikke oppleves som privilegier. Dette gjelder særlig, men ikke kun sosiale kontekster (Phelps et al., 2020). Disse vanskene viser at lærerkompetanse om elevgruppen er nødvendig for at de skal oppleve mestring faglig og sosialt.

Studier internasjonalt har vist at læreren er spesielt viktig for at elever med eksepsjonelle evner til å lære skal identifiseres, få tilrettelagt opplæringstilbud og oppleve mestring i skolen (for eksempel Mönks & Pflüger, 2005; Renzulli, 2002; Sternberg, 2017; Tirri, 2017). På lik linje med øvrig elevpopulasjon har evnerike barn behov for å utvikle seg faglig og sosialt i tråd med sitt potensial og oppleve mestring.

Vi registrerer at det, til tross for at det i norsk kontekst finnes relativt lite forskning på evnerike, likevel verserer et begrepsmangfold som vi finner problematisk. Begrepsmangfoldet kan også skape utfordringer knyttet til verdier og holdninger i skolen som kan føre til en uensartet forståelse av fenomenet evnerikdom og ulik praksis på ulike skoler (Furnes & Jokstad, 2023a; Smedsrud, 2012). Inntil en mer presis betegnelse blir utviklet, har vi

valgt å fortsette å benytte begrepet «evnerike». Vi forstår paradokset med dette valget, fordi begreper er verdiladet.

Teoretisk rammeverk

Hvem er de evnerike barna i skolen?

Det er utfordrende å enes om en definisjon av evnerike barn. Ulike forståelsesmodeller av evnerikdom synes å beskrive forskjellige egenskaper, de springer ut fra ulike menneske- og læringssyn og fremmer ulik pedagogisk praksis (Mönks & Pflüger, 2005; Mönks & Ypenburg, 2008; Sternberg & Davidson, 2005). Mönks og Ypenburg (2008) oppsummerer perspektiver på evnerikdom inn under fire forklaringsmodeller: evnemodeller, kognitive komponentmodeller, prestasjonsorienterte modeller og sosiokulturelt orienterte modeller.

Det finnes et stort begrepsmangfold internasjonalt med over hundre betegnelser på evnerike barn (Bailey et al., 2008; Børte et al., 2016; Mönks & Ypenburg, 2008; Sternberg, 2017). Eksempler på begreper som tradisjonelt er benyttet i skolen, er «gifted», «talented», «high-achieving», «exceptional» samt «intellectually advanced». I Norge benyttes betegnelsene «evnerike», «begavede», «intelligente barn», «akademisk talent», «høytpresterende», «smarte barn» og «barn med stort læringspotensial» (Børte et al., 2016; Idsøe, 2014; NOU 2016:14, 2016). Disse benevnelsene kan være en henvisning til barn som har høy intellektuell kapasitet og kreativitet, noe som faglig kan skille dem betydelig fra gjennomsnittselevne. Begrepsmangfoldet har fått kritikk, og flere mener at betegnelser som benyttes om evnerike, kan synes uklare og upresise (Furnes & Jokstad, 2023a; Mönks & Ypenburg, 2008; Smedsrud, 2012; Sternberg & Davidson, 2005). Begreper er også verdiladet og signaliserer ulike menneske- og læringssyn. Imidlertid kan begrepsmangfoldet åpne for å inkludere variasjonen som kan knyttes til evnerike elever (Smedsrud, 2012). Evnerike er ikke en homogen gruppe, og det kan forekomme store variasjoner i type evner og interesser (Sternberg, 2017). Noen evnerike kan være lett synlige for læreren ved at de presterer høyt, mens andre kan virke mer usynlige ved at de har lave prestasjoner, sosiale utfordringer og problematferd. Det er også funnet sammenhenger mellom skolefravall og evnerike barn som beskrev skoleforløpet som sosialt utfordrende og faglig lite stimulerende (Renzulli & Park, 2002).

Tradisjonelt har man identifisert evnerike barn ved hjelp av evnetester som WISC-R (Wechsler's Intelligence Scale for Children Revised) som

måler IQ (intelligenskvotient) (Terman, 1917, 1961). Terman opererte med en nedre grense på minst 135, og anslo at rundt 2–5 prosent av elevpopulasjonen er evnerike. Det synes å være dissens rundt hvor mange barn som kan kategoriseres som evnerike, og blant andre utvider Gagné (2005) og Theilgaard og Raaschou (2011) fenomenet til å omfatte 10 til 15 prosent av skolepopulasjonen. Hvis forekomsten av evnerike elever i Norge er lik den i USA, kan 2–5 prosent av elevpopulasjonen tilsvare mellom 12 740 og 31 850 elever på landsbasis i grunnskolen for skoleåret 2022–2023, med en total elevmasse på cirka 637 000 elever (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ved 10–15 prosent av elevpopulasjonen gjelder dette 63 700 til 95 485 elever i skolen.

IQ-testing har fått kritikk av blant annet forskere som vektlegger EQ (emosjonell intelligens) som evnerikdom (Bellamy et al., 2005). EQ er en følelsesmessig begavelse som kan relateres til sosiokulturelt orienterte modeller. Sternberg (2017) fremmer et syn der evnerikdom er mer enn høy IQ, og han mener at etisk bevissthet og samhandlingskompetanse for å oppnå ny innsikt er en type evnerikdom som er mer relevant i vår tid. IQ-testing er også kritisert for å være et produkt av vestlig kultur som ikke evner å kartlegge intelligens hos ikke-vestlige barn. Disse barna kan produsere andre testresultater som kan føre til høye feilmarginer (Sundet, 2001). Dermed strever IQ-tester med å favne diversitet og mangfold, og dette gir utslag i overrepresentasjon av minoritets elever i spesialundervisning, spesialklasser og spesialskoler (Pihl, 2006, s. 33). Disse funnene viser at IQ-tester kan virke diskriminerende.

Sammenhengen mellom skolefravall og evnerike i fengsel er også stadig debattert, da studier varierer på hvilken frekvens evnerike har i fengslene (Landis & Reschly, 2013). I Norge har vi ikke funnet forskning som undersøker forekomst av evnerike blant kriminell ungdom, men i USA er det utført studier på dette (for eksempel Jones, 2015; Silverman, 1994). En undersøkelse i ungdomsfengsler konkluderte med at 15 prosent av de fengslede ungdommene testet i topp 3 prosentilen på standardiserte intelligensskalaer (Silverman, 1994, s. 1). Silverman anslår at prosentandelen av evnerik ungdom i fengsel kan være så høy som 25 prosent, men mener det er vanskelig å få et eksakt tall, da disse barna grunnet problematferd ofte ikke blir identifisert som evnerike. Disse funnene får støtte hos Jones (2015) som viser at til tross for at evnerike barn kan ha et eksepsjonelt læringspotensial i forhold til elevpopulasjonen, kan de også ha mye større sjanse for skolefravall og for å havne utenfor samfunnet. Dette gjelder særlig elever som ikke har gode nok nettverk i sine sosiale omgivelser, og som er helt

avhengig av å bli oppdaget av lærere. Dette er viktige funn som også i Norge bør ha implikasjoner for videre forskning, for utdanningspolitikk, for opplæring av lærere og for den pedagogiske praksis med denne elevgruppen.

Lærere i et krysspress mellom (manglende) forskning, utdanningspolitikk og praksis

Spesielt sosiokulturelle evnemodeller synes å være relevante for norsk utdanningspolitikk, og de kan virke hemmende for evnerikes rett til likeverdig opplæring (Mönks & Ypenburg, 2008). I Norge, et egalitært samfunn som fremmer inkludering av elever som av ulike årsaker strever, kan evnerike elever oppfattes som en potensiell «elite». Denne tenkemåten kan i praksis virke som en hindring for deres faglige progresjon (Gross, 2003; Mönks & Pflüger, 2005). Dette skyldes at forestillingen om et privilegium eller elitetenkning kan føre til at det ikke blir tilrettelagt for evnerike elever når det også finnes andre grupper med behov for tilrettelegging (Gross, 2003). Tosidigheten ved sosiokulturelle evnemodeller i norsk utdanningspolitikk, som synes både å inkludere og nedprioritere evnerike elever, kan presentere et krysspress og dilemma for norske lærere. Å prioritere en elevgruppe på bekostning av andre er ikke i tråd med utdanningspolitikken til Council of Europe (1994), et organ for mellomstatlig samarbeid mellom 25 europeiske stater. Europarådet fremhever utdanning som en grunnleggende menneskerettighet, og mener at den i størst mulig grad bør tilpasses den enkelte elev.

I antologiens kapittel 1 vises det hvordan ulike samfunnsorienterte pressområder kan forstås, og hvilke ulike press konsekvenser de kan gi (se kapittel 1 i denne boken). Videre forklarer modellen press som indre, ytre og tilsørt, det vil si utydelige og uklare her og nå. Spesielt læreres samspill med utdanningspolitikk er utsatt for press fra ulike kanter. Utdanningspolitikken utformes av forskning, politikk og kultur som, selv om overgangen mellom dem er flytende, kan karakteriseres som ytre påvirkninger i form av overordnede pålegg, strukturer og forventninger og indre press knyttet til lærerens egne verdier og holdninger. I tillegg finnes det potensielt press som kan oppstå som konsekvens av valg som er gjort. Å forstå en lærers opplevde handlingsrom i lys av en slik modell kan kaste et justert lys på lærerens autonome vurderinger og deres muligheter for å skape optimale læringsrom for eleven. Slike typer press som er skissert ovenfor, oppstår ikke i et vakuum. De kommer, tydelig eller skjult formidlet gjennom ulike

debatter som reiser seg i samfunnet. Vi kan derfor si at samfunnskontekst er en sterk påvirkning på skolekonteksten. Dette vil kunne manifestere seg på ulike vis, og kan skape et opplevd handlingsrom som igjen får betydning for læreres kompetanseutvikling og den pedagogiske praksis.

Når vi ser på konklusjoner i NOU 2016:14 (2016) om manglene i utdanningssystemet i tiltak rettet mot evnerike elever, understreker dette behovet for tydelig politisk styring og veiledning samt forsterket forskningsinnsats for å støtte lærere i å tilegne seg kunnskap og implementere gode pedagogiske tilnærminger for evnerike elever. Samtidig ser vi at Opplæringsloven (1998) som gjaldt frem til nylig og veiledere setter lærere i ytterlige krysspress ved å være utydelige om hvorvidt evnerike elever i det hele tatt har krav på opplæring som er tilpasset deres spesielle evner og opplæringsbehov. Samtidig som Opplæringslova (1998) fremmer et syn om at alle elever er omfattet av prinsippet om en likeverdig og inkluderende tilpasset opplæring, sier loven at elever som av ulike grunner ikke får utbytte av den ordinære opplæringen, er omfattet av § 5–1 om spesialundervisning. Disse rettene skulle favne om hele elevmangfoldet, men evner ikke å favne denne elevgruppen.

Prop. 57 L (2022–2023) *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* som varslet at ny opplæringslov (2023) var på trappen, presiserte at elever som har eksepsjonelle evner til å lære, ikke har krav på spesialundervisning eller spesielt tilpassede opplegg dersom den ordinære opplæringssituasjonen er krevende for skolen. Slik blir evnerike elever den eneste elevgruppen i skolen som faller mellom to stoler, og som ikke synes å ha krav på likeverdig og inkluderende opplæring. Evnerike elever som ikke får utbytte av opplæringen, kan ifølge Prop. 57 L (2022–2023) få fritak fra fag som de behersker godt, men de kan ikke kreve å få en opplæring som er tilpasset deres individuelle opplæringsbehov. Dette kan tolkes som at evnerike elever er både omfattet og ikke omfattet av prinsippet om en likeverdig og inkluderende tilpasset opplæring. Den uklare utdanningspolitikken i Norge kan dermed i seg selv representere utfordringer og bidra til krysspresset på lærere knyttet til å forstå fenomenet evnerike elever.

I lys av dette komplekse samspillet mellom forskning, utdanningspolitikk, lærerutdanning og kultur blir lærere plassert i en utfordrende situasjon der de må finne måter å håndtere og integrere disse ulike kunnskapsområdene for å oppnå best mulig praksis når det gjelder evnerike elevers opplæring. Samspillet mellom disse kunnskapsområdene i skolen er en kompleks dynamikk. Lærere utgjør ikke bare en profesjon, men også en mangfoldig gruppe

individer med ulik grad av oppfattet autonomi og dømmekraft. Deres pedagogiske praksis påvirkes på forskjellige måter av ulike indre og ytre faktorer, og det er sannsynlig at det er variasjon i praksis mellom ulike lærere. Krüger (2000) beskriver læreres pedagogiske praksis som «an ensemble of discursive practices», altså en samling av faktorer rundt praksiser som kan være førende. Ved å utforske disse faktorene kan vi identifisere muligheter og utfordringer for lærere når det gjelder tilegnelse av kunnskap om evnerike elevers opplæringsbehov og rettigheter. Lærernes kompetanse om evnerike elever kan være en viktig faktor som påvirker hvordan de forstår sitt handlingsrom, og hvilken pedagogisk praksis de utøver.

Metode

Studien har undersøkt læreres opplevde kompetanse om evnerike elevers rettigheter og behov for opplæring ved hjelp av en digital spørreundersøkelse (Tjønndal & Fylling, 2021). Den har også sett på hvilken pedagogisk praksis disse lærerne fremmer, knyttet til denne elevgruppen. Studien er basert på Mixed Methods Research (MMR) med en kvalitativ dominans (Creswell, 2012). I MMR kan kvantitative og kvalitative tilnærminger vektet ulikt, avhengig av den spesifikke studien (Johnson et al., 2007, s. 123). Den dominerende kvalitative tilnærmingen i studien har implikasjoner for hvilken kunnskap som blir innhentet og vektlagt. I studien er det respondentenes tekstbaserte ytringer som blir vektlagt for å gi dybdekunnskap om deres forståelse og praksisbeskrivelser, mens statistikk i størst grad blir benyttet for å støtte de kvalitative funnene. Vår argumentasjon for tilnærmingen er at det ved å kombinere ulike forskningstilnærminger kan oppnås høyere forskningskvalitet. Prosjektet er godkjent av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere Norsk senter for forskningsdata) (NSD – Sikt, 2022).

Spørreskjemaet ble utviklet med Questback (2022), og vi benyttet muligheten i verktøyet for routing av spørsmål. Dette innebar at respondentene fikk relevante oppfølgingsspørsmål basert på deres tidligere svar, og de hadde også anledning til å utdype svarene sine med fritekst. De tekstbaserte ytringene i undersøkelsen ble analysert med en temabasert tilnærming, der funn organiseres i modeller som kan belyse eventuelle trender, inspirert av semantisk modellteori (Kvernbekk, 2005). Innen filosofi benyttes semantisk modellteori for å synliggjøre betydningen av språklige uttrykk og konsepter. Med dette forstår vi at semantisk modellteori kan bidra til å

synliggjøre fenomener som ellers ikke er observerbare. Når vi undersøker hvilken pedagogisk praksis lærere fremmer knyttet til evnerike elevers opplæring, blir fenomenet mer observerbart når det er representert i en modell.

Studien er en casestudie (for eksempel Yin, 2018) som undersøker læreres opplevde kunnskap og praksis i en relativt liten kommune i Norge, som har rundt 400 lærere og 17 barne- og ungdomsskoler. Kommunen distribuerte spørreskjemaet til rektorer, som igjen skulle videresende det og eventuelt sende påminnelser. Formålet for kommunen har vært å skaffe kunnskap om lærernes kompetanse og praksis knyttet til denne elevgruppen. Dessverre oppnådde studien en relativt lav svarprosent på 14 prosent ($n = 56$). En mulig forklaring på dette kan være at lærere trolig er gjenstand for mange undersøkelser i skolen, og noen kan ha valgt ikke å delta fordi de ikke fant det relevant. Temaet «evnerike» er ikke fremhevet verken i lærerutdanningen eller i forskningsfeltet i Norge (for eksempel Furnes & Jokstad, 2023a; Idsøe, 2014, 2021), og denne manglende oppmerksomheten kan påvirke lærernes prioriteringer. Den relativt lave svarprosenten gir ikke grunnlag for generalisering, men den antyder hvordan noen lærere i en liten norsk kommune tenker om denne elevgruppen, og hvilken praksis de har. Dette utgjør en relativt liten casestudie, men sammen med andre relevante casestudier (for eksempel Yin, 2018) kan funnene bidra til et større kunnskapsgrunnlag.

I studiens datasett har vi identifisert nøkkelord og begreper som gjentas eller vektlegges i lærernes uttalelser. Disse nøkkelbegrepene dannet grunnlaget for opprettelsen av et semantisk nettverk, der begrepene er koblet sammen gjennom relasjoner, sammenhenger eller assosiasjoner basert på lærernes ytringer (Kvernbekk, 2005). Studiens søkelys var rettet mot lærernes beskrivelser av utfordringer, muligheter, strategier og tiltak knyttet til opplæring av evnerike elever. Beslektede begreper ble gruppert sammen. Analysen hadde som mål å gi innsikt i lærernes oppfatninger, prioriteringer og fokusområder i tilknytning til opplæring av evnerike elever. Det semantiske nettverket som ble skapt med lærernes ytringer i studien, gir en visuell representasjon av begrepsmessige sammenhenger og kan bidra til å forstå de underliggende meningene som ligger til grunn for lærernes ytringer.

Resultat og analyse

Dataanalysen viser at det er relativt få lærere i studien som oppgir at de har formell eller uformell kompetanse om evnerike elevers opplæringsbehov

og -rett. Det er betydelig variasjon i hvordan lærere forstår fenomenet «evnerike elever», og i hvilke elever de mener faller inn under denne kategorien. Dette reflekteres også i læreres oppfatninger om hvilken pedagogisk praksis som er egnet for å møte denne elevgruppen, både sosialt og faglig.

Læreres kompetanse om evnerike elever

På spørsmål om hvorvidt lærere har hatt forelesninger om temaet evnerike i lærerutdanningen, og i hvilken grad de har selv tilegnet seg kunnskap om dette, sier lærere i studien at de har ulik faglig bakgrunn innen dette kunnskapsområdet. Om lag 80 prosent svarte negativt eller var usikre på om de har hatt om temaet evnerike i lærerutdanningen. Om lag 60 prosent svarer at de ikke har lest faglitteratur om evnerike, eller at de ikke vet om de har gjort det. I de tekstbaserte svarene til dette spørsmålet svarer en respondent følgende: «Jeg har i noen grad oppdatert meg ved å undersøke hva slags praksis som finnes» (respondent nr. 23). Dette svaret er representativt for ca. 40 prosent av respondentene. En annen respondent sier følgende: «Alle elever er evnerike» (respondent nr. 8). Det kommer ikke frem fra denne ytringen hvorvidt vedkommende har lest forskningslitteratur om evnerike, men ytringen antyder trolig at vedkommende ikke oppfatter evnerike som en egen elevgruppe. Dette svaret er representativt for flere lærere i studien. Disse funnene tyder på at temaet evnerike ikke har vært tilstrekkelig prioritert i studieprogrammene der lærere i studien var tatt opp, og at noen lærere ikke har erfart dette som et viktig satsingsområde i skolen.

På spørsmål om deres kjennskap til NOU 2016:14 svarte over 80 prosent i studien negativt eller var usikre. Om lag 16 prosent hadde hørt om rapporten, og kun 1,8 prosent oppga at de hadde lest den. Når det gjaldt spørsmålet om hvorvidt NOU 2016:14 har påvirket læreres handlingsrom for å tilrettelegge opplæringen for evnerike elever, svarte 90 prosent at de ikke vet, og 10 prosent svarte at det ikke har vært noen endring.

Når det gjelder spørsmål om hva Opplæringslova (1998) forpliktet lærere til å gjøre for denne elevgruppen, sto lærere i studien mellom to ytterpunkter, der noen var usikre på hva som bør gjøres, og noen få mente at det skal stilles krav til spesialtilpassede opplegg på lik linje med elever som strever faglig. I midten befinner det flertallet seg som nevner TPO som et viktig prinsipp i skolen. Læreren i sitatet under viser til kompleksiteten

i lærerhverdagen, der man grunnet rammefaktorer rundt eleven opplever begrenset handlingsrom:

[Opplæringslova stiller krav om] tilpasset opplæring slik som alle andre elever. Men det er for lite kunnskap, redskaper og ressurser tilgjengelig for å gjøre det praktisk å gjennomføre tilstrekkelig tilpasset opplæring for dem som er godt over snittet blant jevnaldrende. (Respondent nr. 39)

I ytringen over ser vi at læreren viser en bevissthet om evnerikes rett på TPO og argumenterer for dette. Ytringen sammenfaller med prinsippet om TPO for alle som vi finner i § 1-3 (Opplæringslova, 1998). Samtidig uttrykker læreren at selv om viljen kan være til stede, kan manglende kunnskap og ressurser presentere begrensninger for læreres handlingsrom. Dette står i motsetning til konklusjonen i NOU 2016:14 om at lærere har nok handlingsrom for å gi denne elevgruppen TPO. Ytringen over signaliserer et krysspress mellom lærerens holdning til hva som bør gjøres, etisk sett, og hvilket handlingsrom lærere opplever at de har.

Det synes å være dissens blant lærere i studien om hvem evnerike elever er, og hvilken pedagogisk praksis det er behov for i møte med denne elevgruppen. På spørsmål om å velge de mest relevante begrepene som beskriver evnerike barn (flere svar var tillatt), ga lærere i studien følgende svar: «evnerike barn» (65,5 prosent), «barn med stort læringspotensial» (63,6 prosent), «høyt presterende elever» (29 prosent), «flinke elever» (12,7 prosent), «smarte elever» (9 prosent) og «barn med akademisk talent» (5,5 prosent). Noen lærere svarer at det er barn som utmerker seg på et høyt nivå eller viser høy kompetanse i spesifikke områder, presterer høyt eller er skoleflinke. Få respondenter nevner at evnerike elever kan være underyttere eller ha sosiale og faglige utfordringer.

Et stort flertall av studiens lærere oppgir at de ikke har formell eller uformell kompetanse om evnerike, og de viser svært ulik forståelse om hvorvidt denne elevgruppen finnes eller ikke. Det synes å være dissens blant respondentene om hva evnerike elever har rett på, og hvilket opplæringsbehov de har, og det synes å være en klar forskjell mellom dem som har kjennskap til og kunnskap om NOU 2016:14, og dem som ikke har det. Dette er to grupper med ulike stemmer som presenterer ulike diskurser.

Læreres anbefalinger til god praksis med evnerike elever

På spørsmål om hva lærere mener er god pedagogisk praksis med evnerike elever i klasserommet (normativt), viser respondenter at de er opptatt av å nevne konkrete tiltak. De aller fleste er innom begrepet «tilpasset opplæring» eller nabobegreper som «tilrettelegging» og «tilpasning», men det synes som de har ulik forståelse av hva dette innebærer, knyttet til evnerike elevers opplæring. En respondent sier følgende:

I en ideell verden skulle selvsagt disse elevene få mer individuell tilpasset opplæring, men [det] er lite realistisk slik skolebudsjettene er. Tenker at elever kan jobbe med ulike prosjekter der de kan få ta i bruk sine egenskaper, har ikke konkrete eksempler på hva det kan være. Mange lærere er flinke til å ha ekstra oppgaver i timene, utover dette vet jeg ikke helt hva de enkelte gjør med dette. [Vi må ha] dialog med elevene det gjelder om hva de selv ønsker å utfordres på. Jeg opplever at lærerne er flinke til å lage gode og rike oppgaver, slik at elever på alle nivå får mye ut av undervisningen. (Respondent nr. 20)

Sitatet viser at selv om de kanskje ikke har formell kompetanse på spesifikt evnerike elever, arbeider lærere med å forsøke å tilpasse opplæringen til dem. Respondent nr. 20 i ytringen over oppgir i studien å ikke ha *utdanning* innen temaområdet evnerikdom og ikke har *kjennskap* til NOU 2016:14. Denne respondentens svar er representativt for henholdsvis 60 prosent (utdanning) til 80 prosent (kjennskap) av respondentgruppen. Samtidig, selv om denne læreren har lest noe faglitteratur om opplæring for denne elevgruppen, noe som er representativt for 40 prosent av respondentgruppen, har hen ikke konkrete eksempler på hva slags opplæring som kan gis til evnerike.

En interessant observasjon er at kun én lærer i studien nevner spesifikt begrepet «identifisering» i tilknytning til evnerike elever. Forskningslitteraturen viser at identifisering av evnerike elever er et viktig tiltak for å kunne tilrettelegge opplæringen på en god måte (Sternberg, 2017; Tirri, 2017). Når noen evnerike elever ikke presterer på et høyt nivå og kanskje også utviser problematferd, kan det være utfordrende for lærere uten relevant kompetanse å identifisere dem og tilby dem adekvat TPO. Imidlertid nevner tre av lærerne i studien «kartlegging» av evnerike elever, noe som er nært knyttet til identifisering.

Læreres konkrete forslag til tiltak

Tabell 18.1 under viser en oversikt over temaene som vi har kalt «tiltak rettet mot evnerike elever» og «tiltak rettet mot lærere». Vi belyser forslag som lærere i studien har fremmet knyttet til disse temaene. Tabell 18.1 gir en visuell fremstilling av sammenhenger og relasjoner mellom begrepene og temaene i en strukturert form. Noen av temaene er interrelatert.

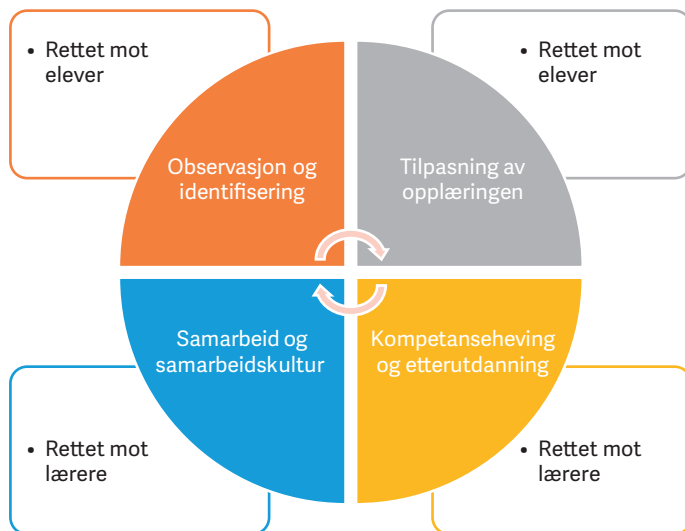
Tabell 18.1 Sentrale begrep og temaer i dataene knyttet til hvordan lærere i studien mener de selv og skolen bør arbeide for å tilrettelegge opplæringen for evnerike elever

Tiltak rettet mot evnerike elever	Tiltak rettet mot lærere
Tilrettelegging for evnerike elever	Ha flere lærere per elev for å tilpasse opplæringen
Berikelse, rike oppgaver	Samarbeid på tvers av trinn og skoler
Åpne opp for høyere trinn i matematikk og engelsk	Samarbeid med eksterne kontakter som videregående skoler, universiteter og bedrifter
Følge andre klasser i noen fag	Samarbeid og felles planleggingstid for lærere
Mulighet for å hoppe over klasstrinn eller følge andre klasser i noen fag	Åpenhet og observasjon av elevene
Ulike undervisningsopplegg og tilpassede planer	Samtale i personalgruppen
Tilgang til ressurser og differensierte oppgaver	Lage en plan for skolens tilrettelegging
Skape et miljø rundt evnerike elever	God oppfølging og tett dialog med hjemmet
Gi elevene utfordrende oppgaver og muligheter for kurs og skolebesøk	Søkelys på kunnskapsfeltet og fellesskapstid
Individuell oppfølging og tilrettelegging basert på elevens nivå	Kompetanseheving for lærere
Forsering. Mulighet for å flytte opp til høyere klasstrinn i enkelte fag	Bruke problemstillinger i fellesskapstid
Bruk av elever som hjelpelærere og tilpassede oppgaver på ulike nivåer	Gi lærere tid og kurs/utdanning
Fokusgrupper og elevmedvirkning	Utvikle felles retningslinjer og tiltaksplaner
Variert vanskelighetsgrad og individuelle oppgaver	Hjelpe lærere med å få informasjon om elevene og tilretteleggingen
Tilpasse fagstoffet og gi mulighet for valg og egen vri på oppgaver	Delingskultur og ressurser tilgjengelig for tilrettelegging
Bruke tilpassede oppgaver for å gi elevene utfordringer	Avsatt tid for planlegging og utvikling av tilpassede opplegg
Dele klasser og ha spesialpedagogisk støtte for evnerike elever	Tilstrekkelig voksenressurser i klasserommet
Kartleggingsverktøy og fagbankoppgaver	Kursing og etterutdanning av lærere
Ha en generell tiltaksplan for tilrettelegging for «evnerike barn»	Tid for planlegging og ressurser for tilrettelegging

Gjennom nettverket i Tabell 18.1 ser vi at tiltakene og begrepene som lærere i studien fremmer, på den ene siden etterlyser mer kunnskap til lærere og på den andre siden etterlyser flere tiltak rettet mot elever. For elever retter lærere i studien frem differensierte opplegg i ulike fag og retter søkelys mot stimulerende miljø faglig og sosialt. Samtidig løfter lærere i studien frem viktigheten av relevante støttetiltak rettet mot lærere. Dette inkluderer økt lærertetthet, bedre samarbeid på tvers av trinn og skoler og samarbeid med universiteter og høyskoler (UH) og øvrig næringsliv. I tillegg løftes frem læreres planleggingsarbeid og muligheter for kollegaveiledning og observasjon. Lærere opplever også mangel på klare retningslinjer, og ønsker å få bedre innsikt og kunnskap om hvordan de bedre kan tilpasse opplæringen til denne elevgruppen.

Vi deler tiltakene lærere foreslår, i fire fokusområder: 1) observasjon og identifisering av evnerike elever, 2) tilpasning av opplæringen, 3) samarbeid og samarbeidskultur samt 4) kompetanseheving og etterutdanning (se Figur 18.1). Observasjon og identifisering av evnerike elever kan dreie seg om å utvikle og benytte tilnærminger for å oppdage og identifisere slike elever også når de ikke fremviser høye prestasjoner, og å øke bevisstheten blant lærere om tegn og karakteristikk som indikerer at en elev kan være evnerik (Sternberg, 2017). Tilpasning av opplæringen kan være rettet mot å utvikle individuelle utviklingsplaner (IUP)¹ (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2020) for å imøtekomme de spesielle behovene til evnerike elever. Dette kan inkludere differensiering av undervisningstilnærminger, dybdelering og ekstra utfordringer. Samarbeid og samarbeidskultur kan dreie seg om å fremme en kultur på skolen som verdsetter og støtter samarbeid mellom lærere og interne og eksterne partnere, foreldre og elevene selv. Å etablere en samarbeidskultur kan bidra til å dele kunnskap og erfaringer samt skape et miljø der evnerike elever opplever seg inkludert og støttet. Kompetanseheving og etterutdanning for lærere kan innebære å tilby lærerne relevant videre- og etterutdanning, kurs og ressurser samt å oppmuntre til kontinuerlig kompetanseutvikling i skolen.

1 Det er tradisjon for å skille mellom IUP (individuelle utviklingsplaner) og IOP (individuelle opplæringsplaner) (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2020). IOP utvikles for elever som har særskilte opplæringsbehov, men som etter tidligere og ny Opplæringslova (1998, § 1-5; 2023, § 11-4, 11-5 og 11-6) har rett på spesialundervisning.



Figur 18.1 Læreres forslag til tiltak i fire fokusområder.

Oppsummert kan vi se at lærere i studien har ulike tilnærminger til evnerike elevers opplæring, men mange har en felles forståelse om at TPO er noe alle elever har rett på. Selv om lærerne i studien ikke uttrykker eksplisitt at identifisering er nødvendig for å tilrettelegge opplæringen for evnerike elevers behov, kan flere av tiltakene de foreslår, ses i sammenheng med identifisering. Det som likevel savnes i dataene, er bruk av relevant faglig terminologi om evnerike som kan vise at lærere baserer sin pedagogiske praksis på forskningsbasert kunnskap om evnerike elever og relevant utdanningspolitikk og i mindre grad på kulturelle praksiser. Det er også viktig å påpeke at forslagene som lærerne i studien fremmer, er basert på hva de mener *bør* være situasjonen (normativt), og ikke nødvendigvis hvordan situasjonen faktisk *er*.

Diskusjon og konklusjon

Studiens lærere synes å være under krysspress i sitt samspill med forskning, utdanningspolitikk og skolens kultur. Presset kommer i mange forskjellige former, fra overtalelse til implisitte forventninger i samfunnet. I studien ser vi at tosidigheten ved sosiokulturelle evnemodeller i norsk utdanningspolitikk, som synes både å omfatte og nedprioritere evnerike elever (Mönks & Ypenburg, 2008), kan presentere et krysspress og dilemma for norske lærere. Konsekvensene av press kan utgjøre en trussel og kan være ytre

eller indre. I pedagogiske tilnærminger til evnerike elever i skolen har vi sett en tredje dimensjon av press, nemlig kompleksiteten i samfunnet som påvirker skole- og utdanningssystemene, og som kan være en funksjonell og ideologisk tilpasning til en sosial og politisk endringsprosess.

Vi kan se krysspresset i læreres mangel på formell og uformell kompetanse om temaet evnerike elever og manglende kjennskap til relevant utdanningspolitikk sammenlagt med deres utrykte etiske dilemmaer knyttet til denne elevgruppen. Dette er en indikasjon på at læreres kunnskap om evnerike i beste fall er basert på observasjoner fra praksis. I mangel på relevant, forskningsbasert kunnskap fra norsk kontekst og tydelig utdanningspolitikk som viser vei, kan skolen være nødt til å utvikle praksiser som er basert på kunnskapsområder utenfor forskning. I verste fall er læreres kompetanse basert på holdninger og synsing forankret i den enkelte skolekulturens praksis, i stedet for på forskning som viser hvordan å identifisere og tilrettelegge opplæring for evnerike elever, faglig og sosialt. Det er sannsynlig at læreres erfaringsbaserte kunnskap og kulturelle praksiser da blir avgjørende for hvilken pedagogisk praksis som brukes.

Vi konkluderer med at lærere i vår studie ikke oppfatter temaet evnerike elever som et prioritert område i forskningsfeltet og i utdanningspolitikk. Videre oppfatter de hovedsakelig elever som presterer høyt, som evnerike, og mener at disse klarer seg utmerket i skolen. Dette funnet får betydelige konsekvenser, da evnerike elever som ikke oppnår høye resultater, og som av ulike grunner utviser negativ atferd, risikerer å møte lærere som ikke har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere dem på en adekvat måte, faglig eller sosialt.

Lærernes manglende kompetanse og myndighetenes uklare signaler skaper en negativ syklus og et krysspress som kan få alvorlige konsekvenser for evnerike elever, skolen og samfunnet generelt. Dette gjelder spesielt med tanke på den økende frafallsproblematikken i skolen og elevers psykiske uhelse. Krysspresset fører til at lærernes erfaringsbaserte kunnskap og kulturelle praksiser blir avgjørende faktorer i beslutningen om hvilken pedagogisk praksis som skal benyttes. Dette setter lærerne i etiske dilemmaer i en allerede presset arbeidssituasjon.

Som en implikasjon av studien bør nasjonale myndigheter omvurdere sin manglende oppmerksomhet på evnerike elevers opplæringsbehov. Videre bør det gjennomføres mer forskning i en norsk kontekst som kan vise vei om hvordan evnerike kan identifiseres, og om hvordan man kan tilrettelegge for deres opplæring, faglig og sosialt. Relevant utdanningspolitikk og

forskning kan bidra til at det utvikles tydeligere krav til kompetanse blant lærere og retningslinjer i skolen om å legge til rette for evnerikes opplæring som er i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring.

Forfatterbiografier

Gila Hammer Furnes er førsteamanuensis ved NLA Høgskolen med doktorgrad i pedagogikk med tittelen *Samhandling i skolen: Om muligheter og utfordringer i møte med det uforutsette*. Hun har bred erfaring innen pedagogikk, digitalisering, barn med stort læringspotensial (*gifted*), ledelse og partnerskap i utdanningssektoren med søkelys på samhandlingsforhold og deres påvirkning på enkeltpersoner og organisasjoner. Som leder av forskergruppen Barn med stort og ekstraordinært læringspotensial arbeider Furnes for å fremme forståelsen av tilpasset opplæring for disse barna i utdanningssystemet. I tillegg er hun talsperson for Stiftelsen Barnevakten, hvor hun arbeider med barns rettigheter til ytringsfrihet og trygghet på nettet samt utvikling av deres digitale dømmekraft.

Gunnvi Sæle Jokstad er dosent emirata ved avdeling for lærerutdanning ved NLA Høgskolen. Hun har forsket og publisert innen fagområder som pedagogisk ledelse, veiledning, læreres profesjonelle utvikling, estetiske læringsprosesser, veiledning av nyutdannede lærere og tilpasset opplæring for barn med stort læringspotensial.

Referanser

- Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N. & Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. EPPI-Centre. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2402&language=en-US>
- Bellamy, A., Gore, D. & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53–78.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2020). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (2014). *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Council of Europe. (1994). *Recommendation 1248 on education for gifted children*. <https://pace.coe.int/en/files/15282/html>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

- Furnes, G. H. & Jokstad, G. S. (2023a). Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær? I I. Torjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 86–102). Fagbokforlaget.
- Furnes, G. H. & Jokstad, G. S. (2023b). “It may be a luxury, but not a problem”: A mixed methods study of teachers’ attitudes towards the educational needs of gifted students in Norway. *Education Sciences*, 13(7), 667.
- Gagné, F. (2000). A differentiated model of giftedness and talent (DMGT). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*, 2.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (Bd. 2, s. 98–119). Cambridge University Press New York, NY.
- Gross, M. U. (2003). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforl.
- Idsøe, E. C. & Skogen, K. (2019). Spesialpedagogikk for barn med stort læringspotensial. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 570–584). Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. M. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. M. C. (2021). Barn med stor inlærings – potential i det norske skolesystemet. I C. Sims (Red.), *Særskild begåvning i praktik och forskning* (s. 193–208). Studentlitteratur AB.
- Jenssen, E. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Jokstad, G. S. & Hagenes, T. (2020). Elever med stort læringspotensial-en kunnskaps-og holdningsutfordring? I L. Jermstad & U. S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv: utdanning, didaktikk og verdi*. Novus.
- Jones, K. M. (2015). *Never been: An exploration of the influence of dis/ability, giftedness, and incarceration on adolescents in adult correctional facilities*. University of Pennsylvania.
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: Two case studies of teachers at work* (Bd. no. 1/2000). Bergen University College Press.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Landis, R. N. & Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220–249.
- Lenvik, A., Jones, L. Ø. & Hesjedal, E. (2022). Teachers’ perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: A descriptive study with primary and secondary teachers. *Gifted and Talented International*, 37(2), 163–172.
- Lenvik, A. K., Hesjedal, E. & Jones, L. Ø. (2021). “We want to be educated!” A thematic analysis of gifted students’ views on education in Norway.
- Mullen, C. & Jung, J. Y. (2019). Teachers’ attitudes towards gifted programs and provisions: An Australian study of primary and secondary school teachers. *Australasian Journal of Gifted Education*, 28(1), 24–35. <https://doi.org/10.21505/ajge.2019.0003>
- Mönks, F. J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Citeseer.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*. Abstrakt.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NSD – Sikt. (2022). *Sikt – kunnskapssektorens tenesteleverandør*. <https://sikt.no/om-sikt>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30/KAPITTEL_4-2#KAPITTEL_4-2
- Phelps, C., Beason-Manes, A. & Lockman, A. (2020). Covert aggression and gifted adolescent girls. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(1), 47–68.
- Pihl, J. (2006). Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 24(1), 33–49.
- Prop. 57 L. (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Questback. (2022). *About Questback*. <https://www.questback.com/about-questback/>
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67–75.
- Renzulli, J. S. & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: A personal, family, and school-related factors*. National Research Center on the Gifted and Talented. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480177.pdf>
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17(2), 110–116.
- Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*, 5(2012), 5–12.
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A new model for identifying the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 152–169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (Bd. 2). Cambridge University Press.
- Sundet, J. M. (2001). Intelligens og IQ. *Tidsskrift for Den Norske Legeforening*, Årg. 121(16, 1885.).
- Terman, L. M. (1917). The intelligence quotient of Francis Galton in childhood. *American Journal of Psychology*, 28(2), 209–215.
- Terman, L. M. (1961). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- The Council for Exceptional Children. (2023). *Gifted education professional standards*. <http://www.cec.sped.org/>
- Theilgaard, L. & Raaschou, N. (2011). Københavnbarometeret 2011-resultater og analyse. *Afdelingen for Pædagogisk Faglighed*.
- Tirri, K. (2017). Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted. *Roeper Review*, 39(3), 210–212.
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Grunnskolen informasjonssystem*. <https://gsi.udir.no/informasjon/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Sage.

Dybdestudier – press på pedagogisk teori

Denne delen inneholder 16 case- og dybdestudier som hver for seg belyser ulike pressfaktorer på samhandlingsbegrepet, slik de blir diskutert i del I. Studiene utforsker hvordan disse pressfaktorene kan påvirke samhandling med tanke på pedagogisk teori, utdanning og forskning.

KAPITTEL 19

Before Oedipus and the Sphinx: Embracing *samhandling* beyond the school

John Baldacchino University of Wisconsin, Madison, USA and Western Norway University,
Bergen, Norway

Abstract: In a schooled context, knowledge has a habit of becoming circular. The reason for this circularity is found in a curricular setting that is informed by a presumed taxonomy of needs. This results in alienation, where the knower is estranged from knowledge, in the same way that the actor becomes alien to action and interaction. As producers (as makers, knowers, and doers) students are trained to consume their own reality, while this same reality becomes objectified by the curriculum. In this state of affairs any political and economic setup is bound to keep us (as the actual subjects of the world) estranged from the world. This paper argues that with actors alienated from their action, no form of interaction could be autonomous and free. In such conditions, *samhandling* is proscribed because as a convivial and inherently active form of interaction, *samhandling* happens when we embrace contingency through experience's character of anticipatory risk, a risk which should be the onus of anything that we identify with education.

Keywords: labour, work, action, risk, anticipation, autonomy, alienation, contingency

The will to truth that still seduces us into taking so many risks, this famous truthfulness that all philosophers so far have talked about with veneration: what questions this will to truth has already laid before us! (...) Granted, we will truth: *why not untruth instead?* And uncertainty? Even ignorance? The problem of the value of truth came before us, – or was it we who came before the problem? Which of us is Oedipus? Which one is the Sphinx? It seems we have a rendezvous of questions and question-marks. – And, believe it or not, it ultimately looks to us as if the problem has never been raised until now, – as if we were the first to ever see it, fix our gaze on it, *risk it*. Because this involves risk and perhaps no risk has ever been greater.

Friedrich Nietzsche, *Beyond Good & Evil* (2002, I§ 1, p. 5)

Illusions are illusions, but the occurrence of illusions is not an illusion, but a genuine reality. What is really “in” experience extends much further than that which at any time is known.

John Dewey, *Experience and Nature* (1958, p. 20)

Introduction

To “risk it” is to recognize the distinction between an illusion and the *occurrence* of illusion. Here, one begins to accept that reality’s *risk* is perennial—it was and will always be there. More so when we seem to discover the *unforeseen* nature of how illusions occur, we find ourselves reiterating the occurrence of illusion. This paper will visit the schooled nature of this circulation and how our experience of reality implies: (a) risk; (b) contingency and the unforeseen; (c) the possibilities by which we make sense of the world; and (d) recognizing the anticipatory risks of experience as a form of (un)learning.

More specifically, this paper looks at the interactive character of an anticipatory approach to risk, and why schooled concepts and practices of education proscribe this possibility. This raises a question: What stops us from recognizing these elements of experience, risk, and possibility beyond schooling? This paper argues that a main obstacle to risk comes from an estrangement between knower and knowledge, action and actor, experience (in its occurrence) and those who experience it. Beyond semantics, this has to do with how knowledge, action, and experience are reified in formative processes where, as producers (as makers and doers), we are estranged from ourselves by how we are schooled into consenting to consumption. Put another way, the schooling transforms us from subjects of our reality to the objects of a reified existence.

In this alienation between humans as producers and humans who consume their own reified reality, the challenges of *samhandling*—that convivial sense by which we understand and realize a unique form of interaction (see Torgersen, 2018b; Torgersen & Steiro, 2018)—is proscribed by a schooled epistemology whose ultimate aim is to neuter risk and suppress disagreement by reducing the unforeseen to a mere index of instrumentalism.

Making, knowing, and embracing life's seasickness

Generally speaking, we have all been schooled to avoid risk. We are taught to accept that an illusion does not reoccur. We are reassured that the unforeseen must be handled by taking precautions and by being “prepared”. Yet, somehow, somewhere, notions of preparedness and anticipation are lost in the detail of what we do as *active makers* of our own knowledge. It is important to remind ourselves that the notion of *making* has long been established as a central tenet of epistemology and education by ground-breaking philosophers like Giambattista Vico, who, back in the 17th century, dared question the Cartesian dogma which then prevailed in the academy:

From what we have said thus far, you may quite rightly gather that *the criterion and norm of the true is to have made it*. Hence, our clear and distinct idea of the mind cannot be the criterion of the mind itself (let alone of other truths). For the mind does not make itself as it gets to know itself, and since it does not make itself, it does not know the genus or the mode by which it knows itself. Since human knowledge is purely abstractive, the more our sciences are immersed in bodily matter, the less certain they are. (Vico, 1988, p. 52)

What Vico tells us in the 21st century is that we should be attending to the anticipatory powers of our own making. By our making we experience what is foreseen and unforeseen as possibilities by which we understand knowledge from what we make. Yet, notwithstanding Vico's challenge to the Cartesian school, in the 21st century schools still expect students to learn competencies set by those who, in the chambers of educational policy, decide what we should be learning. This expectation comes as a set of subjects hierarchized against the illusion of a taxonomy of “needs.”

The “needs” that students are expected to learn and fulfil are taught without them ever having any say, let alone any opportunity to question and unlearn them (see Baldacchino, 2019). As students, we may be privileged by a learner-centered approach to how we acquire such hierarchized forms of knowing. But this hardly leaves us with any motivation to unlearn our own schooling. Whether received didactically or constructively, what we learn is a given. By dint of what is *given to us*, we are not allowed to play any role in making knowledge, even when to know, make, and do is inherent to the human species’ claim to being free and intelligent.

With various taxonomies handed down to us, we learn how to effectively (and gratefully) receive knowledge. Equally, we are less likely to unlearn such a taxonomy, the epistemological hierarchy of which is supposed to serve us well even when the unforeseen strikes. The point here is that even the unforeseen is fashioned in ways that any risk we take with it is immersed in the illusion of its unlikely occurrence, not to mention the skill sets by which we meet our “needs”.

Risk has been domesticated by the moral and social imperatives of schooling, especially when in settling the question of truth by the curriculum’s presumed answers, education has never presented us with the opportunity to critically *will* truth and interact with it. Within the presumptions of a schooled knowledge, interaction is reduced to a process intended for us to “fit” within the expectedness (and expectations) of what is unforeseen only when someone decides this for us. Other matters with which we struggle are neatly stashed away by forms of interaction that could be present, but which remain invariably reified in (and by) the curriculum.

At a time of intense conflicts and insecurity, Nietzsche’s discussion of embracing danger keeps coming to mind. In *Beyond Good and Evil*, he invites us to imagine that “somebody considers even the affects of hatred, envy, greed, and power-lust as the conditioning affects of life, as elements that fundamentally and essentially need to be present in the total economy of life, and consequently need to be enhanced where life is enhanced.” (2002, p. 23). To recognize life’s contingent nature is to acknowledge the risk by which we take ownership of the unforeseen. Yet Nietzsche does not play with words. To embrace contingency is to “suffer from such a train of thought as if from sea-sickness” (Nietzsche, 2002, p. 23).

... even this hypothesis is far from being the most uncomfortable and unfamiliar in this enormous, practically untouched realm of dangerous knowledge: – and there are hundreds of good reasons for people to keep out of it, if they – *can!* (Nietzsche, 2002, p. 23)

The seasickness of a life characterized by what is yet to come attests to the fact that we have been taught to learn risk and the unforeseen as moments that move away from the norm, but which are supposed to conform with an identitarian assumption where knowledge ultimately prevails over the knower. And this is not far off the mark when it comes to how this is schooled. In the curriculum, risk and the unforeseen are often made benign through concepts like “creativity and innovation”. Once cleansed from its seasickness, the unforeseen becomes a matter for the arts. Being a matter for the arts, risk and contingency either take the role of “enablers” for other disciplines or find themselves accommodated in the extra-curricular world of entertainment (Baldacchino, 2013).

Just as the arts are left at the bottom of the hierarchy by which curricular thinking prescribes our “needs”, risk is reified by a mechanism that supposedly prepares us for the unforeseen. In effect, what is defined as “risk” is nothing but a reinforcement of claims for an instrumental process whose objective is to domesticate learners into the cycle of producers who consume. In this cycle, the worker is estranged from work, just as the knower is from knowledge (see Arendt, 1988, 2000; Illich, 1981, 2012; Marx, 1975). In such a schooled context, any attempt to articulate interaction as a form of *samhandling* becomes a scenario for the alienation of the actors from action. This disables the possibility of what could be called, after Illich (2001), a tool for *conviviality*—which, I would argue, comes very close to the complementary and shared situational awareness by which *samhandling* can be fulfilled (see Torgersen, 2018b; Torgersen & Steiro, 2018, pp. 47–48).

It seems to me that for anyone to begin to travel over the horizon of *samhandling* in its fuller potentials, while having some (if not total) ownership of one’s education, one must heed to Nietzsche’s sense of the sickness endured in the rough seas of reality.

On the other hand, if you are ever cast loose here with your ship, well now! come on! clench your teeth! open your eyes! and grab hold of the helm! – we are sailing straight over and *away from* morality; we are crushing and perhaps destroying the remnants of our own morality by daring to travel there – but what do *we matter!* Never before have intrepid voyagers and adventurers opened up a *more profound* world of insight. (Nietzsche, 2002, pp. 23–24)

Experience as anticipation

In *Experience and Nature*, Dewey (1958) goes to some lengths to lay out a meaning of experience that suggests an anticipatory sense by which those who experience the world become its actors. While Dewey's pragmatic credentials are never questioned, one could argue that his approach to experience never disowns its phenomenological origins. Even when his take moves away from being beholden to some metaphysical ontology, his approach to being retains a criticality that echoes Kant's aprioristic understanding of experience through space and time (Kant, 1974). In other words, one's experiential ownership—as an active actor of what happens on Earth—is *wired* by the very logic of space and time.

Dewey qualifies primary experience by what he calls the *doing* and *suffering* of living. “If we start from primary experience, occurring as it does chiefly in modes of action and undergoing,” he argues, “it is easy to see what knowledge contributes namely, the possibility of intelligent administration of the elements of doing and suffering” (Dewey, 1958, p. 22). Indeed, “we are about something” and that is not left to common parlance. Dewey never presents his pragmatic approach as a simplistic or reductive take on the “something” we are about.

Doing and suffering, experimenting and putting ourselves in the way of having our sense and nervous system acted upon in ways that yield material for reflection, may reverse the original situation in which knowing and thinking were subservient to action-undergoing. And when we trace the genesis of knowing along this line, we also see that knowledge has a function and office in bettering and enriching the subject matters of crude experience. *We are prepared to understand what we are about on a grander scale*, and to understand what happens even when we seem to be the hapless puppets of uncontrollable fate. (Dewey, 1958, pp. 22–23, emphasis added)

The hapless puppetry of uncontrollable fate remains strictly within the provenance of how, in the way we experience the world, we choose to understand and cope with the unforeseen. With that in mind, experience makes us conscious of the contingency of daily living, in its doing and suffering. But why should one embrace life in all its contingencies if not to avoid the capriciousness of fate?

Elsewhere, I discuss this meaning of experience through the notions of anticipation and futurity in Maxine Greene's philosophy of education (Baldacchino, 2009). Greene consistently invited teachers to enter

the classroom as willful strangers (Biddulph & Baldacchino, 2023; Greene, 1973). This is characterized by a form of anticipation that opens the teacher's pedagogical intents to what is not yet there. As she writes in an essay on existentialism and education, the "teacher must be cognizant of the universal aspects of man's predicament: his longings for support and recognition; his *anticipations for transiency, loss and death*; and he must also take into account the fragmentation, multiplicity, and flux within societies today" (Greene, n.d., p. 8, emphasis added).

Engaging with Husserl's discussion and definition of experience, Alfred Schutz (whose influence on Greene's work was considerable), goes to some length to articulate what he calls the *anticipatory* nature of experience.

It is ... important ... to realize that our actual experiences are not merely by retentions and recollections referred to our past experiences. *Any experience refers likewise to the future*. It carries along *protentions of occurrences* expected to follow immediately—they are so called by Husserl as a counterpart to retentions—and *anticipations of temporally more distant events* with which the present experience is expected to be related. In commonsense thinking these anticipations and expectations follow basically the typical structures that have held good so far for our past experiences and are incorporated in our stock of knowledge at hand. (Schutz, 1970, p. 137, emphases added)

Schutz explains how Husserl comes to this by looking at the "idealizations and formalizations" by which we come to these anticipations while we endeavor to make sense of daily living. Far from reserving this for the specialist in human or social development, according to Schutz, Husserl regarded these skills of anticipation as pervading "our commonsense experiences of the *Lebenswelt*," the living world (Schutz, 1970, pp. 137–138).

He calls them the idealization of "and so forth and so on" (*und so weiter*) and its subjective correlate the idealization of "I can do it again" (*ich kann immer wieder*). The former idealization implies the assumption, valid until counter evidence appears, that what has been proved to be adequate knowledge so far will also in the future stand the test. (Schutz, 1970, p. 138)

In this notion of anticipation, Schutz's qualification of Husserl's approach holds huge implications for this paper's discussion of risk and interaction qua *samhandling*. This is even more relevant to how the School's obstacles to interaction bear a direct impact on our approach to the experiential

elements that are so often attributed to learning, especially when experience is read against a futurity by which Greene seems to travel with education on an open horizon. On this, Schutz's Husserlian understanding of experience comes with a caveat.

Nevertheless [...] our protentions and anticipations of things to come are essentially empty references to the open horizons, and may be fulfilled by the future occurrences, or may, as he [Husserl] graphically calls it, "explode." In other words, any experience carries its own horizon of indeterminacy (perhaps an indeterminacy that is to a certain extent determinable), which refers to future experiences. How is this insight compatible with the basic idealization of "and so forth" and "I can do it again"? (Schutz, 1970, p. 138)

Schutz offers two qualifiers. First, the "structurization of our stock of knowledge at hand in terms of types is at the foundation of the aforementioned idealizations." (Schutz, 1970, p. 138). Secondly, "not only the range but also the structurization of our stock of knowledge at hand *changes continually*. The emergence of a supervening experience results by necessity in a change, be it ever so small, of our prevailing interests and therewith of our *system of relevances*" (Schutz, 1970, pp. 138–139, emphases added).

Samhandling's travails

At the very least, education should provide us with experienced forms of knowing. To have such skills of knowing we could begin to understand what constitutes "our system of relevances". Schutz's suggestion of openness on a horizon whose empty nature qualifies the experiential anticipations (on which we could understand and face the unforeseen) comes to us qualified by the need to: (a) structurize our idealizations, while (b) bearing in mind that this knowledge is in continuous change. Understanding how knowledge is *made*, one could argue that any structure of knowledge is equally *done*. Underpinning this need to understand the correlations between how knowledge relates to who makes it is the need to widen the *action* by which we make knowledge through forms of anticipation by which one *does one's knowing*.

Intrinsic to the protentions and anticipations by which we learn how to approach experience, the understanding of *what* we need and *how* we know comes from a horizon of experimental and inventive opportunities. The ownership of making (as in *doing one's knowing*) is central to how

one travels the horizon of knowing. Pedagogically speaking, this means that any strategy aimed at preventing future occurrences from “exploding” (to use Husserl’s graphic image) must create the right conditions for *samhandling*. As an understanding of “interaction”, which in Norwegian is further enhanced with an immanent meaning, *samhandling* gives us an open and mutually communicative sense of interaction where participants are expected to “develop skills and complement each other in terms of expertise, either directly, face-to-face, or mediated by technology or by hand power” (Torgersen & Steiro, 2009, cited in Torgersen, 2018a, p. 44).

Risk at risk

It sounds like a tautology to argue that, by force of a presumed immanence, *samhandling* is a form of interaction that asserts itself through its actors. What qualifies the speciality of the action in the meaning of interaction as *samhandling* has to do with a practice of participation that Torgersen and Steiro (2018, p. 50, Table 2.2) regale us with: the wider possibilities of trust, assurance, well-being, belonging, clarity, time, and tolerance. Qualifying this form of interaction is risk itself, or what Torgersen (2018a, p. 19) calls “*Samhandling under risk*” (SUR). In other words, what makes *samhandling* more than a circular form of interaction is how its embracing of risk is itself *at risk*.

The structure of a form of interaction whose risk is marked by another layer of risk recalls Schutz’s caveats to Husserl’s approach to experience. Not unlike experience’s forms of protentive anticipations, *samhandling* is both: (i) a structurization of our idealizations (read aspirations), and (ii) a reminder that it remains in continuous change. As a quasi-antinomy, *samhandling* must also be embraced in its aporetic nature. The concept of *samhandling under risk* (SUR) also risks being dismissed as some indulgent trope. While baseless, such a dismissal comes from how *samhandling* is bound to share the same counter-intuitive nature found in open and indirect pedagogies that invite students to invent their own tools of ownership, learning, and unlearning (see, amongst others, Baldacchino, 2019; Saeverot, 2013, 2022; Ulmer, 1994, 2019).

The best analogy to the risk of *samhandling under risk* is that of the endless reflections of mirrors within mirrors, or what is pictorially referred to as a *mise en abyme*—with an image copied into itself, in itself, in itself ... *ad aeternum*. In this visual metaphor, the notion of risk *per se* invites everyone

to embrace it through a perspectival understanding. In this understanding's non-identitarian logic, one finds a myriad of possibilities. The expectation by which we imagine and conceptualize such diverse possibilities enables us to approach interaction as an immanent form of understanding: *making as knowledge* implies how *one does one's knowledge* and, by implication, how the actor interacts and *becomes one's action*.

For a schooled circular-curricular epistemology, embracing risk and with it, the risk of *samhandling*, are counter-intuitive. It is not surprising that *samhandling* is invariably proscribed by the School. First off, to present interaction as an aporia is to challenge the cyclic instruction by which learners as producers are meant to consume knowledge as a reification of themselves. This circulation was enshrined in the School's taxonomies whose logic implicitly reinforces the estrangement of labor from the laborer, where work will never move to what Arendt (2000) identifies with *action*. This is because within a schooled narrative, interaction—like other forms of action, including creativity and innovation—inevitably reinforces the same cycles by which actors are estranged from action by means of objectifying the process of (inter)acting.

As we know from classical political economy, in Marx's (1975) reflections on the economic principles of labor, he argued that "the worker becomes a servant of his object, first, in that he receives an *object of labour*, i.e., in that he receives *work*, and, secondly, in that he receives *means of subsistence*." In this state of affairs, producers are turned against themselves when they are expected to act as consumers. The persons who labor must find ways by which they are able to exist: "first as a *worker*; and second, as a *physical subject*." The process of labor splits workers from work: "The height of this servitude is that it is only as a *worker* that he can maintain himself as a *physical subject* and that it is only as a *physical subject* that he is a worker" (Marx, 1975, p. 273, all emphases in the original text).

In *The Human Condition*, Arendt (1998) seeks a way "out" of this cycle of estrangement, not by simply reformulating the relationship between laborer and accumulated labor, but by recognizing and dealing with the "unutopian" stasis by which Marx regards the alienation of labor as integral to the human predicament in a capitalist form of wealth creation.

Within a completely "socialized mankind", whose sole purpose would be the entertaining of the life process—and this is the unfortunately quite unutilitarian ideal that guides Marx's theories—the distinction between labor and work would have

completely disappeared; all work would have become labor because all things would be understood, not in their worldly, objective quality, but as results of living labor power and functions of the life process. (Arendt, 1998, p. 89)

Signaling what could amount to a renewed sense of utopia (where “utopia” becomes a form of action-*qua*-aspiration rather than a fairy tale or a dream), one could suggest a way out of these cycles of alienation where actor and (inter)action could avoid the schooled predicaments of a spiral or circular curriculum. To avoid a spiral approach to knowledge, Arendt’s course of action must supplement action by invention. However, Ulmer (1994), who proposes an inventive approach to learning, has amply warned that to attempt to turn the learning into action as invention is often proscribed by forms of schooling that would never return the power of action to students as the actors of their inter(action).

It is not my intention to mount a critique of the so-called “spiral curriculum” by which Jerome Bruner (1960) surely meant to have a vision much wider than what subsequently became an unfortunate “model” in educationalist circles. My point is that in education there has always been the presumption where, in the same way that circulation in political economy is an expectation of wealth creation, a similar developmental approach could be applied to education, where the presumption of growth is taken on the premise of the primacy of reinforced circular learning. It turns out that this emphasis on growth *qua* development—even when emphasised through progressive, liberal, and critical pedagogies—has invariably precluded the counter-intuitive possibilities which we find in concepts such as ignorance (Rancière, 1991), indirectness (Saeverot, 2013, 2022), pedagogies of invention (Ulmer, 1994, 2019), unlearning (Baldacchino, 2019; Dunne, 2016), and, closer to the themes discussed in this essay, pedagogies related to the unforeseen (Torgersen & Saeverot, 2016) through the diverse possibilities that could emerge from *samhandling*.

Disobedience

In view of such counter-intuitive approaches to education, more attention is due to how educational thinking could further engage with concepts of degrowth (D’Alisa et al., 2015; Hickel, 2020). Contrary to social constructivist and liberal assumptions of development, degrowth invites us to take directions that would defy those limited positions that have invariably

flattened the spectrum of political discourses as we know them on the left, right and center. To engage with concepts like *samhandling*, other and wider values of interaction find their place in how we understand interaction.

This engagement could begin with a rejection of prescriptive approaches to the unforeseen. To start with, there is no real solution in adopting a spiral curriculum which claims to emulate, and then hopes to break, the cycle by which actors and action, like producers and consumers, are supposedly “re-emancipated” through the schooling of knowledge and need. Schooled solutions are no solution at all. Illich was spot on when he argued that “rather than maintaining a life-style which only allows us to make and unmake, produce and consume—a style of life which is merely *a way station on the road to the depletion and pollution of the environment*,” we should aspire towards “a desirable future [that] depends on our deliberately choosing *a life of action over a life of consumption*, on our engendering a life-style which will enable us to be spontaneous, independent, yet related to each other” (Illich, 2012, p. 52, emphases added).

Beyond a circular epistemology and its hierarchized taxonomy, interaction cannot be premised on developmental assumptions reinforced by socio-economic circulation and spiral pedagogies. What prompts us to challenge the circular premises of the schooled epistemological taxonomies of need is the dialectical logic by which knowing, making, doing, and acting operate as subversive events. In other words, they will form part of a subversion which rejects what Nietzsche calls “a philosophy reduced to ‘epistemology,’ which is really no more than a *timid epochism and doctrine of abstinence*; a philosophy that does not even get over the threshold and scrupulously denies itself the right of entry” (Nietzsche, 2002, p. 95, emphasis added).

To resist the “timid epochism” by which schooled epistemologies are posed as emancipatory formulae for education is to nurture a disposition to forms of disobedience (see Atkinson, 2017; Milani, 2023) that would make space for counter-intuitive forms of interaction as *samhandling*. To get closer to *samhandling* as a horizon of convivial possibilities emerging from assurance, well-being, and belonging (Torgersen, 2018b), one can only take a route that resonates with an (in)famous letter which Don Lorenzo Milani wrote to military chaplains, where he protested against their denunciation of conscientious objection. Milani, whose name will forever be linked to his pedagogical experiment in Barbiana (See Barbiana, 1970; Milani & the

School of Barbiana, 2017), retorted by stating that obedience is not a virtue anymore:

Tell us exactly what you taught the soldiers. Obedience at all costs? And if the order was to bomb civilians, a reprisal on an unarmed village, the summary execution of partisans, the use of atomic, bacteriological, chemical weapons, torture, the execution of hostages, summary trials for the least of suspicions, decimation (choosing by lot a Nation's soldier and shooting him to instil terror in other soldiers of the same Nation), a war of total aggression, the order of an officer who rebels against the sovereign people, repressing popular protest? (Milani, 2023, p. 36)

The first question that comes to mind could well be: How will such a call for disobedience tally with interaction as *samhandling* by which we are meant to come prepared for the unforeseen?¹ Does not obedience presume to create a discipline that prepares us to embrace the unforeseen, including the tragedy of war? As Torgersen and others remind us, *samhandling* is not a naïve call for blind collaboration. Nor, would I suggest, could it retain a role in throwing the fate of interaction into a culture of limited assumptions in whose spirality, schooling will “deepen” its way into the identification of a set of “needs” which supposedly secure a sense of predictability.

Rather, being at risk itself, *samhandling* is a reiteration, if not a multiplier, of the kind of risk by which the alienation of knower from knowledge and actor from action is founded on the discovery of what is not yet there, acknowledging not only the “relative ignorance” by which we could fully take ownership of the noumenal assumption of the not-yet-known (see Baldacchino, 2011; Gramsci, 1975), but where we can take ownership of the act which moves beyond the obliging benignity of schooled doctrines.

Milani's denouncement of war comes from throwing in his lot with the risks of pacifism. This is emblemized in the conscientious objector, who is easily accused of going against any form of common sense by which a nation acts when challenged by a violent enemy. Yet Milani sees beyond common sense, which is to say that he seeks those anticipatory forms of thinking and making which cast other possibilities into the ring.

¹ While here we have no place to discuss Milani's pedagogy, which amongst other things refused to be a model while it emphasized that knowledge and needs emerge from the students and not from external cycles or taxonomies, I would suggest that if there is good example of *samhandling* in a school, it is Barbiana (see Barbiana School, 1970; Milani & the School of Barbiana, 2017).

Here I will not discuss the idea of the Nation [*Patria*] as such. I don't like these divisions. However, if you claim the right to divide the world into Italians and foreigners, then I will tell you that, by the same logic, I have no Nation and I will claim the right to divide the world between the dispossessed and oppressed on the one hand, and the privileged and oppressors on the other. The former are my Nation, the latter my foreigners. (Milani, 2023, p. 36)

A third, fourth, fifth, or sixth ... way of thinking and knowing the world comes with how one decides to see the same world. If our knowledge of the world is reinforced by a circulation which underpins the alienation of consumer from producer (thereby iterating the estrangement of a humanity that produces from the very same humanity that finds itself consuming its own objects), then the reinforcement of a predictable world becomes the mainstay of a schooling which implicitly rejects risk and with it the unforeseen. If, on the other hand, one pushes against the alienation by which humans are estranged from themselves as the makers and doers of the world, then there is no choice but to embrace the risk of a counter-intuitive approach to *samhandling*—which might well come in the form of riddles—by which we are required to learn and unlearn our own fate.

Concluding remarks

To better clarify this essay's main argument, I propose the following:

- I. Knowledge is made circular to suit the School's curricular setting of a taxonomy of needs.
- II. This reinforces the estrangement of the knower from knowledge and the actor from (inter)action, amounting to circular states of alienation by which, as producers (makers, knowers, and doers), students are trained to consume their own reality as objectified by the curriculum.
- III. This further secures the circulation by which any political economy keeps us (as the actual subjects of the world) estranged from the same world, while this same world is reified by how labor is proscribed from becoming action.
- IV. As long as actors remain estranged from their action, no form of interaction could happen autonomously and less so immanently.

- V. Under such conditions, *samhandling* is proscribed because as a convivial and inherently active form of interaction, *samhandling* happens when we embrace contingency through experience's character of anticipatory risk.

Returning to the passage from *Beyond Good and Evil* (Nietzsche, 2002) that opens this essay, I would suggest that to adequately pay heed to Nietzsche's seduction by a will to truth that is underpinned by risk and contingency, one hopes that, as far as education is concerned, there are other ways by which human survival can move beyond the impasse caused by the riddle of Oedipus and the Sphinx. To Nietzsche's question, "Which of us is Oedipus? Which one is the Sphinx?" we should reply: "None of them!" This is because the riddles they pose to us are a direct estrangement from how we can tell *our* own story and not simply reply to their trickery.

Instead of learning or responding to a taxonomy of needs imposed by Oedipus's and the Sphinx's riddles, and by which we are lured to get ourselves trapped in their corresponding epistemological spirality, we should be able to say that "we" came long before Oedipus and the Sphinx's schooled power decided to act as gatekeepers to our rightful place in the world (let alone in the polis and beyond). Likewise, we should be able to reject the condition by which one could only enter the polis by resolving these schooled riddles.

This is to say that we can only beat the obstacles to *samhandling* by reclaiming our role as subjects. This happens when, in recognizing the autonomous nature that inheres in interaction, we embrace contingency and, by implication, recognize, claim, and play our role as actors whose knowing comes from their making and doing the world.

Author biography

John Baldacchino is a professor of art and education at School of Education, University of Wisconsin-Madison. He specializes in art, philosophy, and education. He is the author of several papers and books, the latest being *Educating Ivan Illich* (2020), *Lessons of Belonging* (2023) and *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophies of Education* (with Herner Saeverot, 2024).

References

- Arendt, H. (1998). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2000). Labor, work, action. In P. Baehr (Ed.), *The portable Hannah Arendt* (pp. 167–181). Penguin Books.
- Atkinson, D. (2017). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*. Palgrave.
- Baldacchino, J. (2009). *Education beyond education: Self and the imaginary in Maxine Greene's philosophy*. Peter Lang.
- Baldacchino, J. (2011). 'Relative ignorance': Lingua and linguaggio in Gramsci's concept of a formative aesthetic as a concern for power. *Educational Philosophy and Theory*, 43(6), 579–597.
- Baldacchino, J. (2013). What creative industries? Instrumentalism, autonomy and the education of artists. *International Journal of Education Through Art*, 9(3), 343–356.
- Baldacchino, J. (2019). *Art as unlearning. Towards a mannerist pedagogy*. Routledge.
- Barbiana School. (1970). *Letter to a teacher* (N. Rossi & T. Cole, Trans.). Random House.
- Biddulph, J. & Baldacchino, J. (2023). Wilful strangers in a possible democracy. In J. Biddulph et al. (Eds.), *Unleashing children's voices in new democratic primary education*. Routledge.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- D'Alisa, G., Demaria, F. & Kallis, G. (Eds.). (2015). *Degrowth. A vocabulary for a new era*. Routledge.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Dover.
- Dunne, É. (2016). *The pedagogics of unlearning*. Punctum books.
- Gramsci, A. (1975). *Il Materialismo Storico e la Filosofia di Benedetto Croce*. Editori Riuniti.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger. Educational philosophy for the modern age*. Wadsworth Publishing.
- Greene, M. (n.d.). Existentialism and education. In *Education Synopsis* (pp. 6–9). [Electronic access via Teachers College's Gottesman Libraries].
- Hickel, J. (2020). *Less is more. How degrowth will save the world*. Penguin.
- Illich, I. (1981). *Shadow work*. Marion Boyars.
- Illich, I. (2001). *Tools for conviviality*. Marion Boyars.
- Illich, I. (2012). *Deschooling society*. Marion Boyars.
- Kant, I. (1974). *Critique of judgement*. Hafner Press, Collier-Macmillan.
- Marx, K. (1975). *Economic and philosophic manuscripts of 1844*. In K. Marx & F. Engels, *Collected works* (Vol. 3, pp. 229–258). International Publishers.
- Milani, L. (2023). *Lobbedienza non è più una virtù*. Garzanti.
- Milani, L. & Barbiana, Scuola di. (2017). *Lettera a una professoressa*. Mondadori Libri.
- Nietzsche, F. W. (2002). *Beyond good and evil: Prelude to a philosophy of the future*. Cambridge University Press.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.
- Saeverot, H. (2013). *Indirect pedagogy. Some lessons in existential education*. Sense Publishers.
- Saeverot, H. (2022). *Indirect education: Exploring indirectness in teaching and research*. Taylor & Francis.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. University of Chicago Press.
- Torgersen, G. E. (2018a). Samhandling under risk (SUR). Theoretical foundation as a common frame of reference. In G. E. Torgersen (Ed), *Interaction: 'Samhandling' under risk. A step ahead of the unforeseen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Torgersen, G. E. (Ed.). (2018b). *Interaction: 'Samhandling' under risk. A step ahead of the unforeseen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Torgersen, G. E. & Saeverot, H. (2016). Competence levels of didactic practice for the learning of the unknown. *Arts and Social Sciences Journal*, 7(3).

- Torgersen, G. E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G. E., & Steiro, T. J. (2018). Defining the term *samhandling*. In G. E. Torgersen (Ed.), *Interaction: 'Samhandling' under risk. A step ahead of the unforeseen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ulmer, G. L. (1994). *Heuretics: The logic of invention*. Johns Hopkins University Press.
- Ulmer, G. L. (2019). *Applied grammatology post(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Johns Hopkins University Press.
- Vico, G. B. (1988). *On the most ancient wisdom of the Italians*. Cornell University Press.

KAPITTEL 20

Kompleksitet under press?

Tone Kvernbekk Universitetet i Oslo, Norge

Abstract: This chapter is a thought experiment concerning possible consequences of strong achievement pressures in school. Nobody should doubt the existence of such pressures, as for example demonstrated by the debates in the wake of the latest PISA results. My interest primarily lies in the illegitimate reduction of the complexity of educational practice and theory. Simplification is legitimate, because there are limits to how much complexity we can handle. Over-simplification is illegitimate, since it can lead to misrepresentation of phenomena and wrong-headed actions. I look at reduction of complexity in four topics: the role of randomness, understanding of causation, educational theory, and context. I argue for the significance of detours and explorations of roads less travelled, both in theory and practice.

Keywords: complexity, simplification, over-simplification, pressure, practice, theory, causation, context, randomness

Skolen lever under et sterkt resultatpress. Dette ytrer seg på ulike måter for elever, lærere, skoleeiere og andre og oppleves også forskjellig fra individ til individ. Jeg skal i dette kapittelet utforske hva dette resultatpresset kan ha å si for press mot forskning og teori. Jeg understreker at dette er et tankeeksperiment; jeg skal analysere hva som *kan* skje, ikke hva som *skjer* eller *må* skje. Utgangspunktet er at forhold i samfunnet fører til sterke resultatønsker (resultatkrav) for skolen, en form for press som Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot (se kapittel 1 i denne boken) identifiserer som ytre press. Mitt ærend i dette kapittelet er å si noe om hvordan et slikt ytre resultatpress kan bidra til en illegitim reduksjon av kompleksiteten i pedagogisk praksis og teori.

Med resultatoppnåelse i skolen tenker jeg først og fremst på resultater i form av elevers kunnskaper, ferdigheter og kompetanser; resultater som kan dokumenteres på nasjonale og internasjonale prøver (for eksempel PISA), eksamener, målinger eller på andre måter. Det er naturligvis ikke feil at man ønsker å oppnå (bestemte) resultater i skolen, bare for å ha sagt det, men det kan ha noen uventede negative implikasjoner. Mitt tankeeksperiment skal handle om kompleksitet og forenkling, og den avveiningen vi må gjøre mellom dem. Forenkling er legitimt, for det er grenser for hvor stor kognitiv kompleksitet vi kan håndtere. Overforenkling er illegitimt, for da risikerer vi å feilrepresentere fenomener, tolke feil og handle feil. Vi foretar alltid noen avveininger – gjør en «trade-off» – mellom kompleksitet og forenkling. Balansen mellom dem kan forskyve seg som en konsekvens av resultatpress i skolen. Jeg skal i det følgende gi til beste noen hypoteser om hva som *kan* skje. Jeg skal hypotetisere om mulige implikasjoner av resultatpress for følgende temaer: tilfeldighetenes rolle, kausalitetsforståelse, pedagogisk teori og kontekstens rolle. Disse henger sammen.

Temaene trenger en bakgrunn. Resultater i skolen er tenkt å komme ut av pedagogisk praksis, og det hører derfor med en kort karakteristikk av pedagogisk praksis her. «Praksis» er en term som er vanskelig å definere, men som vi alle bruker med største selvfølgelighet. Uansett definisjon kan vi enes om at pedagogisk praksis er et komplekst fenomen, så vi begynner der.

Praksisens kompleksitet

Tenk på hvor mange faktorer, dimensjoner, personer, relasjoner, årsaker, virkninger, riktige og gale oppfatninger, skrevne og uskrevne regler, normer

og verdier vi finner i en hvilken som helst form for pedagogisk praksis. For eksempel finner vi læreplan og læringsutbytteformuleringer, elevers og læreres personlige motivasjon og egne mål, lærerrollen, elevrollen, alle former for innhold, materielle ressurser, handlemåter, oppfatninger, rutiner, vaner, sanksjonsmuligheter, kommunikasjonsformer, tidligere resultater og tidligere erfaringer med resultatoppnåelse, etc. Med andre ord: Praksis rommer fenomener av ulike typer, relasjoner, prosesser og dimensjoner. Derfor finnes det også uendelig mange måter å beskrive praksis på, avhengig av perspektiv og hensikt. Hva slags kompleksitet har vi så å gjøre med her?

Kompleksitet er krevende. Det finnes (naturligvis) mange ulike oppfatninger om det, men på et overordnet plan virker det å være relativt stor enighet om hva det handler om. Kompleksitet handler først og fremst om antall komponenter, variasjonen i dem og hva slags struktur de har seg imellom (Rescher, 1998). Her ser vi allerede at pedagogisk praksis har mange komponenter, de er av varierende typer, de inngår i forskjellige relasjoner med hverandre, og disse relasjonene må vi regne med at endres over tid. Kompleksitet er i seg selv et komplekst (og vagt) begrep, påpeker Nicholas Rescher (1998, s. 9), som kan anta mange former. Flere av disse er relevante for pedagogisk praksis:

- Beskrivende kompleksitet, som handler om hvor lang en beskrivelse må være for å gi en adekvat beskrivelse av et gitt fenomen. Dette er helt umulig å si når det gjelder praksis; beskrivelser avhenger som sagt av både perspektiv og hensikt.
- Konstitusjonell kompleksitet, som handler om antall komponenter. Dette er også helt umulig å si.
- Taksonomisk kompleksitet, som handler om antall ulike typer komponenter. Også her kan praksis oppvise flere, alt fra konkret materiell til relasjoner, oppfatninger, erfaringer, prosesser og funksjoner.
- Organisasjonell kompleksitet, som handler om ulike måter å organisere komponentene på, og strukturen de har seg imellom. Kausale, korrelasjonelle, logiske eller begrepsmessige strukturer er kanskje de vanligste strukturene, men det kan gjerne utvides med over- og underordning, inklusjon, del-helhet, etc.

Mulighetene er med andre ord uendelige. Jeg skal ikke utforske noe av dette her, men bare fastslå som et faktum at praksis er kompleks, og at

selve kompleksiteten også er kompleks. Allmenn systemteori forteller oss at jo flere komponenter og strukturer, desto større sannsynlighet for endringer, gnisninger, ustabile forhold og uforutsigbare hendelser. Men vi har ikke med noe totalt anarki å gjøre, i betydningen kaos eller fravær av all orden. Framvekst av kompleksitet og stabilisering av den krever orden, at vi arbeider med å ordne komponenter i relasjon til hverandre, og at vi noen ganger omorganiserer dem. Et totalt fravær av orden ville umuliggjøre enhver forståelse, og alle handlinger ville være vilkårlige. Så her skjer det en avveining: Vi forenkler, sorterer, grupperer og ordner kompleksiteten slik at vi får oversikt, skjønner sammenhengene og har begrunnede ideer om hva som fører til hva, hva som er adekvate reaksjonsmåter, etc. Samtidig kan vi ikke forenkler så mye at vi overforenkler, da risikerer vi å snevre inn vår oppmerksomhet og identifisere en utvalgt del av praksis med hele praksis. Så er da spørsmålet hvordan den avveiningen gjøres, eller rettere sagt hvor grensen trekkes.

Før jeg starter tankeeksperimentet om mulige negative implikasjoner av resultatpress, vil jeg ta med en annen og litt annerledes karakteristik av pedagogisk praksis. Denne karakteristikken ligger nok nærmere det jeg tenker på som praksisens «vesen», i den grad den kan sies å ha noe «vesen». De vanligste endringsprosessene i pedagogisk praksis kalles læring, utvikling, oppdragelse, undervisning, sosialisering, danning, m.m. Det fremste kjennetegnet på disse prosessene, mener jeg, er at de er *uferdige, uavsluttet* og prinsipielt *uforutsigbare*. De kan ta mange forskjellige retninger, og resultatet kan bli noe helt annet enn det som var planlagt på forhånd. Pedagogiske prosesser handler om å være *underveis* mot mer eller mindre klart definerte mål. Noen tar lengre tid enn andre, noen krever omveier og hvilepauser underveis, og noen prosesser avsluttes aldri (som dannelses- og sosialiseringprosesser). Et sterkt resultatpress kan medføre at vi gir både elever og studenter for lite tid til å være *underveis*, til å ha *uferdige* tanker, kunnskaper og ferdigheter, til å tvile og gruble og ta tankemessige omveier. Resultatorientering kan gjøre at vi forventer at de skal være *ferdige* før de egentlig er klare for det. Jeg understreker igjen: *kan* gjøre, ikke *må* gjøre. Likevel: En sterk resultatorientering går på tvers av pedagogisk praksis slik jeg har karakterisert den her. Ikke bare fordi press på resultater kan gjøre at vi forsøker å akselerere prosesser som kanskje egentlig ikke lar seg akselerere, og at vi krever av elever og studenter at de skal ha ferdige kunnskaper og ferdigheter på den tiden som er tilmålt, men også fordi selve kompleksiteten i pedagogiske fenomener

og kunnskaper kan komme under press. Mens forenkling er legitimt, er overforenkling illegitimt.

Dette er som forskningsprosesser. De er også *underveis*; det tar tid for tenkningen å gjøre seg *ferdig* fordi den oppdager omveier som må utforskes, og resultatet kan bli noe helt annet enn det man trodde. Med dette som bakgrunn skal jeg nå utforske noen tankemessige sideveier og se hva vi kan finne der.

Mulige konsekvenser av press på kompleksiteten

Man trenger ikke engang sterke krav eller ønsker om (bestemte) resultater i skolen for å tenke at pedagogisk forskning skal være nyttig. Dette har alltid vært en strømning i pedagogisk forskning, ettersom pedagogikk gjerne er ansett for å være en praktisk orientert disiplin i utgangspunktet (om det praktiske kunnskapsregimet i pedagogikken, se f.eks. Dale, 2005). Nytte er et eksternt kriterium for vurdering av forskning. Det kommer ikke innenfra forskningen selv, men innebærer i stedet at vi vurderer verdien av kunnskap etter at vi har tatt den i bruk og observert resultatet av denne bruken. I parentes bemerket er nyttevurderinger nokså komplekse vurderinger, gjerne mer komplekse enn man tror. I det samme landskapet finner vi begreper som praktisk relevans, hensiktsmessighet, effektivitet og «det virker».

Ingen er imot nytte. Men den kan bli for enerådende, tenkes for snevert og knyttes altfor direkte opp mot resultater, gjerne umiddelbare og observerbare resultater – og ikke bare resultater i skolen, men også samfunnsmessig «impact». Jeg skal se på noen utvalgte aspekter ved dette.

Tilfeldigheter

Det er ikke noe nytt at man i pedagogisk tenkning ønsker å gjøre rommet for tilfeldigheter mindre. Hvis vi jobber mot bestemte resultater, er det fornuftig å tilrettelegge slik at vi maksimerer sannsynligheten for å oppnå de ønskede resultatene. Det innebærer å minimere mulighetene for tilfeldige hendelser som kan forstyrre prosessen. Tilfeldigheter, uplanlagte hendelser, kan føre oss ut på både omveier og sideveier og kan hindre (effektiv) resultatoppnåelse.

Som sagt er ikke dette noe nytt. Den tyske pedagogiske filosofen Erich Weniger hevdet allerede i mellomkrigstiden at en av den pedagogiske teoriens viktigste oppgaver er å minimere rommet for tilfeldigheter i praksis: «Bewußter und systematischer will die Theorie die Praxis machen, Rationalität und klare Einsicht vermitteln, die Zufälligkeit des Handelns ausschalten» («Teorien vil gjøre praksis mer bevisst og systematisk, bringe rasjonalitet og klar innsikt, sjalte ut tilfeldigheten i handlingene») (Weniger, 1929/1990, s. 42, min oversettelse).

Weniger gir ingen detaljer om eller eksempler på hvordan han tenker seg at dette skal foregå. Men vi ser at han tillegger teori en bestemt funksjon. Den skal gjøre praksis bedre, blant annet ved å sørge for mer forutsigbarhet i resultatoppnåelsen. «Det tilfeldige» blir å anse som en slags unødvendig omvei, eller i verste fall en fullstendig distraksjon, fra de handlinger som vil føre elevene til målet. Teorien skal så å si rydde veien, gi anvisninger om hvilke faktorer praktikerne skal ha for øye, og om hvilke de skal overse. Dette kan være en velkommen forenkling i en hverdag som myldrer av detaljer. Interessant nok antyder Wenigers teorioppfatning også det Torgersen og Sæverot (kapittel 1 i denne boken) kaller et indre press, som innebærer et press mot kompleksiteten som er skapt innenfra. Selve den pedagogiske teorien har som funksjon å redusere kompleksitet.

Weniger forutsetter åpenbart at det ikke er interessant å lære av tilfeldige hendelser. Det er et synspunkt jeg har kritisert tidligere; jeg har tvert imot argumentert for at mye interessant og verdifull læring kan oppstå av rent tilfeldige hendelser, hvis læreren klarer å utnytte dem (Kvernbekk, 2015; Kvernbekk et al., 2015). Men med stort resultatpress er det ikke til å forundres over at man søker å sjalte ut tilfeldighetene. Å bruke tid på dem tar tid bort fra målrettet undervisning.

Forenkling av kausale forhold

Kausalitet har alltid vært omstridt i pedagogikken. Jeg er blant dem som forsvarer kausalitetens plass i pedagogisk sammenheng, men det betinger naturligvis at vi holder oss med et nyansert og fleksibelt kausalitetsbegrep. For kausalitet er komplekst, både fenomenet selv, begrepet, og ikke minst teoriene om det (Beebee et al., 2009). Og komplekse begreper er vanskeligere å lære, komplekse utsagn er vanskeligere å forstå, komplekse argumenter er vanskeligere å følge, og komplekse teorier er vanskeligere å bruke.

Alle som er opptatt av å skape endring i en eller annen form, trenger et begrep om kausalitet. Vi har resultater vi ønsker å oppnå, og vi må kunne planlegge hvordan vi skal gjøre det, blant annet ved å rydde tilfældigheter av veien. Vi ønsker at gode resultater skal være reproduserbare, og at de skal kunne gjentas for hvert kull med elever. Det forutsetter en god del antakelser, både om kausale forhold og om verdens beskaffenhet mer allment. Kausalitet er en dynamisk relasjon mellom ulike faktorer. De fleste ting kan fungere som årsaker, og de fleste ting kan fungere som virkninger, mange ting kan fungere som begge deler (som er tilfellet i årsakskjeder), og relasjonen mellom dem kan være nødvendig, tilstrekkelig, deterministisk, probabilistisk, direkte, indirekte, sterk eller svak. I tillegg kan ulike faktorer spille ulike kausale roller, for eksempel utløsende, opprettholdende, bidragende, hindrende, dempende, økende, reduserende og muliggjørende. Det sier seg selv at med kompleksiteten i pedagogisk praksis er også kompleksiteten i kausalitet stor. Kanskje har vi en idé om at oppnåelse av resultat Y avhenger av sannsynligheten for at årsak X har en positiv effekt på Z, som i sin tur er avhengig av tilstedeværelsen av muliggjørerne a, b og c samt fraværet av hindringene d og e og sannsynligheten for at Z deretter har en positiv effekt på Y. Her har vi da en lang og kompleks idé om hvordan ting skjer. I tillegg tar vi høyde for tilstedeværelsen av ukjente faktorer U som kan ha innvirkning på resultatet. Dette er gjerne inkludert i teoridannelse om årsakssammenhenger (f.eks. Pearl, 2009), ettersom vi aldri kan påberope oss at vi vet *alt* om hva som er til stede av faktorer, relasjoner, intensjoner, perspektiver m.m. i en gitt situasjon. Et konkret læringsresultat framkommer som en virkning av egenskaper ved elevene selv og en rekke kontekstuelle faktorer (innhold, arbeidsmåte, kommunikasjonsformer, interaksjoner, tidligere resultater, klasseromsatmosfære, etc.) *samt* ukjente faktorer og ting eller hendelser som tilfeldigvis er der akkurat da, som kan både hemme og fremme det ønskede resultatet.

De kausale forholdene i pedagogisk praksis er med andre ord meget komplekse, og ingen bør la seg forundre over at planlegging for oppnåelse av bestemte resultater er vanskelig (men ikke umulig). Pedagogikken må holde seg med et fleksibelt kausalitetsbegrep og en forståelse av at kausalitet er probabilistisk, som betyr at årsaker noen ganger produserer sine effekter, andre ganger ikke. Man må tenke årsaker som bidragende, slik at årsaker kan bidra mer eller mindre til en effekt, og man må tenke interaksjon, slik at undervisning alltid samspiller med

kontekstuelle faktorer, hvorav noen kan hindre effekten. Sist, men ikke minst må vi ha en forståelse for at årsaker ofte trenger lang tid for å virke.

Hva kan nå skje med vår forståelse av denne kausale kompleksiteten ved sterkt resultatpress? Her kan det skje flere ting. For det første kan det oppstå ønsketenkning rundt undervisning eller tiltak i skolen, og hva disse tiltakene kan gjøre – altså at de er nyttige og virker; å «virke» betyr nettopp at de frambringer ønsket resultat. Jeg tror nok at det finnes en god del ønsketenkning allerede, fra politikere, skoleeiere, foreldre og andre, men det kan bli mer av den, og den kan bli sterkere og dermed øke resultatpresset. Ønsketenkning kan i sin tur innebære forenklete oppfatninger av kausaliteten i pedagogiske områder. Det vil si at vår kausale forståelse endres fra å være fleksibel, bidragende, muliggjørende, probabilistisk og interaksjonistisk til å handle om tilstrekkelighet med de tilhørende egenskapene stabilitet, generalitet og uavhengighet av kontekst. Dette vil i så fall være en dramatisk reduksjon av kompleksiteten i pedagogisk praksis, men er samtidig åpenbart forlokkende. Kausal tilstrekkelighet betyr ganske enkelt at en årsak fører til sin virkning, stabilt og generelt (og derfor kontekstuavhengig). En undervisningsmetode eller et tiltak som er kausalt tilstrekkelig, vil antas alltid å føre til det ønskede resultatet, og kunnskap om en slik sammenheng mellom undervisningsmetode og resultat er naturligvis svært nyttig. Kausal tilstrekkelighet gjenkjennes lettest på bruken av verbet «føre til»: «Hvis vi bare gjør det slik, så vil det føre til at ...» De fire egenskapene henger tett sammen på den måten at tilstrekkelige årsaker er stabile fordi de holder, uavhengig av kontekst, og de er generelle av samme grunn, noe som sikrer at ønskede resultater er reproduserbare. Og det ønsker vi jo, så vi slipper å finne opp hjulet på nytt for hver nye klasse, hvert nye kull.

Det er her en avveining, en «trade-off», mellom kompleksitet og forenkling. Forenkling er i seg selv både legitimt og nødvendig, for ingen klarer å holde styr på alle komponenter og deres utallige relasjoner. Men med sterkt press på resultater (Y) kan det være at avveiningen går i feil retning, slik at Y, X, Z og a, b, c, d og e erstattes av X og Y, og de mangslungne kausale relasjonene blir omformet til kausal tilstrekkelighet. En kausal påstand med bare to faktorer er betydelig enklere å forstå enn en kompleks kausal påstand som omfatter både årsakskjeder, muliggjørende faktorer og hindringer.

Forenkling av pedagogisk teori

I likhet med kausalitet er teori et komplekst (og vagt) begrep. Det brukes på mange ulike måter og har gjennom historien vært gjenstand for mye debatt i pedagogikken. Det finnes knapt noen pedagogiske teorier som har praksis som sådan som sitt objekt, men pedagogikken er full av teorier som er innrettet mot praksis, så som målrettede teorier av ulik detaljeringsgrad, som forteller praktikere noe om hvordan de bør gå fram for å nå et mål (skape en ønsket endring, oppnå et ønsket resultat, e.l.). I tillegg har pedagogikken andre slags teorier som ivaretar andre temaer, for eksempel sosialiseringsteori eller evalueringsteori.

Vi bruker teori blant annet til å uttrykke vår kunnskap om et fenomen. Komplekse fenomener krever komplekse teorier; overforenklede teorier risikerer å feilrepresentere et fenomen fordi altfor mange egenskaper, årsaker, relasjoner etc. ved fenomenet ikke er representert i teorien. De som konstruerer teori om et fenomen, står derfor overfor tøffe avveininger: Hva – nøyaktig – ved fenomenet er så vesentlig at teorien må ivareta det, og hva trenger ikke teorien å si noe om? Ingen teorier kan ivareta alt ved et fenomen, da blir teorien uhåndterbar. De beste diskusjonene om slike forhold finner vi i en metateori som kalles det semantiske teorisynet.

Det semantiske teorisynet er i seg selv en kompleks affære. Og mer komplekst har det blitt; det har i tidens løp kommet til nye begreper, distinksjoner, presiseringer, problematiseringer og nyanseringer. Det er vi allment tilhengere av i akademia, og det bringer altså mer kognitiv kompleksitet. Det følgende er derfor en forenklet versjon, en avveining mellom behovet for å framstille det semantiske teorisynet på en adekvat måte og bruken av det for å underbygge en hypotese om mulig overforenkling av pedagogisk teori (for utfyllende redegjørelse og diskusjon, se Kvernbekk, 2021).

Det semantiske teorisynet sier at *ingen* teorier behandler fenomenet i fenomenets fulle bredde og kompleksitet. *Alle* teorier er forenklinger. De karakteriserer fenomenet de handler om, ved hjelp av noen få parametere som selekteres eller abstraheres fra fenomenet. En parameter er omtrent det samme som en variabel, men omfatter også konstanter, kvalitative størrelser og normative størrelser. Det finnes ingen fasit når det gjelder antall parametere (noen ganger kalt sentrale begreper) i en teori, og heller ikke når det gjelder hvilke parametere man bør holde seg med. En teori om å utvikle evne til kritisk tenkning – hvor mange parametere skulle den ha? Hvilke? Og hvordan skulle vi tenke at de hang sammen?

De selekterte parameterne til sammen danner en modell av fenomenet, og denne modellen er en forenklet versjon – den representerer fenomenet *som om* det bare består av de selekterte parameterne, og at alle andre egenskaper, faktorer og årsaker ved fenomenet trygt kan ignoreres. *All* teorikonstruksjon baserer seg på denne forutsetningen. I tillegg til en slik modell består teorier av teoretiske postulater og såkalte teoretiske lover. Teoretiske postulater sier noe om hvordan relasjonen mellom parametere skal oppfattes. Ofte tenker vi her kausalt, for eksempel at en parameter er en årsak som påvirker og skaper endring i en annen parameter. Men det kan også være andre slags relasjoner, som logiske, meningsmessige eller delhelhet-relasjoner. Begrepet «lov» oppfattes gjerne som nokså mistenkelig i pedagogiske sammenhenger, fordi det assosieres med lovmessige, altså deterministiske, sammenhenger mellom to variabler. Hvis vi tenker at det er en lovmessig sammenheng mellom årsak og virkning, forstår vi årsaker som tilstrekkelige (stabile, generelle og kontekstuavhengige). I det semantiske teorisynet framheves det at lover er *teoretiske* og handler om størrelser inni teoriene; nærmere bestemt sier de noe om hvordan en modell (som altså modellerer fenomenet) endres over tid.

Det finnes mange teorier i det pedagogiske fagfeltet. De handler om ulike slags fenomener og har derfor ulik struktur. Jeg skal her se på én form for pedagogisk teori, nemlig målrettet teori. Målrettede teorier handler om endring over tid (læring, danning, sosialisering, utvikling); et «noe» skal endre seg i retning av et mål, og teorien skal beskrive hvordan dette foregår. Dette «noe» er som oftest et individ, men kan også være en gruppe. Hva trengs av teoretiske ressurser for at en teori skal kunne gjøre en slik jobb? Jeg foreslår følgende (Kvernbekk, 2021; Norris & Kvernbekk, 1997):

- En beskrivelse av målet som ønskes nådd. Dette er en normativ parameter, og den gjør at teorien blir normativ og praksisrettet. Mål er ofte komplekse, bare tenk på «kritisk tenkning» som mål.
- Et «noe», for eksempel en elev, som skal nå målet. Utvalgte egenskaper, kunnskaper, ferdigheter m.m. ved individet utgjør parametere som beskriver individet. Det er ingen fasit på hvilke disse skal være.
- En beskrivelse av konteksten. Hovedprinsippet i målrettet teori er at individet utvikler seg i ønsket retning delvis som en funksjon av interaksjon med (lærings)miljøet. Kontekst er derfor viktig. Alle målrettede teorier må ha parametere som beskriver konteksten, men man må kanskje regne med at parameterne her vil endre seg i takt

med at individet endrer seg. Det er heller ingen fasit på hvilke disse skal være.

- En teoretisk lov som beskriver en (probabilistisk) sekvens av endringer, hvilke tilstander som følger etter hverandre (for eksempel hva som læres først, hva som kommer etter det, etc.), slik at individet beveger seg i retning av målet. Det forutsettes at individets kunnskaper, ferdigheter etc. er forskjellige på startpunktet og endepunktet for prosessen, ettersom utviklingen i retning av målet er teoriens objekt. Den teoretiske loven beskriver med andre ord en underveisprosess, en bevegelse fra *uferdig* i retning av *ferdig*.

Målrattede pedagogiske teorier har potensial for stor kompleksitet. Mål kan være komplekse, både individer og læringsmiljøer har en anselig mengde egenskaper, og interaksjon mellom individer og miljø kan derfor skje på mange måter og ha mange utfall. For individet har vi alle slags forutsetninger: intellektuelle, sosiale, emosjonelle, kunnskaper, ferdigheter, holdninger, interesser, bakgrunn, etc. For læringsmiljø har vi kommunikasjon, alle slags ressurser (eller mangel på sådanne), klasseromsatmosfære, lærerne, foreldrene, innholdet som skal læres, fritid, og mye mer. Teoretiske lover som beskriver endringer av det slaget vi er ute etter her, kan være deterministiske eller probabilistiske, og jeg tenker at det er fornuftig å oppfatte dem som probabilistiske. For hver «tilstand» av egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan kjennetegne et individ, er det ikke bare én ny tilstand som kan følge etter interaksjon med miljøet, men mange. I beste fall kan vi si noe om sannsynligheten i slike endringssekvenser, i verste fall kan vi ikke si noe om den.

Hva kan nå skje med en målrettet teori hvis vi utsettes for sterkt resultatpress? Her kan flere ting skje. For det første kan komplekse mål forenkles. Komplekse mål består av mange parametere. Robert Ennis' beskrivelse av kritisk tenkning som mål og ideal har for eksempel rundt regnet 150 (!) parametere, hvis vi tar med alle underkategorier av underkategorier (Ennis, 1987; for en diskusjon, se Kvernbekk, 2021). Ennis har først to hovedkategorier i sin beskrivelse av kritisk tenkning: disposisjoner og ferdigheter. Disposisjoner har 13 underkategorier, ferdigheter har 22 underkategorier som samtlige har underkategorier igjen, og en god del av disse har også underkategorier. I dette tilfellet er forenkling åpenbart legitimt, for et mål som har rundt 150 parametere, er ikke anvendelig. Hvem kan kvalifisere som kritisk tenker med 150 parametere å tilfredsstille? Hvordan skal vi i det

hele tatt «måle» det? Hvis man ikke trenger å tilfredsstille alle parameterne, hvor mange må man så kvalifisere på – og hvilke? Men hvis vi skal kunne vise til resultater – i form av lært kritisk tenkning, kan fristelsen bli stor til å identifisere kritisk tenkning med to eller tre av disse parameterne, og da gjerne noen som er målbare, slik at måloppnåelse kan dokumenteres.

For det andre tror jeg man kan komme til å redusere parameterne som beskriver egenskaper ved individet. Disse er potensielt mange, for et individ har mange egenskaper. I en legitim forenkling abstraherer vi bort de egenskapene vi ikke regner som relevante for det teorien handler om. Ta for eksempel Rosalind Drivers naturfagdidaktiske teori om læring om naturlige fenomener (Driver, 1989; for en diskusjon, se Kvernbekk, 2021). Driver har en rik beskrivelse av elever, og de viktigste (men langt fra de eneste) egenskapene de har i hennes teori, er hva de kan og tror om naturlige fenomener fra før; det er disse oppfatningene som skal endres slik at de blir «mer vitenskapelige». Drivers teori inneholder også en rik beskrivelse av læringsmiljøet, og illustrerer godt tanken om at komplekse teorier er vanskeligere å anvende enn enkle teorier. Hvordan skal vi kunne holde styr på mange og kryssende interaksjoner som gir eller har implikasjoner for elevenes oppfatninger? Hvordan skal vi vurdere at de er *underveis* i riktig retning? Igjen kan det, under sterkt resultatpress, være fristende å redusere målet («mer vitenskapelige oppfatninger») til noe som er målbart, og dermed også redusere parameterne som gjelder individ og læringsmiljø til det minst mulige. Og enda mer enn som så: Målrettede teorier sier at individer beveger seg mot målet delvis som en funksjon av interaksjon med miljøet (slik det beskrives av parameterne). Jeg har en hypotese om at resultatpress kan føre til at man abstraherer bort denne interaksjonen, som i seg selv er kompleks, og dermed ender med et søkelys på innhold (input) og resultat (output). Det er i så fall en dramatisk reduksjon av en målrettet teori. Vi abstraherer bort så å si all kompleksitet og sitter igjen med input og output, middel og mål, årsak og virkning, X og Y. Hvis det skjer, ender vi opp med en parallell til John Watsons klassiske behavioristiske teori, som karakteriserer læring av atferd ved hjelp av to parametere, stimulus S og respons R (Watson, 1930). Denne teorien er en illegitim overforenkling, for her er hele individet, med alle dets egenskaper, abstrahert bort, og det eneste som er igjen, er en observerbar respons. Miljøet er også dramatisk redusert, men det er til gjengjeld blitt mye mer overkommelig for læreren, ettersom X (eller S) ofte er lærerens handlinger og derfor er under lærerens kontroll.

S–R-teori er åpenbart overforenklet. Vi kan fastslå at når det gjelder teorier om menneskelig læring, er to parametere for lite. En målrettet teori må ha noen parametere som representerer individets egenskaper, holdninger, kunnskaper og erfaringer, ikke minst fordi det er disse som er *uferdige* og *underveis*, og som skal endres over tid på ulike ønskverdige måter. Input–output-teorier som S–R behandler individet som en «black box», og de kan på ingen måte forklare at vi kan få ulik R fra samme S. En målrettet pedagogisk teori kan aldri abstrahere bort interaksjonen mellom elev og miljø eller innhold, for det er i denne interaksjonen kausaliteten befinner seg, den som bringer individet i en eller annen retning.

En målrettet teori er tenkt å skulle fortelle en praktiker hvordan et læringsmiljø kan tilrettelegges for å fremme en type interaksjon mellom elev og miljø som sannsynlig kan bidra til måloppnåelse. Miljøet inkluderer praktikerens selv. Teorien representerer en forenkling av et meget komplekst fenomen, men er selv kompleks. Komplekse teorier er vanskeligere å bruke enn enkle teorier fordi det er flere parametere å holde styr på, og fordi komplekse mål gjør det vanskelig å vurdere om – eller i hvilken grad – målet er nådd. Avveiningen mellom kompleksitet og forenkling kan også her bli presset i retning av overforenkling, og den ender i verste fall på samme måte som reduksjonen i kausal kompleksitet: med to parametere, én for input og én for output. *Må* ikke, men *kan*.

Kontekst

Kontekst (praksis) er allerede beskrevet som kompleks. Konteksten er også altoverskyggende viktig for de faktiske resultatene som blir oppnådd. En praktiker kan skreddersy innhold, arbeidsmåte etc., men det er elevens interaksjon med innholdet – og dermed med konteksten – som er hovedmiddelet, og denne interaksjonen er under elevens, ikke lærerens, kontroll. Pedagogiske kontekster er komplekse og har mange komponenter av ulike slag som relaterer seg til hverandre på ulike og fleksible måter, i tillegg til ukjente og tilfeldige faktorer. Alle kan bidra til de faktiske resultatene, i større eller mindre grad, direkte eller indirekte; ofte er kontekstuelle faktorer å betrakte som muliggjørende og bidragende. Tilstedeværende faktorer kan fremme resultatoppnåelse hvis de «jobber» godt sammen med innhold, pedagogiske handlinger og arbeidsmåter, etc. De kan også være hindringer for resultatoppnåelse, for eksempel i form av konflikter, dårlig kommunikasjon, kjedelig innhold osv. Det samme gjelder fraværende faktorer.

Fravær eller mangel på trivsel kan hindre eller begrense resultatoppgåelse, og det samme kan ressursmangel eller foreldre som ikke støtter opp om leksearbeid. Fravær av mobbing, derimot, er en muliggjørende eller positivt bidragende årsak.

Kontekster er ulike. Elever er også ulike, og de vil interagere på ulike måter med både innhold, ressurser, lærer, medelever og faktorer som tilfeldigvis er til stede og tar oppmerksomhet og energi. Det er bare å forvente at læringsresultater blir ulike, og at de også noen ganger tar helt andre veier enn våre teorier og kausale kunnskaper sier.

Avslutning

All kunnskapsdannelse, inkludert erfaringslæring, baserer seg på kognitiv forenkling, av den enkle grunn at vi ikke klarer å holde orden og oversikt over parametere og relasjoner hvis de blir for mange. *Hvor* mange vi klarer å holde orden på, er individuelt. Vi som arbeider med komplekse fenomener, står derfor overfor tøffe avveininger. Vi ønsker orden og oversikt, men vil også karakterisere og behandle fenomenet på en adekvat og legitim måte.

Dette er en delikat balanse. Hypotesen i dette kapitlet er at denne balansen kan forrykkes i kompleksitetens disfavør hvis skolen utsettes for sterkt resultatpress. Da kan vi fristes til å ta snarveier for å framskynde resultatet. Vi kan akselerere pedagogiske prosesser som strengt tatt behøver tid til å være *underveis*, til å modnes, til å få lov til å være *uferdige* og utprøvende.

De fire dimensjonene jeg har diskutert her, henger nært sammen. En reduksjon av kausal kompleksitet til kausal tilstrekkelighet vil for eksempel etter all sannsynlighet føre til at man ignorerer konteksten, for da blir ikke den viktig lenger. Og har man først redusert den, er veien kort til å overforenkle målrettet pedagogisk teori. Den mest dramatiske overforenklingen gjør at vi sitter igjen med to parametere, input og output. Det er noen klare gevinster ved overforenkling. Vi får mye større oversikt, planlegging av resultater kan føles enklere hvis resultatet er enkelt og målbart, og vi kan føle at vi har kontroll på hva som foregår. Ved større kompleksitet blir det naturligvis mye vanskeligere (men ikke umulig) å planlegge for resultatoppgåelse fordi man ser hvor mange ting som skal klaffe. Det er ingen fasit på hvor balansen mellom kompleksitet og forenkling i praksis går; kanskje må hver praktiker vurdere denne balansen for seg.

Overforenkling medfører også en viss risiko. En overforenklet beskrivelse av praksis gir feil inntrykk av hva praksis er, hva lærerarbeid består i («Det ser da så enkelt ut»), og hva resultatskaping krever («Er ikke det bare å ...?»). Hvis vi opererer med overforenklete teorier, feilrepresenterer vi fenomenet. Det kan gjøre at vi forstår fenomenet feil, at våre relevansvurderinger blir feil, og at vi avskjærer muligheten for å forklare hendelser, resultater og mangel på resultater fordi vi ikke har teoretiske ressurser (parametere, postulater) tilgjengelig som kan hjelpe oss med det. I sin tur kan det føre til at vi handler feil, dumt, uhensiktsmessig. *Kan føre til, må ikke.*

I verste fall kan resultatpress føre til at praksis blir en motorvei, og at alle omveier og sideveier blir borte. Selv tror jeg at omveistenkning og sideveier er et stort gode. Det kan tenkes at det er der man støter på de virkelig interessante tingene.

Forfatterbiografi

Tone Kvernbekk er professor i pedagogisk filosofi ved Universitetet i Oslo. Hun arbeider mest med vitenskapsteoretiske perspektiver anvendt på ulike temaer i pedagogisk teoridannelse, gjerne i kombinasjon med narrativ teori eller argumentasjonsteori. Hun er medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab (DKNVS).

Referanser

- Beebe, H., Hitchcock, C. & Menzies, P. (Red.). (2009). *The Oxford handbook of causation*. Oxford University Press.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt.
- Driver, R. (1989). The construction of scientific knowledge in classrooms. I R. Millar (Red.), *Doing science: Images of science in science education* (s. 83–106). Routledge.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron & R. J. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9–26). W. H. Freeman.
- Norris, S. P. & Kvernbekk, T. (1997). The application of science education theories. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(10), 977–1005.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28–55). Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2015). Om planlegging, predikerbarhet og tilfeldighet. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 74–88). Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2021). *The nature of educational theories: Goal-directed, equivalence and interlevel theories*. Routledge.
- Pearl, J. (2009). *Causality: Models, reasoning, and inference* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Rescher, N. (1998). *Complexity: A philosophical overview*. Transaction Publishers.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (Rev. utg.). University of Chicago Press.
- Weniger, E. (1990). *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Verlag Julius Beltz. (Opprinnelig utgitt 1929)

KAPITTEL 21

Er pedagogisk skjønn under press?

Anne Lene Bakke Toppe NLA Høgskolen Bergen, Norge

Lise Øen Jones Det psykologiske fakultet, Institutt for samfunnspsykologi,
Universitetet i Bergen, Norge

Abstract: The article examines the teacher's pedagogical discretion regarding initial education in a Norwegian school context. Through a literature review, we explore what central documents and research say about teachers' pedagogical discretion. The discussion section discusses findings from the literature review with the anthology's concept of interaction and the PRESSDIM model. Our findings indicate that we know a lot about the needs of the youngest children in school. At the same time, teachers experience significant pressure related to the complex demands and expectations to meet students' needs. This can impact the effective exercise of pedagogical discretion and be problematic for the holistic view of initial education. Limited pedagogical discretion can affect the facilitation of interaction between teacher and student. Reduced learning pressure for the youngest children in school and a focus on pedagogical discretion in the professional community will be crucial for further development of effective exercise of pedagogical discretion.

Keywords: pedagogical discretion, initial education, interaction, pressure

Sitering: Toppe, A. L. B. & Jones, L. Ø. (2024). Er pedagogisk skjønn under press?. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 21, s. 347–362). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch21>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Begynneropplæring har fått økende oppmerksomhet de seinere årene. Noe av det som særlig fremheves i begynneropplæring, er viktigheten av kontaktlærerrollen og at lærere skal ha kvalifisert kompetanse knyttet til undervisning av de yngste elevene i skolen:

Å undervise på de laveste trinnene krever en annen kompetanse enn å undervise på de øverste trinnene i grunnskolen. Lærerne som er i kontakt med elevene, må ha den riktige kompetansen til å avdekke utfordringer, og kunnskapen til å handle. (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 48)

Variasjonen i elevenes utvikling og erfaringsbakgrunn kan være stor blant de yngste barna i skolen. Vi vet at elevene som er eldst når de begynner på skolen, gjør det bedre enn de yngste, og at de yngste er mer utsatt for å utvikle lærevansker. Elevene utvikler seg i ulikt tempo sosialt, emosjonelt, motorisk og kognitivt. Det vil si at kronologisk alder gjerne ikke samsvarer med biologisk alder: En fem år gammel førsteklassing kan ha en biologisk alder som tilsvarer fire år, og en seksåring kan ha en biologisk alder som tilsvarer sju år (Vingdal, 2018, s. 33–55). Da det er et sentralt mål i norsk skole at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, skal en fireåring og en sjuåring ikke bli møtt med de samme forventningene (opplæringslova, 2024, § 11-1; tidligere, jf. opplæringslova, 1998, § 1-3; Vingdal, 2018, s. 33–55).

Dette spriket i elevenes utvikling og erfaringsbakgrunn vil naturlig nok gjenspeile de yngste barnas ulike behov. Særlig i klasseromssituasjoner, der det er lærers ansvar å legge til rette for den enkelte elevs utvikling, både faglig og sosialt, i tillegg til å sørge for et trygt og godt skolemiljø for elevgruppen som helhet (opplæringslova, 2024, § 12-2, tidligere opplæringslova, 1998, § 9A-2), oppstår det stadig komplekse «her-og-nå-situasjoner» som må løses. Dette stiller krav til lærerens kompetanse til å handle, noe som fører til at læreren ofte står i et handlingspress. I øyeblikket som oppstår, må lærer raskt gjøre skjønnsmessige vurderinger for å løse situasjonen til det beste for eleven(e) (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20–21). I hvilken grad lærer lykkes, vil ha betydning for samhandling mellom lærer og elev(ene).

Det historiske bakteppet til dagens begynneropplæring fikk en markert endring med innføringen av seksårsreformen L97. Denne var et resultat av et politisk kompromiss der venstresiden gikk med på en tiårig grunnskole dersom førskolepedagogikkens naturlige lek og arbeidsmåte skulle ligge til

grunn for seksåringene det første skoleåret. «Overgangspedagogikk», som skulle innebære det beste fra barnehagens og skolens pedagogikk, skulle prege hele småskoletrinnet (1.–4. trinn). Det ble nå mulig for førskolelærere med ett års relevant videreutdanning å undervise på småskoletrinnet. Videre var barnehagen frivillig, noe som førte til at ikke alle barn hadde samme mulighet til å delta i skoleforberedende aktiviteter. Dermed var det å gi alle seksåringer like opplæringsmuligheter også en viktig begrunnelse for seksårsreformen (NOU 2003: 16, s. 125–126).

Tidsmessig regnes begynneropplæring ofte som gjeldende fra overgangen fra barnehage til skole og de fire første årene i skolen (Palm et al., 2018, s. 13). Selve begrepet begynneropplæring finner vi bare i norsk skolekontekst; ingen av de andre nordiske landene benytter begynneropplæring som begrep (Hoff-Jenssen, 2023, s. 3). Det er nå mer en 20 år siden endringen, og enda er det ikke avklart hva begrepet begynneropplæring innebærer. Ved å introdusere betegnelse *smal* og *vid tilnærming* til begynneropplæring har Hoff-Jenssen et al. (2020) i større grad rammet inn og tydeliggjort fenomenet. *Smal* forståelse handler om den første opplæringen i fag, blant annet knyttet til kompetansemål. *Vid* forståelse handler blant annet om det å sosialiseres inn i skolekulturen, å «knekke skolekoden», å komme inn i skolens rytme og rutiner, å kle på seg selv, å stå i kø, å lære seg å jobbe selvstendig og å ta kontakt for å bli med i lek og invitere andre med i lek. Til sammen utgjør disse en helhetlig forståelse av begynneropplæring (Hoff-Jensen et al., 2020, s. 148–150).

Hoff-Jenssen (2023) utforsker meningsinnholdet i politiske dokumenter knyttet til begynneropplæring. Ved diskursanalyse fremheves sentrale momenter som kan ha betydning for hva som bør vektlegges i begynneropplæring. Artikkelen av Hoff-Jenssen (2023) har et mer overordnet perspektiv på begynneropplæring og er derfor ikke inkludert som et funn i litteraturgjennomgangen. Diskursanalysen som presenteres i artikkelen, identifiserer fire ulike diskurser (overgangsdiskurs, ressursdiskurs, kartleggingsdiskurs og kompetansediskurs). Overgangsdiskursen er den mest sentrale i denne artikkelen, da begynneropplæring i denne studien avgrenses til å gjelde overgangen fra barnehage til skole og det første skoleåret, da forfatterne i størst grad er opptatt av å belyse samhandling mellom lærer og elev i denne overgangsfasen. I tillegg er kompetansediskursen av betydning, da den tydeliggjør at det å undervise elever på de laveste trinnene krever at lærer har en egen kompetanse for å tilpasse og legge til rette for de yngste elevenes forutsetninger og behov (Hoff-Jenssen, 2023, s. 12).

Da det å mestre utøvelse av profesjonelt skjønn vil være essensielt i lærerrollen (Dahl et al., 2016, s. 23–35), er formålet med denne artikkelen å se nærmere på forskningslitteratur fra en norsk skolekontekst som stiller spørsmål ved om lærerens pedagogiske skjønn er under press, og hvilken betydning dette kan ha for samhandling med eleven. Konteksten er knyttet til begynneropplæringen i Norge og vil i hovedsak omhandle overgangen fra barnehage til skole og elevens første skoleår. Studien har følgende forskningsspørsmål: *Hva sier forskningslitteraturen de siste to tiårene om lærerens pedagogiske skjønn?*

Samhandlingsbegrepet

I denne artikkelen vil Torgersen og Steiros (2009) samhandlingsbegrep ligge til grunn når vi ser nærmere på samhandling mellom lærer og elev. Her beskrives samhandling som:

[En] åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130)

Samhandlingsindikatorer kan bidra til forståelse for ulike samhandlingskontekster. I denne artikkelen vil samhandlingsindikatorenes etiske momenter, involveringsbevissthet og teft berøres. Etiske momenter dreier seg om verdi, verdighet og respekt. Involveringsbevissthet innebærer å bidra aktivt og å gi av seg selv, noe som har nær sammenheng med det politiske målet om inkludering for alle elever i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Tefte handler om det å ha et treffsikkert «gehør» for hva som må gjøres i samhandlingsprosessen, og det har mye til felles med pedagogisk skjønn, som vi videre i teksten vil gå nærmere inn på (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157–158). Ved samhandling mellom lærer og elev vil relasjonen være asymmetrisk, og derfor er det viktig å presisere at det er læreren som har ansvar for samhandlingsprosessen.

Press

Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for undervisning og opplæring for elever. I rapport av ekspertgruppa om lærerrollen (2016) ser vi at

oppdraget påvirkes av et komplekst felt av krav og forventninger knyttet til den enkelte lærer (Dahl et al., 2016, s. 29–34). Videre kan kompleksiteten i ulike situasjoner føre til at krav og forventninger blir motstridende noe som gir signaler om at lærerrollen kan være under press. I hovedsak dreier det seg om ytre og indre press, som er beskrevet i bokens kapittel 1. Eksempler på *ytre* press kan være lover, forskrifter og andre offentlige dokumenter (policydokumenter) som skolen og lærerne er forpliktet til å forholde seg til, og som ligger til grunn for deres profesjonsutøvelse (profesjonell virksomhet). *Indre* press kan dreie seg om den indre drivkraften i samhandlingsprosessen som i hovedsak bygger på lærerens etikk og verdier (Aristoteles, 2011).

I skolehverdagen oppstår det stadig uforutsigbare situasjoner som kan skape usikkerhet hos læreren (Werler, 2015, s. 288). Det indre presset hos læreren kan bli særlig tydelig i disse situasjonene. Følgende praksisfortelling er et eksempel på en klassisk situasjon som kan oppstå i undervisnings-situasjon med de yngste elevene:

Ole ble fort ferdig med å telle og krysse av riktig antall epler på alle de tre sidene i matteboka. Nå har han lyst til å leke med Lego på lekerommet, men læreren sier at han må sitte rolig til det blir friminutt. Han kan velge om han vil fargelegge et bilde eller tegne selv. Ole kjenner at det kribler i hele kroppen, og det blir vanskelig å sitte stille frem til det blir friminutt. Plutselig kommer Mari krypende under stolen hans. Hun er en hai som leter etter mat. Mari liker verken tall eller bokstaver og er ofte rundt omkring i klasserommet. I andre enden av klasserommet hører lærer at noen elever har begynt å småkrangle, og læreren har på følelsen at situasjonen kan eskalere.

I enhver situasjon vil en lærer ha ulike handlingsalternativer, men læreren er tvunget til å handle, da *ikke* å handle eller gripe inn også er en handling (handlingstvang). Dette kan skape utrygghet og usikkerhet, da det er naturlig at læreren vil stille seg selv spørsmål om han eller hun burde valgt et annet handlingsalternativ i stedet (Werler, 2017, s. 166–167). Lærerens pedagogiske skjønn og pedagogiske takt virker sammen i lærerens samhandling med eleven. Begge tilnærminger dreier seg blant annet om lærerens evne til å tilpasse undervisningen og bidra til at eleven lykkes (Aristoteles, 2011; van Manen, 1993). Ifølge van Manen (1993) handler pedagogisk takt om lærerens evne til å skape gode pedagogiske situasjoner tilpasset den enkelte elev i den konkrete situasjonen. Læreren har da en evne til å lese og forstå det skjulte eller usynlige ved situasjonen, og videre

til å vise en sensitivitet i øyeblikket der han eller hun møter elevens behov, følelser, interesser eller kulturelle bakgrunn (van Manen, 1993).

Pedagogisk skjønn

Pedagogisk skjønn krever i hovedsak mer overordnede vurderinger fra læreren, og det er det som primært er i søkelyset i denne artikkelen. Ifølge Grimsæth (2017) ligger pedagogisk skjønn et sted imellom teori og praksis. Det innebærer ikke å handle på bakgrunn av intuisjon alene, eller motsatt; det å ha en plan eller å trekke seg tilbake for å reflektere og vurdere før en handler. Det bygger til en viss grad på teori samtidig som det bestemmes av praksis og den situasjonen en er i her og nå (Grimsæth, 2017, s. 259). Det vil si at pedagogisk skjønn handler om mer veloverveide avgjørelser i konkrete situasjoner. I komplekse situasjoner tar lærere avgjørelser på bakgrunn av fagkunnskap og erfaringer. I tillegg har refleksjon og avveininger en plass. Aristoteles bruker begrepet *fronesis* om praktisk dømmekraft og det å handle klokt i situasjonen. Det handler om moralsk dyd, der etikk er sentralt, og videre om å handle til det beste for mennesket. I tillegg til det å inneha en klar forståelse og bevissthet for egen moral, holdninger og verdier kreves det erfaring over tid for å bli en lærer som handler klokt i komplekse pedagogiske situasjoner (Aristoteles, 2011).

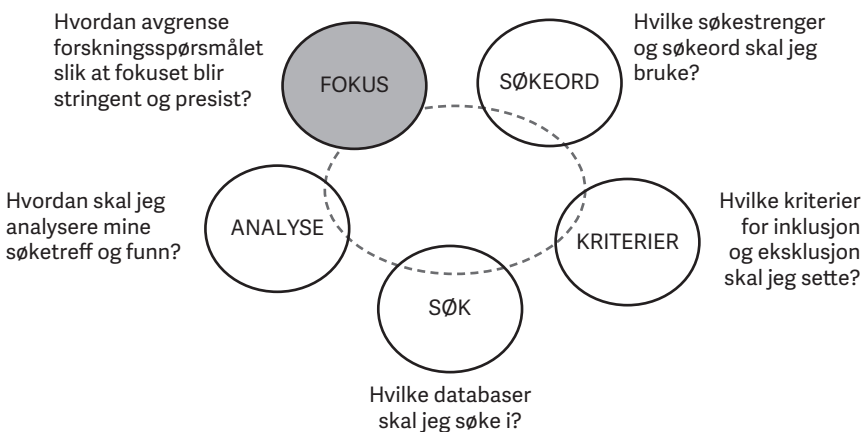
Lærerens pedagogiske dømmekraft vises ved evne til lydhørt å fange opp og reflektere over hva som er til elevens beste, i tillegg til faglig å kunne begrunne sitt handlingsvalg i situasjonen (Haslund, 2023, s. 93–96). Perspektiver på pedagogisk skjønn knyttet til praksisfortellingen handler da om hvordan læreren vil tilnærme seg situasjonen med Ole og Mari som plutselig har oppstått (*uforutsett*), og eventuelt de andre elevene dersom situasjonen eskalerer, og om hvordan læreren handler. Vil for eksempel læreren gjenta til Ole at han må sitte rolig på plassen sin til friminuttet begynner, og at Mari må gå tilbake til plassen sin og gjøre ferdig oppgavene? Eller vil læreren raskt vurdere og foreslå at det er til det beste for elevene og klassen som helhet at Ole og Mari får gå inn på grupperommet og bygge med Lego frem til friminuttet begynner? Læreren bruker pedagogisk skjønn for å vurdere hva som er *til det beste* for Mari og Ole og resten av gruppen i denne situasjonen. Læreren må da blant annet benytte *erfaringer* fra tidligere lignende situasjoner, *fagkunnskap knyttet til vurdering* av Ole og Maris læringsutbytte i faget på kortere og lengre sikt, kjennskap til elevenes behov knyttet til tilpasset opplæring og inkludering, lærerens

rolle som klasseleder og hva som er mest hensiktsmessig for gruppen som helhet, da en eskalering av situasjonen kan føre til uro for hele klassen. Her gjelder da lærerens raske analyse av klasseromskonteksten *her og nå* i tillegg til hans eller hennes *praktiske dømmekraft* i situasjonen, der lærerens etikk, verdier og holdninger blir avgjørende for hvordan læreren handler (*klokt*), og for hvordan utfallet av situasjonen blir.

For å besvare forskningsspørsmålet «Hva sier forskningslitteraturen de siste to tiårene om lærerens pedagogiske skjønn?» har vi valgt å gjøre en litteraturgjennomgang. Funnene fra litteraturgjennomgangen vil drøftes opp mot PRESSDIM-modellen og samhandlingsbegrepet som er forklart innledningsvis i antologien.

Metode

For å få en systematisk oversikt over aktuell litteratur på feltet og resultater fra forskningsstudier i henhold til forskningsspørsmålet vårt benyttet vi litteraturgjennomgang som metodisk inngang (*scoping review* eller «sonderende oversikt», jf. Arksey & O'Malley, 2005). Vi gjennomførte søk i to norske databaser (Idunn og Oria). Prosedyrene for litteratursøket er basert på Krumsvik og Røkenes (2016) sine faser, som er visualisert i figur 1, «Litteratursøkets prosess». Figuren illustrerer litteratursøkets iterative prosess, og hvordan de ulike fasene går i hverandre. Stegene i modellen av Krumsvik og Røkenes (2016, s. 65) bygger på hverandre, og ofte arbeides det frem og tilbake mellom de forskjellige stegene flere ganger.



Figur 21.1 Litteratursøkets prosess (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 65).

Søkelyset er i denne studien rettet mot å avdekke hva som eksisterer av forskningsstudier om lærerens pedagogiske skjønn, primært avgrenset til begynneropplæring. På bakgrunn av forskningsspørsmålet ble relevante søkeord utvalgt, og aktuelle avgrensninger ble satt (jf. søkeord i tabell 21.1). I tabell 1 viser vi oversikten over hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier som er satt opp. Vi har kun inkludert studier fra år 2000 og frem til i dag. Denne tidsavgrensningen er gjort med hensyn til innføringen av seksårsreformen og L97. Inklusjonskriteriene er ellers satt til søk i norske databaser, ettersom studien er avgrenset til en norsk skolekontekst. Ettersom feltet er lite forsket på, var det nødvendig å utføre tilleggssøk ut over våre database-søk. Ut over databasesøk har vi har brukt søkestrategier som en i litteraturstudier beskriver som «hand search» og «grey literature», det vil si litteratur som ikke er indeksert, som styringsdokumenter, forskningsrapporter, bokkapitler og doktorgradsavhandlinger (Krumsvik & Røkenes, 2016). Søket ble kun gjennomført med norske begreper. Søket ble utført flere ganger i perioden desember 2022 til februar 2023, med siste søk 10. februar 2023. Et siste oppdatert søk ble gjennomført 10. januar 2024, uten nye treff.

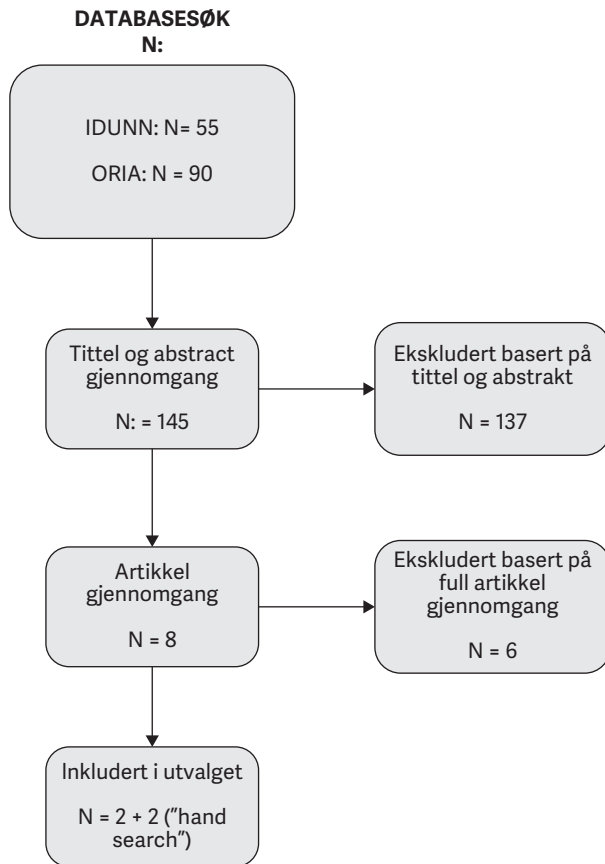
Tabell 21.1 Inklusjons- og eksklusjonskriterier i søket

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Årsavgrensning		Alt før 2000
Søkebaser	Oria, Idunn	Web of Science, Google Scholar, ERIC
Språk	Norsk	
Publikasjonstype	Fagfellevurderte artikler, doktorgradsavhandlinger, fagbøker, stortingsmeldinger, NOU-er, forskningsrapporter	Bachelor- og masteroppgaver
Søkeord	«Samhandling* mellom lærer* og elev*» OR «lærer elev relasjon*» OR «pedagogisk takt» OR «pedagogisk skjønn*» OR «lærer* skjønn*» OR «pedagogisk* handlingsform*» OR «pedagogisk handlingskompetanse» OR «lærer* handlingskompetanse*» OR «lærer* skjønn*» OR «begynneropplæring»	

Resultat

I litteratursøket ble det funnet flere forskningsartikler knyttet til det smale perspektivet, det fagspesifikke knyttet til begynneropplæring. Svært få forskningsartikler knyttet til det vide perspektivet ble identifisert. Figur 2 (flytdiagrammet) viser en oversikt over treff i de to valgte databasene Idunn

og Oria. I Idunn fikk vi 55 treff, og i Oria fikk vi 90 treff. Etter gjennomgang av titler og abstrakter i søket satt vi igjen med åtte relevante treff, og etter full gjennomlesning av disse artiklene ble to artikler inkludert videre i det endelige utvalget. To kilder ble inkludert via «hand search». Totalt fire kilder ble vurdert i henhold til forskningsspørsmålet og de gitte søkekriteriene.



Figur 21.2 Oversikt over søkeresultat.

Hovedfunn fra de fire inkluderte kildene er rapportert i tabell 21.2. Som vi ser av tabell 21.2, var det kun to fagfellevurderte artikler som oppfylte søkekriteriene vi satte for studien. Ut over de to ble det inkludert to nasjonale forskningsrapporter via «hand search». Utvalget er svært lite og begrenset med ulikt nivå på kildene, men søkeresultatet gir oss likevel et overblikk og mulighet til å summere og tematisere på tvers.

Tabell 21.2 Oversikt over inkludert litteratur

Forfatter	År	Tittel	Type litteratur	Metodisk inngang	Oppsummering av hovedfunn
Bjørnstad, E. et al.	2022	«Hit eit steg og dit eit steg» – Sakte, men sikkert fremover? Kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. Delrapport 1	Rapport	Spørreskjema (n = 114 kommunale skoleiere, n = 343 skoleledere og n = 531 førsteklasselærere). Intervju med lærere (n = 8), og gruppeintervju med elever.	Oppsummering ca. 25 år etter innføring av seksårsreformen. Behovene til seksåringene i skolen og at skolen igjen peker i retning av å vektlegge momenter som var sentrale i L97; fri lek, lekende læring og et elevaktivt klasserom.
Gotvassli, K. A. & Moe, T.	2020	Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn	Fagfellevurdert artikkel	Dybdeintervjuer pedagogiske ledere (n = 8).	Utvøvelse av faglig skjønn knyttes til situasjoner som er uforutsigbare og innfløkte, som krever intuisjon og innlevelse i tillegg til vurderinger av hva som er til barnets beste. For vidt handlingsrom for bruk av faglig skjønn kan være problematisk da for stor variasjon og uoversiktighet kan føre til utrygghet hos barna. Lederstrategier som veiledning, felles refleksjon og motivasjon benyttes for å sikre felles forståelse og gjennomføring om bruken av faglig skjønn.
Grimsæth, G. et al.	2018	Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd	Fagfellevurdert artikkel	Casestudie: skriftlig kvalitativ spørreundersøkelse (n = 31 lærere)	Tema som trekkes frem for å trygge lærere i utvikling av deres handlingskompetanse er de tre pedagogiske handlingsformene: å vise, å spørre og å oppfordre, samt skjønnsutøvelse knyttet til det uforutsette i praksis og diskurser basert på kritisk refleksjon med utgangspunkt i ulike case.
Lillejord, S. et al.	2018	De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging	Rapport	Systematiske søk i seks databaser, 32 artikler inkludert	Pedagogiske momenter som er viktig for de yngste barnas trivsel og faglige utvikling i skolen handler i hovedsak om: undersøkende undervisning, elevaktive undervisnings- og læringsformer, gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom, og læringsaktiviteter som gir rom for barnas egne initiativ slik de har vært vant til i barnehagen. I tillegg bør lærere i barnehage og skole samarbeide om å designe en lekbasert undervisning tilpasset de første skoleårene.

Oppsummering og tematisering av funn

Litteraturen som ble vurdert i henhold til søkekriteriene, besto av to fagfellevurderte artikler og to forskningsrapporter med ulike metodiske innganger, som en kvantitativ studie (spørreskjema), kvalitative studier (casestudier, dybdeintervju) og litteratursøk. Tre temaer ble identifisert i kildene: 1) læreres pedagogiske skjønn knyttet opp mot pedagogisk praksis, 2) behov og tilrettelegging for de yngste elevene og 3) hva lærere opplever som utfordrende.

Læreres pedagogiske skjønn knyttet opp mot pedagogisk praksis

Godt pedagogisk skjønn beskrives blant annet som ønsket om å være en god voksen i møte med barnet, slik at barnet får det bedre (Grimsæth et al., 2018, s. 319). Situasjoner som krever at lærer utøver godt pedagogisk skjønn, beskrives som situasjoner som er uforutsigbare og innfløkte, og som krever intuisjon og innlevelse fra den voksne for at den voksne videre kan handle klokt til det beste for barnet i den gitte situasjonen. Videre legges det vekt på at skjønnsutøvelse innebærer å identifisere barnets behov og å bruke fagkunnskap for så å vurdere og begrunne pedagogiske valg (Gotvassli & Moe, 2020, s. 45–48). Begge artiklene retter søkelys på viktigheten av veiledning, refleksjon og drøfting rundt uforutsette situasjoner for å styrke handlingskompetanse knyttet til utøvelse av pedagogisk skjønn, både i profesjonsfelleskapet og i lærerutdanningen. Dette er viktig for å skape felles forståelse og for å trygge lærerne i utøvelse av pedagogisk skjønn (Gotvassli & Moe, 2020; Grimsæth et al., 2018).

Behov og tilrettelegging for de yngste elevene

Funnene fra rapportene om de yngste elevene i skolen viser at denne gruppen har stort behov for trygghet, omsorg og gode relasjoner. Noen av de viktigste momentene som trekkes frem, gjelder trygghet i overgang mellom barnehage og skole, der barnehagelærere og lærere i skolen bør samarbeide for at barna skal få en trygg og god overgang. Dette gjelder både emosjonell trygghet og trygghet i form av at barnet møter lek, læringsformer og aktiviteter på skolen som det kjenner igjen fra barnehagen (Bjørnstad et al.,

2022.; Lillejord et al., 2018). Hovedfunn knyttet til undervisning dreier seg om arbeidsmåter, organisering og læringsmiljø. Det dreier seg blant annet om at undervisningen bør ha struktur og klare rammer samtidig som den legges opp til å være undersøkende og elevaktiv, og det bør legges opp til læringsformer med rom for elevenes initiativ, der lærer skaper rom for elevenes spørsmål og kunnskap som oppstår underveis. Barn lærer best sammen med andre, og faglig og sosial læring henger sammen. Denne læringen etableres og opprettholdes gjennom trygge læringsmiljøer der relasjonen mellom lærer og elev preges av omsorg, varme og støttende samspill samtidig som det etableres gode relasjoner mellom elevene. Lærer bør være særlig oppmerksom på barn som er urolige og engstelige og strever med å finne seg til rette i skolen. I tillegg vil noen barn ha særskilte opplæringsbehov (Lillejord et al., 2018).

Hva opplever lærerne som utfordrende?

Funnene viser at det finnes kunnskap om behovene til de yngste barna i skolen når det gjelder både emosjonelle og relasjonelle behov, og om hva som er viktig når det gjelder å legge til rette for gode undervisningssituasjoner og gode læringsmiljøer for denne elevgruppen (Bjørnstad et al., 2022., Lillejord et al., 2018). Likevel viser funn fra rapportene at lærere opplever det som utfordrende å få til å tilpasse opplæringen og å skape trygghet i skolehverdagen. Det lærere i størst grad trekker frem som utfordrende, er elevenes ulike sosioøkonomiske bakgrunn, elevens ulike modenhet og tilstrekkelig tid, både når det gjelder å jobbe med faginnhold og med tanke på å møte elevenes emosjonelle behov (Bjørnstad et al., 2022, s. 56–58).

Diskusjon

Press knyttet til elevenes faglige utvikling kan ha sin forklaring i at lærer kan oppleve et *ytre* press for å bidra til at elevene har faglig utvikling formalisert i læreplanverket, gjerne knyttet til å oppnå kompetansemål i fag. Det politiske målet om inkludering, her også knyttet til involveringsbevissthet, kan samtidig ses på som *ytre* press, da det er et sentralt politisk mål som lærer er forpliktet til å forholde seg til. I ytterste konsekvens kan elevens subjektive opplevelse av ikke å ha et trygt og godt skolemiljø få lovmessige følger (opplæringslova, 2024, § 12-2, tidligere opplæringslova, 1998, § 9A-2). Samtidig kan mål om inkludering og mål om faglig utvikling for

alle elever være et *indre* press hos lærer, med ønske om å forstå, legge til rette og handle til det beste for eleven (Arisoteles, 2011). Videre kan lærer etisk begrunne sine handlinger på bakgrunn av verdier som ansvar, omsorg og respekt (Torgersen & Steiro, 2009 s. 157).

Et annet eksempel på indre press hos læreren kan være målet om inkludering for alle elever, hvor hensynet til den enkelte elev og hensynet til gruppen som helhet kan komme i konflikt. Et barn som har behov for litt ekstra tid og omsorg i starten av skoledagen for å bli trygg i første klasse, eller et barn som viser frustrasjon over manglende mestring, er eksempler på situasjoner der det er viktig at læreren møter elevens behov for å gi eleven en trygg skolehverdag. Dette gjelder i særlig grad sårbare barn og elever med særskilte behov. Samtidig kommer læreren i et dilemma dersom det å ta seg tid til enkeltbarnet medfører at gruppen ellers får mindre oppmerksomhet, og at det utvikler seg uro, negativ dynamikk og utrygghet i læringsmiljøet (Bjørnstad et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Målet er et trygt og godt læringsmiljø der lærer i høy grad får til å legge til rette for elevene, både faglig og sosialt, men da elevenes faglige behov og behovet for trygghet i mange tilfeller er sprikende, kan læreren komme i et dilemma og måtte prioritere. I ulike situasjoner kan lærer se seg tvunget til å prioritere mellom det å ha søkelys på fag og det å ha søkelys på emosjonelle og relasjonelle behov, mellom hensynet til enkelteleven og hensynet til gruppen og mellom overordnede politiske mål og lærers egne verdier. Dette tegner et bilde av det krysspreset lærere står i, hvor de hver dag må prioritere, og der avgjørelser og handlinger må skje raskt. Mer enn et enten-eller handler det nok i praksis om at lærer prioriterer det ene eller det andre i større eller mindre grad. I tillegg vil prioriteringene variere fra lærer til lærer (jf. indre eller ytre press). Når en videre knytter dette til fenomenet begynneropplæring, vil press på smal forståelse av begynneropplæring tilsi høy grad av oppmerksomhet på faglige mål og utvikling, mens press på vid forståelse vil tilsi høy grad av oppmerksomhet på relasjon, trygghet og det å sosialiseres inn i skolekonteksten (Hoff-Jenssen et al., 2020, s. 148–150).

Kanskje en kan si at lærerens grad av involveringsbevissthet (som den som har ansvar for relasjonen mellom lærer og elev og mellom elevene) sammen med lærerens teft har betydning for i hvilken grad læreren oppnår målet om inkludering? I så fall kan det sies at de to samhandlingsindikatorne har betydning med tanke på å redusere både det ytre og det indre presset lærere kan oppleve.

Spørsmålet videre er hvordan krysspresset påvirker lærerens pedagogiske skjønn og samhandlingen med eleven, og hvilke konsekvenser det kan få for eleven? Nye tendenser i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020) knyttet til mindre læringstrykk kan bidra til å redusere indre og ytre press (Bjørnestad et al., 2022). Læreres og pedagogiske ledes bevissthet rundt pedagogisk skjønn – samt at de bestemmer felles møtepunkt i profesjonsgruppen for arbeid med veiledning, refleksjon og felles forståelse – er viktig for å skape trygghet knyttet til uforutsette og krevende situasjoner (Gotvassli & Moe, 2020; Grimsæth et al., 2018). Det å være trygg i relasjonen gjør at en kan ta opp og drøfte uforutsette situasjoner og komplekse pedagogiske spørsmål hvor en kan støtte og utfordre hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20–21). Dersom denne tryggheten etableres i profesjonsfellesskapet, kan den bidra til å redusere lærerens indre og ytre press.

Vår litteraturgjennomgang har undersøkt lærerens pedagogiske skjønn knyttet til begynneropplæring i en norsk skolekontekst, ettersom begynneropplæring er et særnorsk fenomen. For å få mer kunnskap om hvordan lærere utøver pedagogisk skjønn i sin praksis, vil det være behov for kvalitative beskrivelser av fenomenet. Videre studier kan bidra til å belyse en vid forståelse av begynneropplæring og kan få betydning for det helhetlige synet på begynneropplæringen.

Hovedfunn og veien videre

Formålet med artikkelen har vært å løfte frem lærerens pedagogiske skjønn. Forskningsspørsmålet i denne studien er avgrenset til en norsk skolekontekst og har en naturlig avgrenset tidsperiode, ettersom begynneropplæring er i søkelyset. Litteratursøket viste svært få studier som omhandler lærerens pedagogiske skjønn i begynneropplæring. Funnene fra søket vårt viser at vi vet en del om hva de yngste barna i skolen har behov for. Samtidig vet vi at det kan være svært store forskjeller i førsteklassingers utvikling og erfaringsbakgrunn. Videre uttrykker lærere at det er utfordrende å tilpasse opplæringen til førsteklassingenes sprikende behov samtidig som en skal skape et trygt og godt læringsmiljø. Artikkelen belyser at det krever en egen kompetanse å tilpasse og legge til rette for de yngste elevenes forutsetninger og behov. Samtidig fremkommer det at de mange faktorene lærere skal håndtere i «her-og-nå-situasjoner», samt økt kunnskapsfokus, tyder på at lærere står i et krysspres, og at dette videre kan ha betydning for utøvelse

av godt pedagogisk skjønn. Dette kan være problematisk for det helhetlige synet på begynneropplæring, da begrenset pedagogisk skjønn vil få betydning for tilrettelegging av samhandling. LK20s signaler om mindre læringstrykk og søkelys på pedagogisk skjønn i profesjonsfelleskapet vil være viktig for videreutvikling av god utøvelse av pedagogisk skjønn. Med så få studier på feltet er det behov for kvalitative studier for å få mer kunnskap om pedagogisk skjønn i begynneropplæring.

Forfatterbiografier

Anne Lene Bakke Toppe er høgskolelektor ved NLA Høgskolen, studiested Bergen. Hun har flere års erfaring som lærer i grunnskolen, og hennes undervisnings- og forskningsområder er pedagogikk i lærerutdanningen med hovedvekt på spesialpedagogikk, begynneropplæring og veiledning.

Lise Øen Jones, ph.d., er professor ved Institutt for samfunnspsykologi ved Universitetet i Bergen og har en bistilling ved NLA Høgskolen. Hun har publisert artikler og bokkapitler innen temaer som lese- og skrivevansker og mestringsforventninger hos innsatte, spesialpedagogikk og pedagogisk bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT).

Referanser

- Aristoteles. (2011). *Aristotle's Nicomachean ethics* (R. C. Bartlett & S. D. Collins, Overs.). University of Chicago Press.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland C. P. & Hølland S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover? *En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse* (Skriftserie 2022 nr. 7, delrapport I). OsloMet.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbransdtdad, L. I., Lauvdal, T., Mausehagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrovset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 39–55. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Grimstæth, G. (2017). Pedagogisk skjønn. I H. Sæverot & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 256–274). Gyldendal Akademisk.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S., Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), s. 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Groven, B. og Rostad, A. M. (2022). Forebygging og tidlig innsats: En historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 33–36). Gyldendal.

- Haslund, I. (2023). *Pedagogisk grunnlagstenkning: Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hoff-Jenssen, R. (2023). Begynneropplæring – et begrep i stadig endring? En diskursanalyse av meldinger til Stortinget, fra seksårsreformen til Fagfornyelsen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 17(3), 1–27. <https://doi.org/10.23865/up.v17.4154>
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 6, 143–157. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.v6.2030>
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. (2016). Litteraturreview i ph.d.-avhandlingen. I R. J. Krumsvik (Red.), *En doktorgradsutdanning endring* (s. 51–92). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø: En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke – forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: Aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 13–31). Universitetsforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærande kropp i endring. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 33–55). Universitetsforlaget.
- Werler, T. (2015). Refleksiv improvisasjon: undervisning for det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 283–296). Fagbokforlaget.
- Werler, T. (2017). Pedagogikk, dilemma og profesjonalitet. I H. Sæverot & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk* (s. 164–190). Gyldendal Akademisk.

KAPITTEL 22

«Jazz it up» I: press på improvisasjonsbegrepet – forpliktelse

Glenn-Egil Torgersen Universitetet i Sørøst-Norge og NLA Høgskolen, Norge
Herner Sæverot Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: Improvisation has mainly been studied in music and drama. Previous research on improvisation, both by pedagogues and musicians, has been based on practical-aesthetic subject areas, especially the music genre jazz, and transferred to educational practice in general. The purpose of this chapter is to examine the significance of such a transfer: *Can improvisation from musical theories and experiences be transferred to educational practice in school and upbringing?* The analyzes are carried out on the premises of pedagogy and didactics, anchored in the didactic triangle, the form formation principle, and the concept of interaction. The possibilities and limitations in improvisation are examined via degrees of underlying factors in improvisation, illustrated with continuum scales. The main finding is that such a transfer cannot be done directly, and that previous practice may have acted as external and internal pressure, which may have limited the complexity and potential of improvisation as a pedagogical method. It may have inhibited the further development of improvisation as a general contribution to didactics and pedagogical practice. The experiences from music especially lack the inclusion of obligation and risk, something that every educational practice in school and upbringing is subject to, but which a jazz band does not need to take care of. A definition of “didactic improvisation” is introduced, which can also point the way for further research and pedagogical theory construction in this area.

Keywords: improvisation, jazz, interaction, pedagogical practice, teacher education, pedagogical theory construction

Introduksjon

Ordet «improvisasjon» er latinsk (*improvisus*) og er sammensatt av im (= ikke), pro (= før) og viso (= sett, eventuelt også hørt [audio]), der det først og fremst dreier seg om lyder og musikk (Montuori, 2003, s. 240). Kort sagt kan improvisasjon uttrykkes som «ikke før sett» eller «ikke før hørt», og det inkluderer mening om det som ennå ikke er kjent, og som fremtrer som uforutsett eller ikke planlagt for dem som er involvert i handlinger knyttet til improvisasjon. Det er derfor nær sammenheng mellom begrepene «det uforutsette» og «improvisasjon» og pedagogikk for det uforutsette og pedagogisk bruk av improvisasjon (Torgersen, 2015; Sæverot & Torgersen, 2024a, 2024b).

Improvisasjonsbegrepet – definisjoner og press på begrepet

Som nevnt er det nær sammenheng mellom meningsinnholdet i improvisasjonsbegrepet (IMP) og det å håndtere eller oppleve noe som ikke er planlagt, det vi kan betegne som det uforutsette (DU). Det må likevel tilføyes at det fins mange ulike definisjoner og beskrivelser på improvisasjonsbegrepet, og her gis et utvalg (se også Sæverot & Torgersen, 2024b):

- Improvisasjon kan forstås som noe som oppstår her og nå, i en aktivitet hvor deltakerne sammen skaper noe nytt og uforutsett (bl.a. Sawyer, 2004, Steinholt & Sommerro, 2006).
- Improvisasjon i en undervisningssammenheng er å vite hvordan en skal handle i øyeblikket eller spontant når det oppstår situasjoner i klasserommet (som ikke er planlagt og kan være uvanlige) (Mason & Spence, 1999, s. 2).
- «Improvisasjon handler om evnen til å løse komplekse, uforutsette problem med 'øyeblikkets oppfinnsomhet'» (Oddane, 2015, s. 236).
- «Improvisasjon i sin enkleste form er å reagere spontant, fra øyeblikk til øyeblikk – evnen å reagere aktivt og bevisst i forhold til det alltid skiftende nået» (Karlsen, 2006, s. 248).
- Improvisasjon er «en form for reflekterende praksis, hvor improvisatøren så å si på sparket masserer, kritiserer, omstrukturerer og tester intuitivt forståelsen av noe som erfares her og nå ... Det handler om å være til stede når noe skjer, en utfoldelse av kunnen og gjøren på en og samme tid» (Steinholt & Sommerro, 2006, s. 19). «Det dreier seg om intersubjektivitet. Å være i spontane rom. Tidselementet: Utførelse og komponering faller sammen i tid» (s. 19).

- Improvisasjon er noe som oppstår her og nå, i en aktivitet hvor deltakerne sammen skaper noe nytt og uforutsett (utenfor en på forhånd gitt plan eller spesifikke forventinger) (bl.a. Myrstad & Sverdrup, 2009; Sawyer, 2011; Steinholt & Sommerro, 2006).
- Disiplinert improvisasjon (DIMP) er en undervisningssekvens som er didaktisk planlagt, men med rom for improvisasjon, hvor tid, materiell og andre didaktiske faktorer er med i planleggingen, hvis uforutsette situasjoner oppstår (Sawyer, 2011, s. 14–15). Dette øyeblikket betegnes gjerne også som «moments of contingency» (Black & Wiliam, 2009) eller «holding space», «produktive øyeblikk», «DU-0, responsøyeblikket på uforutsette hendelser som kommer plutselig» (Torgersen, 2015, 2018), hvor kjernen er å kunne gripe tak i hendelser som ikke er planlagt, eksempelvis underveis i undervisningen, og å kunne utnytte disse til læringsaktiviteter.
- «Improvisation could be considered an adaptive behavior to a real-time unpredictable event, based on creativity and divergent skills, providing a wide scale set of stimuli» (Biasutti, 2017, s. 7).

De fleste av disse definisjonene og beskrivelsene har klar forankring i erfaringer fra musikk. Dertil har improvisasjon i pedagogisk forskning i stor grad også hatt sin forankring og forståelse hentet fra musikkfaglige teorier og rammeverk og fra musikkdidaktikk, spesielt med erfaringer fra musikk sjangeren jazz, men også fra drama og teater (Biasutti, 2017; Espeland, 2022; Johansen et al., 2020; Oddane, 2015; Sawyer, 2011; Steinholt & Sommerro, 2006). Det er ikke tvil om at erfaringene fra musikk har gitt inspirasjon til bruk av improvisasjon i ulike pedagogiske kontekster. Imidlertid har erfaringer og forskning på improvisasjon fra musikkrelaterte tilnærminger og teatervirksomhet i stor grad blitt overført direkte til improvisasjon som didaktisk virkemiddel i andre fagdisipliner i skole- og utdanningssammenheng.

Denne ensidige forankringen og praksisoverføringen kan ha presset improvisasjonsbegrepet i bestemte retninger og kanskje ha bidratt til å begrense det faktiske potensialet i improvisasjon som virkemiddel i den pedagogisk praksis, ikke minst for den didaktiske forståelsen av improvisasjon i skolen, utdanningene og oppvekstsektoren. Dermed kan også kompleksiteten (se kapittel 20 i denne antologien) ved bruk av improvisasjon i skolens pedagogiske praksis ha blitt forenklet eller ignorert. Det kan også ha demmet opp for videre pedagogisk teoridannelse om improvisasjon i skole og oppvekst. Erfaringene fra musikk kan ha vært oppfattet som ansporende, men også som toneangivende og tilstrekkelig. Dette kapitlet undersøker dette presset nærmere på pedagogikkens og didaktikkens

premisser. Vi setter spørsmålstegn ved om denne overføringen har vært tilstrekkelig dokumentert, hvilke begrensninger som overføringene kan ha bidratt til, og hva som må til for at improvisasjon skal tilfredsstillende didaktiske forpliktelser gitt i skole og oppvekst.

Forskningsspørsmål og metode

Forskningsspørsmålet er: *Kan improvisasjon fra musikkfaglige teorier og erfaringer overføres til pedagogisk praksis i skole- og oppvekstsektoren?*

For å undersøke dette gjennomfører vi to dybdeanalyser fordelt på to kapitler. I dette kapitlet benytter vi prinsipper fra den didaktiske trekanten og formaldanning for å analysere press på improvisasjonsbegrepet med dets hovedforankring i det musikalske rammeverket. Ulike former for interaksjon mellom aktører i improvisasjon, herunder også knyttet til det uforutsette, går igjen i definisjoner og erfaringer knyttet til utøvelse av improvisasjon. Samhandlingsbegrepet og dets 15 underliggende relasjonelle prosesser (kapittel 3) og press på kompleksitet og pedagogisk teoridannelse (kapittel 20) vil derfor også være en ramme for analysene. Basert på dette introduserer vi en definisjon på «didaktisk improvisasjon». I neste kapittel («'Jazz it up' II») utdypes det samme forskningsspørsmålet ytterligere ved hjelp av den franske filosofen Jacques Derridas teori om tid som «hauntology», en slags hjem søkelsesontologi, og den tyske fagpedagogen Otto Friedrich Bollnows begrep «vågespill». Med utgangspunkt i disse begrepene undersøker vi improvisasjonsbegrepet koblet til evnen til å respondere på øyeblikk som oppstår umiddelbart og uforutsett i den pedagogiske praksis.

Vi har valgt å fordele analysene i to kapitler fordi de har ulike teoretiske forankringer og metodebruk og på den måten utgjør to selvstendige arbeider. Dertil er kapitlene relativt omfattende, slik at todelingen samsvarer bedre med antologiens kapittelrammer. Samtidig både kan og bør de leses i sammenheng, nettopp fordi de bygger på samme forskningsspørsmål og har sine egenartede forskningsfunn, men likevel har en klar faglig sammenheng som derfor bør ses i sin helhet.

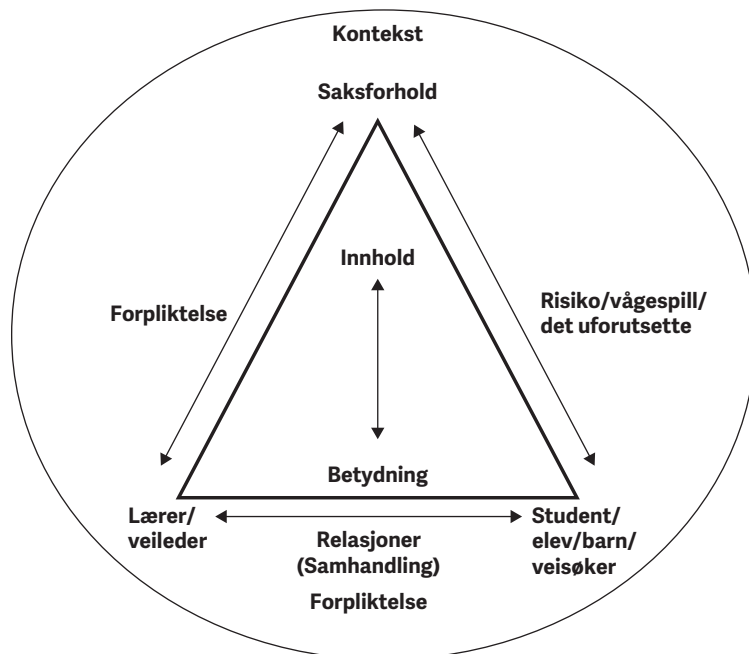
Den didaktiske trekanten og didaktisk forpliktelse

For å undersøke formaldanningsstrukturer mellom prinsipper utledet fra musikkrelatert improvisasjon og overføring av disse til mer generelle didaktiske kontekster tar vi utgangspunkt i en av de mest sentrale modellene som

beskriver didaktikkens kjerne i kontekst av utdanning og oppvekst generelt. Det er den såkalte *didaktiske trekanten*: «The Didaktik triangle is the most appropriate schematic representation of various models of Didaktik ...» (Künzli, 1998, s. 35). Modellen illustrerer en tenkning om tilrettelegging for undervisning og veiledning med røtter tilbake til grunnleggeren av didaktikk som vitenskap, den tsjekkiske pedagogen, teologen og filosofen Johann Amos Comenius (1592–1670). En av vår nyere tids fremste didaktikere og grunnlegger av retningen operativ pedagogikk, tyskeren Klaus Prange (1939–1919), understrekte også at denne modellen kunne danne utgangspunkt for analyse av kvalitetsvurderinger og kriterieutvikling for god undervisning (Prange, 1986). Modellen (figur 22.1) har hovedsakelig søkelys på undervisning, veiledning og tilrettelegging av lærings- og lekeprosesser og er derfor noe mer didaktisk spisset på forholdet mellom lærer, elev og innhold, inkludert arbeidsmåter, enn andre og bredere didaktiske planleggingsmodeller, som eksempelvis den mye brukte modellen for didaktisk relasjonstenkning («diamanten», jf. modell gitt av Bjørndal & Lieberg, 1978).

Pilene i modellen (figur 22.1) illustrerer 1) interaksjon mellom angitte aktører (f.eks. lærer–elev) eller tema (f.eks. saksforhold), som gitt i figurens kanter, 2) hvilke forhold som det legges spesielt vekt på i de didaktiske prosessene, som gitt i trekantens sidelinjer (i dette kapittelet er det relasjoner/samhandling), og 3) som samtidig viser forholdet mellom ytterpunktene (kantene) eller basene, er et kontinuumfelt i ulike grader, fremfor metrisk intervallskala mellom basene (Sæverot & Torgersen 2024a). Det vil si at interaksjonene ikke er i et dikotomisk forhold, men kan ha ulike grader (f.eks. høy eller lav grad av samhandling eller risiko) og perspektiver eller styring – i hvilken grad initiativet legges til en av partene/aktørene gitt hos pilenes baser (f.eks. lærerstyrt, elevstyrt, styrt av saksforhold som læreplaner, politikk eller annet). Forholdene ved 2) og 3) er ikke illustrert spesifikt i figuren, men blir utdypet og brukt senere i kapittelet.

Kjernen i modellen er interaksjonen mellom lærer (veileder), elev (veisøker) og innhold (saksforhold). Med innhold menes faglig innhold eller annet som inngår som lærestoff eller dannelsesaktiviteter som del av undervisningen eller oppdragelsen. De ulike sidene i trekanten kan analyseres med ulike perspektiver knyttet til pedagogisk praksis (Künzli, 1998), blant annet vil grad av relasjoner eller samhandling være sentralt i aksen lærer–elev, og i aksen innhold–elev vil ofte grad av det uforutsigbare eller uforutsette være et forhold, i lys av risiko knyttet til om eleven etter hvert



Figur 22.1 Den didaktiske trekanten med vekt på sentrale didaktiske prosesser gitt ved undervisning og veiledning (modifisert etter analyseprinsipper fra Künzli, 1998) og relatert til veiledningsprosesser (modifisert etter Hopmann, 2010; Jensen, 2016).

mestrer innholdet. Likevel ligger det en forpliktelse på skolen når det gjelder å tilrettelegge slik at alle elever møter et læringsmiljø, arbeidsmåter og et faglig innhold som tilfredsstill skolen sine overordnede prinsipper og læringsmål. Dette betegner vi som didaktisk forpliktelse.

Aksen saksforhold/innhold–lærer uttrykker skolens eller oppvekstinstitusjonenes samfunnsmandat og utgjør også didaktiske forpliktelser mellom skolen og elevene. Det kan være læreplaner, politiske føringer eller andre former, som også fungerer som press, og som påvirker lærerens didaktiske valg i bestemte retninger. Sentralt for innholdet – det som møter eleven av lærestoff, eller situasjoner som tas opp i en lærings situasjon – er at det har en betydning for eleven. Dette kan også være ulike typer utfordringer som eleven har, gitt i kontekst av skolen, hjemmet eller samfunnet ellers.

Læreplaner, forpliktelse og improvisasjon

Vanligvis forutsetter denne modellen at saksforholdet og innholdet er relativt klart for både lærer og elever, og at dette har klare lærings- eller

kompetansemål, eller at denne klarheten bygges opp over tid, underveis i læringsprosessen, gitt mot overordnede læringsmål og progresjon. Men ikke alt innhold eller alle situasjoner er gitt med slike betingelser. Dette kapittelet undersøker utfordringer gitt der undervisning og veiledning skjer hvis saksforhold og innhold er uklart og uforutsett, og hvor det heller ikke er gitt klare læringsmål. Det er her improvisasjon vil kunne inngå som del av den pedagogiske praksis, enten som svar på den uforutsigbare situasjonen eller som skaper eller iverksetter av en uforutsigbarhet – for å oppnå ny læring i produktive øyeblikk. Samtidig må improvisasjon som arbeidsmåte tilfredsstillende de didaktiske forpliktelsene.

Nasjonale lære- og rammeplaner for barnehage, grunnskole og videregående skole i Norge gir lite konkrete føringer for bruk av improvisasjon i sine overordnede deler, som skal gjelde for alt innhold og pedagogisk praksis i virksomheten. Læreplanverket for skolen (LK20) nevner kun improvisasjon knyttet til læreplanene for de praktisk-estetiske fagene. Derimot innfører Fagfornyelsen 2020 improvisasjon som et formelt krav i musikkfaget i videregående skole. Her inngår begrepet improvisasjon for første gang som et kompetansemål i sammenheng med samspillsundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Undervisning med improvisasjon vil dermed også møte de øvrige kravene knyttet til overordnede prinsipper som gjelder i skolen. I skolen, som er underlagt den overordnede delen av læreplanverket, og for Kunnskapsløftet 2020 vil det eksempelvis være opplærings verdigrunnlag. Fellesverdiene er:

- menneskeverdet
- identitet og kulturelt mangfold
- kritisk tenkning og etisk bevissthet
- skaperglede, engasjement og utforskertrang
- respekt for naturen og miljøbevissthet
- demokrati og medvirkning.

Dette er dannelsorienterte prinsipper som skal gjennomsyre all pedagogisk praksis og innhold i skolen, og de utgjør en didaktisk forpliktelse. Dermed kan ikke erfaringer fra jazz overføres direkte verken inn i eget fagområdet eller i andre fagdisipliner uten at de samtidig tilfredsstiller de didaktiske forpliktelsene. Her mangler forskning om hva som kjennetegner slik undervisningspraksis (Thorsen, 2022).

Imidlertid presiserer forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) i kapittel 8 om barnehagens arbeidsmåter at personalet skal:

- bygge på kreativitet og lek og være åpne for improvisasjon og barns medvirkning
- veksle mellom spontane og planlagte aktiviteter

Således er det kun barnehagen som har formelle føringer for utvikling og gjennomføring av improvisasjon i sin generelle pedagogiske praksis. I skolen vil improvisasjonsbegrepet i hovedsak være forbeholdt musikk og drama, som da også representerer fagområder som improvisasjonsforskningen i hovedsak har sin forankring i. Det kan i seg selv gi et indre press om å bruke denne forskningen mer direkte i andre fagdisipliner. Samtidig kan det også hindre videreutvikling av improvisasjon som et mer generelt didaktisk bidrag i skole og utdanning, der de didaktiske forpliktelsene også skal ivaretas, for å identifisere hva som kjennetegner slik undervisningspraksis. Det er denne problematikken vi undersøker nærmere i dette kapittelet.

Improvisasjon, formaldanning og det musikalske rammeverk

Det å lære jazz har blitt ansett som et middel for å forbedre generelle ferdigheter som idégenerering, kreativitet, beslutningstaking, syntese av ideer og ikke minst utvikling av egenskaper for samarbeid og sosiale ferdigheter (Biasutti, 2017; Sawyer, 2011).

Improvisasjonspåstander fra jazz- og musikkmiljøet

En allmenn oppfatning blant både musikere og pedagoger har vært at improvisasjon setter i gang prosesser for overføring av læring, som bidrar til forbedring av lukkede evner på andre områder, som språk (Berkowitz, 2010). I særlig grad har improvisasjon i musikk blitt knyttet til utvikling av kognitive egenskaper, spesielt kreativitet, hos barn og unge (Berkowitz, 2010; Ramón & Chacón-López, 2021). Selve legitimeringen av denne overføringen, hvor prinsipper fra improvisasjon i musikk kan overføres til andre områder, beskrives likevel ofte bare som en tanke eller «idé» (Berkowitz,

2010; Harrison & Pound, 1996). Med forankring i musikk sier andre det likevel så sterkt som at:

- «Improvisation is a technique that could be used as an educational model which could be extended in other disciplines. Improvisation could give solutions to questions such as ‘what does it mean to study today?’» (Biasutti, 2017, s. 6).
- «Improvisation can innovate education for the creative contribution and the different approach to knowledge building that it conveys» (Luquet, 2015, s. 60).
- «Improvisation enhances the transfer of learning mechanisms allowing the application of such skills in other domains as well ... Fostering improvisational skills would allow the students to develop the abilities to adapt to tomorrow’s changing world providing tools for lifelong learning» (Biasutti, 2017, s. 7).

At slike overføringer kan være aktuelle og gyldige, det vi si at de er med på å gi en merverdi for pedagogisk praksis innen estetiske fagområder som nettopp musikk og drama, kan være rasjonelt og mulig, kanskje også uten tvil. Men selv her trengs mer forskning på hvordan disse erfaringene kan overføres til didaktisk praksis i skolens musikkundervisning, som er underlagt skolens øvrige rammer (Thorsen, 2022). Imidlertid er vårt hovedspørsmål om slike erfaringsoverføringer på improvisasjon fra estetiske fagområder faktisk også er gyldige i generelle didaktiske sammenhenger, der konteksten er skole og utdanning. At slike improvisasjons-erfaringer *er* overførbare til andre fagdisipliner og situasjoner i skole og utdanning, er likevel et kjernebudskap i både nasjonal og internasjonal pedagogisk forskning, deriblant fra fagpedagoger som eksempelvis Kjetil Steinsholt og den amerikanske psykologen Robert Keith Sawyer, og det er ikke minst uttrykt i flere nyere norske studier om improvisasjon i lærerutdanning (Holdhus et al., 2016).

Dertil har musikerne selv også engasjert seg i improvisasjonens relevans for undervisning og veiledning i skole og utdanning. Den norske jazzmusikeren, bassisten og musikkprofessoren Bjørn Alterhaug har både i egne pedagogisk orienterte artikler og i antologier (bl.a. i Steinsholt & Sommerro, 2006) fremhevet overføring av erfaringsprinsipper fra spesielt jazzmusikken til pedagogisk praksis i skolen. Eksempelvis legger han i sitt antologibidrag «Improvisasjon i veiledning» (Alterhaug, 2021) vekt på at det uperfekte er viktig i veiledning og undervisning, hvor improvisasjon vil være det som åpner for frihet og ansvarlighet ved både å verdsette og bringe på banen det vi faktisk ikke vet, men der en i samhandling (mellom veileder og veisøker) kan finne svar sammen, gjerne på en lekende

og spørrende måte. Sentralt hos Alterhaug er da samskapning i felleskap, hvor en ikke kjenner løsningen på forhånd, og en fremelsker på den måten en lidenskap i læringsprosesser.

Formaldanningsprinsippet og begrensninger

Selve grunntanken i slik pedagogisk overføring eller transformasjon, men som ikke berøres av nevnte forskere, er egentlig dekket av det såkalte *formaldanningsprinsippet*. Dette prinsippet ble utviklet under 1700-tallets dannelsesdiskusjon (Benner, 2008), blant annet av den prøyssiske filosofen Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Formaldanning handler i korthet om at kunnskap om bestemte forhold i ett bestemt fagområde også kan gi fordeler for andre fagområder og tenkemåter. Eksempelvis finner vi dette i 1970- og 1980-årenes språkdidaktikk, der påstanden lenge var at «... om en jobber med grammatikk kan en øve opp evnen til logisk tenkning, og at dette er overførbart til annen intellektuell virksomhet» (Trygsland, 2017, s. 17). Tilsvarende argument finner vi i 1970-årenes nye matematikk og regning med symboler og mengder, hvor slike øvelser var tenkt å kunne øve opp både logikk, intelligens og evne for problemløsning til fordel for alle andre fag i skolen og i hverdagen for øvrig. I pedagogikk for det uforutsette, og i beredskapsforskning generelt, har det på tilsvarende måte lenge vært et grunnprinsipp at en kan lære av historien, altså tidligere hendelser, og på den måten være bedre forberedt på neste hendelse, som kan komme overraskende og plutselig.

I lys av pedagogikk for det uforutsette (Torgersen, 2015) er dette likevel ikke klokkeklart, ettersom enhver ny hendelse aldri vil være identisk med tidligere hendelser. Det innebærer at hvis det legges for mye vekt på læring og øvelser basert på historiske hendelser, eller på temaer som antas å ha en formaldannende funksjon, kan både læringen og arbeidsmåtene ende med å følge en gitt fasit eller oppskrift. Det er fordi en kjenner historien fra før, eller fordi den formaldannende funksjonen kan gi en falsk trygghet om at læringsinnholdet er ferdig øvd, fordi dette samsvarer med det som ble gjort tidligere i historien. Det kan gi utfordringer der nye hendelser er uforutsette og ikke dekkes av de historiske hendelsene, som tidligere er innøvd. I stedet vil slik pedagogiske overføringsprinsipper kunne blokkere for nye måter å håndtere situasjoner på. Ikke minst gjelder dette utnyttelse av hele potensialet i improvisasjon (Torgersen et al., 2015). Historikeren og pedagogen Brit Marie Hovland gir også bare delvis støtte til

formaldanningsprinsippet når det gjelder overføring av erfaring og læring fra tidligere hendelser som grunnlag for beredskap for uforutsette nye hendelser. «Å tenke historie også som sosial (ofte nasjonal) meningsskaping heller enn bare fortid er relevant perspektiv for enhver situasjon (intervju, referert i Torgersen et al., 2015, s. 299–301).

Jazzbasert improvisasjon og overføring til andre fagområder

Den amerikanske filosofen og kammer- og jazzmusikeren Donald Alan Schön (1930–1997), som i 1955 tok sin doktorgrad på den amerikanske pedagogen og psykologen John Deweys (1859–1952) «theory of inquiry» (Schön, 1992), var spesielt opptatt av erfaringslæring og refleksjon i handlinger og improvisasjonens betydning for ledelse, innovasjon og organisasjonslæring (Schön, 1983). Slik vi ser det, oppsummerer han godt hva som faktisk skjer i jazzbasert improvisasjon:

Når gode jazzmusikere improviserer sammen, så manifesterer de også en fornemmelse for deres materiale, og de justerer på stedet lyden etter, hvad de hører. Når de lytter til hinanden og til seg selv, så kan de føle, hvor musikken går hen, og justerer deres eget bidrag i overensstemmelse med dette. (Schön, 1983, s. 56)

Her ser vi, fra jazzmusikkens faglige ståsted, at det å lytte til hverandre i gruppen underveis i situasjonen, på hva de andre gjør, som grunnlag for egne valg og handlinger, er avgjørende, men det krever også kunnskap og ferdigheter innen musikkjangeren og ikke minst mestring av eget instrument. Ut over det er det ingen forpliktelser. Ingen kan i prinsippet heller bedømme om improvisasjonen blir feil eller uønsket, så lenge den fremstilles slik at samspillet «svinger» i takt og innenfor musikkjangerens domene. Imidlertid forutsetter en slik utøvelse kunnskaper og ferdigheter. Musikeren og ledelsesforskeren Torild Oddane oppsummerer improvisasjon som fenomen med tre kjennetegn, i hovedsak forankret i jazzmusikken (Oddane, 2015, s. 239–244):

1. Improvisasjon skjer ikke «helt ut av det blå», altså forutsetter improvisasjon kunnskaper, erfaring og ferdigheter innen det området som det skal presteres.
2. «You've gotta improvise on something» innebærer at all improvisasjon må ta utgangspunkt i «noe» som brukes som skapende ramme for

den videre prosessen, hvor dette «noe» bearbejdes, tilpasses og endres, gjerne i møte med uforutsette ideer, slik at det skapes noe nytt.

3. Improvisasjon forutsetter oppmerksomt nærvær, som i praksis betyr en fysisk, sanseorientert og bevisst tilstedeværelse i situasjonen, men også evne til å utestenge eller blokkere informasjon eller stimuli som ikke er relevant eller som kan virke forstyrrende for den pågående skaper- og samspillsprosessen.

Oddane (2015, s. 244) oppsummerer disse kjennetegnene i en trespaltet modell som skal vise improvisasjon som et komplekst samspill mellom kunnskap, oppmerksomt nærvær og det uforutsette (DU). Imidlertid beskriver hun ikke hvilken betydning DU har i dette samspillet, eller hva som legges i «møte med uforutsette ideer» (Oddane, 2015, s. 241), ei heller hvordan DU direkte knyttes til improvisasjon i jazzmusikken. Hun hevder imidlertid at «... improvisasjon er noe som kan læres og utvikles gjennom å være en øvende utøver av improvisasjon» (Oddane, 2015, s. 244). Hun presenterer her syv generelle prinsipper (s. 245–259), hvorav det fleste har jazzmusikken som plattform, men temaene de uttrykker, bør kunne være gjenkjennelige i skolen som organisasjon. Like fullt mangler en vitenskapelig utledning eller forankring direkte mot pedagogisk praksis i skolen. De syv prinsippene er:

- Prinsipp 1: Skap et organisasjonsklima som verdsetter feil som kilde til læring.
- Prinsipp 2: Legg til rette for kollektiv refleksjon og læring.
- Prinsipp 3: Dyrk provokativ kompetanse (provokativ = risikosone med sannsynlighet for feil og blindspor (se også uttrykket «vågespill» i kapittel 23 i denne antologien)
- Prinsipp 4: Pass på at alle får være solist iblant.
- Prinsipp 5: Dyrk kunsten å «kompe» (= å ligge bak og støtte solisten med passende toner og takt).
- Prinsipp 6: Skap organisatoriske design som gir overflødig informasjon.
- Prinsipp 7: Oppmuntre til seriøs lek og eksperimentering.

Disse prinsippene er generelle og overordnet og viser i praksis gapet eller problemene mellom prinsippenes overordnede budskap og grunnlaget som rettferdiggjør eller legitimerer faktisk relevans og overføringsverdi til en pedagogisk praksis i skole og utdanning. Ut fra prinsippenes generelle nivå, bakgrunn og fornuft kan det virke sannsynlig at disse også er gyldige for pedagogisk praksis, men de mangler like fullt både

legitimering via forskning og forankring i pedagogisk teori. En kan derfor *tro* at prinsippene har en formaldannende funksjon, og faren for å bli forført er stor. For mange bransjer innebærer det ikke store problemer eller risiko. Men for skolen, hvor elevene befinner seg i en danningssituasjon nærmest hvert sekund, er forpliktelsen og risikoen større for at en omsetting av prinsippene kan føre galt av sted. Dette betegner vi også for et knekkpunkt eller bare «knekk» (Torgersen, 2023). Med knekk menes da at den faglig forankrede strukturen og kontinuiteten er brutt mellom prinsipp, troen på prinsippets formaldanningseffekt og mangel på forskning som dokumenterer eller legitimerer om dette faktisk er tilfellet, inkludert forankring i disiplinens teorigrunnlag (her pedagogikkvitenskap).

Overordnede studier på improvisasjon og tid

Samfunnsorientert improvisasjon

De britiske sosialantropologene Elizabeth Hallam og Tim Ingold (2007) har forsøkt å beskrive improvisasjon på et overordnet samfunnsorientert nivå. Som generelle særtrekk for improvisasjon la de vekt på 1) *det generative*, som innebærer at improvisasjon er en del av samfunnets iboende utviklingsprosesser, 2) *det relasjonelle*, responser eller interaksjon mellom det individuelle og sosialt felleskap, 3) *det temporære*, hvor improvisasjon er handlingsbasert og utvikler seg sammen med den lineære tidsutviklingen bygd på fortiden eller det foregående, og 4) *risiko og uforutsigbarhet*, som betyr at utfallet av pedagogisk praksis og læringsprosesser aldri kan forutsies med sikkerhet (jf. Biesta, 2014, 2015; se også kapittel 23 i denne antologien). Imidlertid behandles her improvisasjon på et høyt aggregert nivå, og det er ikke gitt at disse særtrekkene kan overføres til fag og didaktiske kontekster i skolen.

Improvisasjon i lærerutdanningen

Noe nærmere den pedagogiske praksis i skole og utdanning er imidlertid funnene fra det fireårige (2012–2016) prosjektet ved Høgskolen Stord/Haugesund, «Improvisation in teacher education» (IMTE). I søkelyset her var improvisasjon i lærerutdanningene (BLU, GLU og PPU, men også improvisasjon på tvers av fagdisipliner med relevans for lærerkompetansen til bruk i egen pedagogiske praksis. Eksempelvis identifiserer Kari Holdhus

et al. (2016) i en av artiklene knyttet til dette prosjektet, og riktig nok basert på improvisasjonserfaringer fra musikk, drama og retorikk, fire kategorier som kan være relevante på tvers av fagdisipliner og lærerprofesjoner. Disse er 1) kommunikasjon og dialog, 2) struktur og design, 3) didaktisk handlingsrepertoar og 4) kontekst. Men også her tar de forbeholdet om at disse trekkene vil måtte omskapes og tilpasses både fag og lærer- og elevgrupper for å få ønsket overføringsverdi. De presiserer imidlertid at det er viktig at lærerstudentene får øvelse i didaktisk dialog knyttet til improvisasjon, det vil si å gi og få tilbakemeldinger om improvisasjon, deriblant å artikulere praksiserfaringer og å øve på dialog og kommunikative ferdigheter om dette, ikke minst i refleksjon og veiledningsprosesser både mellom lærere og mellom lærere og studenter eller elever.

Improvisasjon i klasserommet

Enda nærmere praksisfeltet har lærer og litteraturviter Jørgen Moltubak (2020) utviklet en rekke konkrete improvisasjonsøvelser til bruk i skolen generelt og til fagspesifikke temaer. Hensikten med disse er blant annet å utvikle «improvisasjonskompetanse» (s. 64). I hovedsak har likevel både teoriene og øvelsene sin forankring i improvisasjonsteater. Flere av teknikkene bygger på prinsippet om imitasjon, hvor en person starter med et uttrykk (f.eks. et ord eller en gestikulasjon), og hvor neste person justerer uttrykket, som igjen videreføres og endres av de neste personene i rekken.

Tidselementet i improvisasjon

La oss likevel peke på ett trekk som både faller sammen med «pedagogikk for det uforutsette» (Torgersen, 2015) og samtidig kan fungere som et allment didaktisk prinsipp for pedagogisk praksis i både fagdisipliner, veiledning og andre oppgaver. Det er *tidselementet* eller det temporære ved improvisasjon. Kjernen er at valg av pedagogiske handlinger i stor grad faller sammen i tid med den situasjonen som oppstår, og som handlingen skal utføres i, og det å være i det spontane rom: «Improvisasjon i sin enkleste form er å reagere spontant, fra øyeblikk til øyeblikk – evnen å reagere aktivt og bevisst i forhold til det alltid skiftende nået» (Karlsen, 2006, s. 248). Improvisasjon er således en «... form for reflekterende praksis, hvor improvisatøren så å si på sparket masserer, kritiserer, omstrukturerer

og tester intuitivt forståelsen av noe som erfares her og nå ... Det handler om å være til stede når noe skjer, en utfoldelse av kunnen og gjøren på en og samme tid ... Det vil si intersubjektivitet ... Utførelse og komponering faller sammen i tid» (Steinsholt & Sommerro, 2006, s. 19).

Improvisasjon er dermed noe som oppstår her og nå, i en aktivitet hvor deltakerne sammen skaper noe nytt og uforutsett, utenfor en på forhånd gitt plan eller spesifikke forventninger (Myrstad & Sverdrup, 2009; Sawyer, 2004; Steinsholt & Sommerro, 2006). I sum kan improvisasjon forstås som en dialog og medvirkning underveis i situasjoner (kontekst) og hvor utfallet er usikkert (Torgersen, 2022). Dette lærende øyeblikket betegnes, som nevnt tidligere, gjerne også «moments of contingency» (Black & Wiliam, 2009) eller «holding space», «produktive øyeblikk», «det uforutsette tid 0 (DU-0)», det vil si «inntrekningsøyeblikk» der handlingen iverksettes i en sosial kontekst (Torgersen, 2015, 2018).

Press og identifisering av improvisasjonspotensialet

Ytre og indre press i overføringen

Basert på det som vi til nå har analysert, må vi kunne si at både fagpedagoger og lærere i stor grad har overført improvisasjonsbegrepet fra musikk direkte til den pedagogiske praksis generelt, ofte fordi mange selv også har vært musikere eller jazzinteresserte. Denne overføringen har først fungert som et ytre press, fra musikerne, deretter fra innsiden, fra flere av pedagogene selv, som et indre press om hvordan improvisasjon skal forstås og brukes i undervisningen. Således betrakter vi ikke presset som tilslørt.

Ettersom musikkfaget – og spesielt jazz, som vurderes som en avansert musikkjanger – krever mye øving, kunnskap og ferdigheter på egne instrumenter og dertil kompetanse for finjustert samspill, har heller ikke pedagoger uten slik kompetanse, for så vidt heller ikke andre fagfolk innen andre fagområder, kunnet kritisere eller diskutere den gitte musikalske eller estetiske forståelsen av improvisasjon. Dette kan også være en av grunnene til at formaldanningsproblemet, og overføringstanken av improvisasjonsbegrepet, fra musikk til skolen generelt, kan ha foregått uten grundigere diskusjon og kritikk. De (eller vi) har i stedet, til dels ukritisk, måttet akseptere slik overføring av improvisasjon på grunn av manglende faglige innsikt

i musikk- og jazzimprovisasjon. Det kan også være slik at mange ikke har tenkt på at det faktisk kan være svakheter med en slik overføring. Selv om dette presset likevel kan ha hatt positive sider for forståelsen og ikke minst for akseptansen av improvisasjon som et pedagogiske virkemiddel, ikke bare i musikk og estetiske fag, men også tverrfaglig og i didaktikken generelt, kan dette også ha begrenset forskningen, utviklingen og tilpasningen av improvisasjonens iboende muligheter til nettopp allmenndidaktiske formål, men underlagt gitte didaktiske forpliktelser.

Pressets betydning for pedagogisk praksis

Begrenset didaktisk rasjonalitet

I særlig grad kan presset ha rammet tre grunnleggende forståelser ved improvisasjonens natur, potensial og mangfoldighet. Den ene er *begrenset didaktisk rasjonalitet*. Denne er knyttet til lærerrollen og dens utnyttelse av improvisasjon i sin pedagogiske praksis, ikke bare når det gjelder utvikling av egne ideer, men også i samhandling med andre i lærerfellesskapet. Det er fordi det musikalske fundamentet ved improvisasjon ikke nødvendigvis blir funnet nyttig eller aktualisert i gitte didaktiske oppgaver eller situasjoner som lærerne står overfor i sin praksis, og dermed overser eller velger de bort improvisasjon som en mulighet i sin undervisningspraksis.

Naturlighet for improvisasjon og det repetitive

Den andre begrensningen er knyttet til barnets *naturlighet for improvisasjon*. Med det menes at barn, og for så vidt også ungdom og voksne, har en naturlig og iboende evne til fantasi, til nysgjerrighet og til å improvisere underveis i både fri lek og mer organiserte leke- og læreprosesser (Bjerknes et al., 2024). Improvisasjonsbegrepet forankret i musikk og jazz, har sine rammer både gitt med strukturer i musikken og begrenset via både musikalske og instrumentale ferdigheter, dertil i et organisert, koordinert og tilpasset samspill med hverandre. Dersom en slik begrenset forståelse av improvisasjon legges til grunn av lærere, vil mangfoldet i improvisasjonen demmes opp av eksempelvis regler og systemer som innføres i leken eller læringsprosessen. La oss vise dette med et eksempel (Torgersen, 2023). Figur 22.2 viser noen leker plassert sammen med noen barn i treårsalderen. Hva kan barna finne på her?



Figur 22.2 Hva kan vi finnes på her? Utvalg av leker som kan aktivere improvisasjon i lek og gode læringsprosesser hos barn – og hos voksne. Foto: Glenn-Egil Torgersen (gjengitt med tillatelse).

Det vil nok ikke vare lenge før barna improviserer med lekene. Fantasien aktiveres. Andre kan assosiere noen av lekene med fortellinger som de har hørt fra før, eksempelvis med broen med fortellingen «De tre bukkene bruse», hvor så de andre lekene straks vil utgjøre de tre bukkene og trollet. Leken kan videre utvikle seg med nye improvisasjoner hvor historien endrer seg, eller hvor lekene får nye roller som ikke er kjent av barna fra før, men som de finner på der og da. Nye historier lages. Et kjennetegn er også at i denne typen improvisasjoner vil repetisjoner være viktig, altså at den samme konstruerte fortellingen med lekene gjentas gang på gang – kanskje fem til ti ganger uten nevneverdige endringer (Torgersen, 2023). Men barnet kan her oppleve nye ting underveis i det repetitive samtidig som det repetitive bygger en trygghet og positiv emosjonell bevissthet gjennom leken, deriblant mestringsfølelse og tilhørighet sammen med de andre, herunder også som ledd i utvikling av språk og motoriske ferdigheter (Evans et al., 1997; Torgersen et al., 2022). Imidlertid kan den voksne, basert på erfaringer fra musikalsk improvisasjon, hvor for mange identiske gjentakelser eller musikalske looper ikke samsvarer med improvisasjon, kunne bryte inn og «instruere» for å avbryte repetisjonen, i håp om at det vil gi en bedre fremgang i leken, i den tro at læringsprosessen og nytteverdien da vil bli bedre.

Når det er sagt, vil nok en barnehagelærer med sin forankring i den didaktiske forpliktelsen gitt i forskriftene (forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017) om å «... bygge på kreativitet og lek og være åpne for improvisasjon og barns medvirkning», samt også via sin utdanning og erfaring tenke annerledes enn det som erfaringene fra den musikkbaserte improvisasjonen ville ha gitt føringer om. Barnehagelæreren vil trolig heller gi ny inspirasjon til leken, med vekt på lekens egenverdi fremfor dens nytteverdi (Sundsdal & Øksnes, 2018), og dermed anspore til videreføring av det repetitive fremfor å avbryte den.

Improvisasjonens gradering

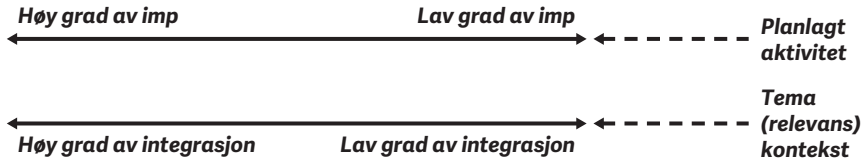
Det tredje hovedperspektivet er *improvisasjonens gradering* (Torgersen, 2022), og det blir utdypet videre i neste avsnitt, fordi dette er kanskje et av de mest grunnleggende forholdene ved improvisasjon som fenomen, i en didaktisk kontekst, med betydning for samhandling og utøvelse av pedagogisk praksis. Basert på improvisasjon i eksempelvis jazz er improvisasjon gjerne et enten eller (dikotom). En låt kan være helimprovisert eller delvis og kombinert, altså at noe er innøvd og repeterende fra tidligere, eksempelvis kompet, hvor takt og toner danner et gjennomgående tema etter faste noter og et avtalt samspill. Solister, inkludert også vokal, kan ut fra dette – der og da – finne på nye, ikke tidligere innøvde melodiriff eller mer tilfeldige sammensetninger av toner, gitt likevel innenfor tonesystem og skalaer gjennom hele eller deler av låtens fremføring (Biasutti, 2017). I en mer allmenndidaktisk kontekst trenger ikke improvisasjon å være underlagt slike musikalske betingelser. Det kan begrense det didaktiske potensialet. Snarere vil improvisasjon i sin natur ha ulike *grader* av omfang i et forhold til annen didaktisk aktivitet og i samhandling med elevene. En slik nyansering kan åpne opp for å anerkjenne og vurdere kompleksiteten ved improvisasjon, og en vil på den måten kunne oppdage potensialet og utvikle nye sider og muligheter ved improvisasjon der den pedagogiske praksis også skal ivareta aktuelle didaktiske forpliktelser.

Improvisasjonens gradering og kontinuumfelt

Improvisasjon og planlagt aktivitet i kontinuumet

Grader av improvisasjon kan være et hjelpemiddel i studier av improvisasjon som fenomen, og som grunnlag for å identifisere, tilpasse og utvikle det didaktiske potensialet i improvisasjon for pedagogisk praksis i skole og

oppvekst, og som analysemetode i pedagogisk teoridannelse (figur 22.3). Dette kan illustreres med en kontinuumskala (Kvernbekk, 2005; Sæverot & Torgersen, 2024a, 2024b).



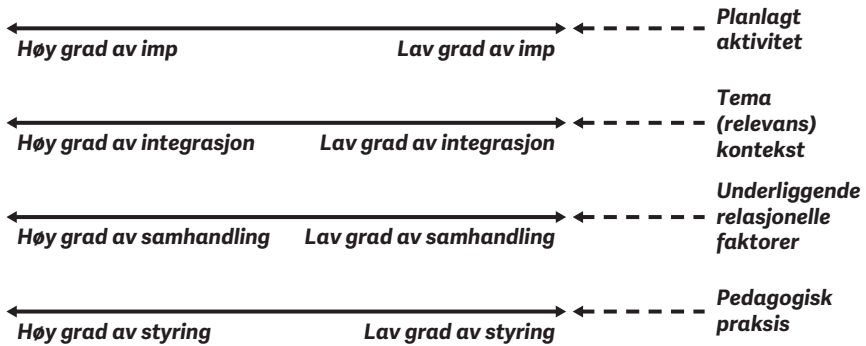
Figur 22.3 Improvisasjonens natur illustrert på en kontinuumskala i forholdet mellom improvisasjon og annen planlagt aktivitet, hvor også et bestemt faglig tema (innhold) inngår.

Samtidig vil improvisasjon alltid ha et utgangspunkt eller skje i en kontekst, gitt i hvilken sammenheng den pedagogiske praksisen skjer, og hvilke perspektiver som praksisen vurderes ut fra – fra barnet (eleven) eller læreren. Eksempelvis kan utgangspunktet være veiledning av studenter i deres praksis, hvor et faglig tema (innhold) er gitt for veiledningen og planlagt av praksislæreren eller av studentene selv.

Integrasjon og samhandlingsindikatorer i kontinuumet

Konteksten, studentenes undervisning eller lek med barna, ble benyttet som utgangspunkt, men lite gikk etter planen, og således måtte studentene improvisere underveis i sin praksistime. Veiledningen (fra praksislærerens ståsted) vil kunne skli vekk fra opprinnelig tema, som tok utgangspunkt i planen. Det vil her oppstå et press om hvorvidt planen skal følges eller avvikes. Presset kan komme både fra studentene og fra praksislæreren. I dette ligger *integrasjon* (figur 22.4), som innebærer hvorvidt det er mulig å integrere eller innlemme et planlagt tema (faglig innhold) i oppståtte situasjoner der improvisasjon har vært nødvendig. Dertil vil det her være et spørsmål om hvor stort avvik improvisasjonen har medført, sett i forhold til planens tema, hvor ønskelig dette er, eller om det har vært høy grad av integrasjon mellom improvisasjonen og det temaet som har vært planlagt. Det er også spørsmål om i hvilken grad studentene eller praksislæreren mestrer å kombinere dette forholdet. Således kan en her få flere konsekvenser for den pedagogiske praksis i veiledningssituasjonen. Eksempelvis vil integrasjonen kunne bli lav, og improvisasjonen vil kunne bli høy, eventuelt omvendt hvis noen av

aktørene i samhandlingsprosessen presser mot den ene eller andre siden, sett ut fra behov eller ønsker. Dette viser også at improvisasjon er avhengig av samhandling underveis i situasjonen, og utfallet vil få konsekvens for den pedagogiske praksis (figur 22.4).



Figur 22.4 Bruk av kontinuumskala for å illustrere grader av improvisasjon i sammenheng med andre faktorer, som grad av integrasjon, samhandling (som utgjøres av grad av tilfredsstillelse av eksempelvis de 15 indikatorene, se kapittel 3) og styring av den pedagogiske praksis.

Kjernen er hvordan læreren i skolen eller barnehagelæreren forholder seg til aktuelle aktiviteter i samhandling med elever og barn. Dette er også en klar forskjell fra improvisasjon med forankring i jazzmusikken. Der utføres improvisasjonen i samhandling, men primært innen bandet. Publikum er den lyttende og mottakende part, uten direkte samhandling med bandet. Publikum kan påvirke, eksempelvis klappe eller gi tegn til visse strofer i håp om at disse skal gjentas eller utvides, men det skjer helt uten forpliktelse, risiko eller andre konsekvenser for både bandet og publikum.

Dersom vi ser på samhandling underveis i musikkbasert improvisasjon i lys av de 15 indikatorene for underliggende relasjonelle prosessene (kapittel 3), bør det kunne argumenteres for at de aller fleste tilfredsstilles. Eksempelvis vil både komplementær kompetanse og utveksling underveis i improvisasjonen, undervisling og redskapsmestring kanskje være de mest fremtredende i eksempelvis jazz. Men for improvisasjon i skolefagene og i andre didaktiske kontekster i skole og oppvekst vil de samme indikatorene kreve et annet meningsinnhold. For samhandling i jazz vil rammen være innenfor bandet, hvor alle har samme interesse og høy grad av mestring knyttet til den aktiviteten som utføres. Aktivering av samhandlingsindikatorene vil nærmest gå av seg selv. I skolen vil elevene møte med

forskjellige behov, interesser og kunnskapsgrunnlag. Her må disse underliggende relasjonelle prosessene bygges opp over tid, både individuelt og kollektivt, hvor også lærerne vil være del av denne utviklingen. Dertil må indikatoren «tillit, trygghet, åpenhet» (kapittel 3) ligge i bunnen for alle faser. I tillegg kommer hensyn til både forpliktelse, innhold og risiko sett i lys av den didaktiske trekanten.

Således vil improvisasjon være en mer kompleks prosess i skole og oppvekst enn i et jazzband. Og det er nødvendig å ta hensyn til denne kompleksiteten, uten å forenkle eller ignorere den. Men forenkling kan skje hvis både den pedagogiske teorien og didaktikkens modeller overfører den musikkforankrede improvisasjonen direkte inn i pedagogisk praksis uten å trekke inn nevnte kompleksitet. For det første er faren stor for at den pedagogiske praksis ikke lykkes, og for det andre vil potensialet i improvisasjon ikke kunne utløses.

Styring og pedagogisk praksis i kontinuumet

I utdanning, skole og oppvekst vil improvisasjonens samhandlingsaspekt skje med klar forpliktelse overfor både læreplaner, barnas utvikling og danning gitt i den konteksten der den pedagogiske praksisen skjer, i tråd med samfunnsoppdraget til institusjonene. Dette kan glemmes eller tilsløres hvis den pedagogiske tenkningen rundt improvisasjon kun forankres i erfaringen fra musikkjangeren. I en didaktisk kontekst kan således improvisasjonen *styres* i en ønsket retning, avbrytes eller flyte fritt samtidig som dette skjer i samhandling, i større eller mindre grad, med de aktører som inngår (figur 22.4).

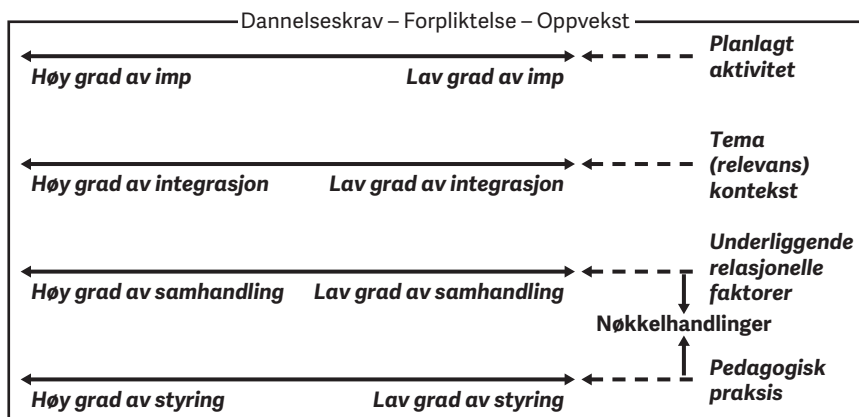
Nøkkelhandlinger i kontinuumet

Den amerikanske pedagogen Carrie Lobman (2011) peker blant annet på at det i et voksen–barn–samspill vil være viktig å forstå de relasjonelle kodene eller tegnene som kan bidra til å igangsette, videreføre eller avbryte barnets improvisasjonsprosesser. Det gjelder alle typer initiativer eller forslag som kommer til uttrykk, kroppslig og verbalt. Initiativene må bli mottatt og forstått og akseptert for ikke å avbryte prosessen. Blant andre legger Jørgen Moltubak (2020) og Anne Myrstad og Toril Sverdrup (2009; Liset et al., 2011) til grunn bestemte nøkkelhandlinger som del av det vi betegner som styringsaspektet ved improvisasjon. Sentrale nøkkelhandlinger innenfor et improvisasjonsforløp under samhandling er:

- å gi tilbud (ved ulike tegn)
- å motta tilbudet
- å akseptere tilbud (ved ulike tegn)
- å akseptere, utdype og utvide tilbudet
- eventuelt å blokkere, avbryte og stoppe det videre forløpet

Disse nøkkelhandlingene er likevel ikke bare forbeholdt improvisasjon; de kan like gjerne være dekkende for alle former for lek eller andre læringsprosesser og pedagogisk praksis som innebærer flere aktører. Et kjernepoeng er likevel at disse nøkkelhandlingene vil skje i vekselvirkning med ulik grad av samhandling, de kan da fungere som styringsmiddel i den pedagogiske praksis, avhengig av hva som ønskes oppnådd, sett i lys av veileder eller lærerperspektivet. Et eksempel er at læreren setter i gang eller kort tilrettelegger for en lærings- eller lekeprosess og raskt trekker seg helt ut i samhandlingen, hvor barna leker eller jobber fritt uten noen former for instruksjon eller innblanding underveis (jf. «ekstruksjon» i Magnussen & Torgersen, 2024).

Samlet sett vil didaktisk improvisasjon – på pedagogikkens og didaktikkens premisser – fremstå i ulike grader, med ulike grader av integrasjon, samhandling og styring, og som samlet skaper den pedagogiske praksis. I dette tilfredsstilles også *dannelseskravene*, gitt barns og unges behov, inkludert også profesjonsutøvernes behov og roller, i konteksten barnehage-, skole-, utdannings- og oppvekstsektorens krav til forpliktelse (figur 22.5).



Figur 22.5 Modell for oppvekstbasert didaktisk improvisasjon som tilfredsstiller dannelseskravene, herunder forpliktelse.

Didaktisk improvisasjon

Som vi har sett, er det ingen tvil om at musikk sjangeren jazz har hatt stor betydning for forståelsen av improvisasjonsbegrepet. Derav også hvordan en innenfor pedagogikken skal forstå begrepet. Over tid har disse erfaringene dannet grunnlaget for begrepet «didaktisk improvisasjon» (Espeland, 2022). Dette begrepet skal være ment å dekke improvisasjon tilpasset læring og utvikling generelt, altså ikke bare i musikkundervisning, men også i andre fag og arbeidsoppgaver i skole og utdanning. Imidlertid ligger faglige strukturer og erfaring gitt fra musikk, og spesielt jazz også her, i hvordan improvisasjon skal forstås og utøves. Musikkpedagogen Åsmund Espeland sier dette også klart i sin doktorgradsavhandling *Didaktisk improvisasjon i musikkundervisning* (Espeland, 2022, s. 40):

Som nevnt har den didaktiske improvisasjonslitteraturen henta inspirasjon frå musikkfeltet, noko som er eksplisitt uttala av fleire forskarar (t.d. Erickson, 1982; Humphreys & Hyland, 2002; Gershon, 2006; Jarning, 2006; Sawyer, 2011; Zorzi & Santi, 2016). Basert på litteraturgjennomgangen i kappa kan ein seie at kommunikasjon, dialog, spontanitet, struktur, repertoar, timing og innovasjon er sentrale omgrep innanfor begge desse improvisasjonstradisjonane.

I den musikkforankrede forskningslitteraturen finner vi at didaktisk improvisasjon ofte kan forveksles eller ukritisk overføres fra uttrykk som «teaching improvisation», som spesifikt knyttes til undervisning om improvisasjon i selve musikkundervisningen (Biasutti, 2017). Der det refereres til prinsipper fra slik musikkundervisning som kan gi implikasjoner for andre fagdisipliner og pedagogiske kontekster, anvendes gjerne «general education» (Biasutti, 2017). Den norske jazzvokalist og musikkpedagogen Guro Gravem Johansen et al. (2020), forsøker likevel å utvide rommet («expanding the space») til improvisasjon og benytter uttrykket «improvisation pedagogy», da i en tverrfaglig og pedagogisk kontekst, om enn med søkelys hovedsakelig på musikkundervisning på alle nivåer. Dersom improvisasjon skal brukes innenfor et konkret fagområde, eksempelvis i språk eller matematikk, eller bestemte temaer innen disiplinen, benyttes gjerne improvisasjonsaktiviteter i stor grad på fagets egne premisser (Zondag et al., 2020), eksempelvis når det gjelder improvisasjon i matematikk (se også kapittel 25 i denne antologien).

Det er derfor ikke entydig hva som menes med didaktisk improvisasjon, verken på norsk eller engelsk. Vi vil imidlertid introdusere en definisjon,

gitt det pedagogiske rammeverket fra dette kapittelet, som inkluderer forpliktelsene som stilles til improvisasjon i en mer allmenn didaktisk kontekst knyttet til skole og oppvekst.

Didaktisk improvisasjon er en pedagogisk handling som tilfredsstillende aktuelle dannelsorienterte forpliktelser, og som innebærer ulike grader av styring og tilretteleggelse, for å aktivere og utnytte planlagte og uforutsette situasjoner til å bli produktive øyeblikk gjennom lek, læring og utvikling i et vågespill, med ulik grad av samhandling undervis i improvisasjonsprosessen.

Denne definisjonen legger til grunn en kontinuumforståelse ved de pedagogiske uttrykkene som inngår i definisjonen: *pedagogisk handling, styring, det planlagte, det uforutsette, samhandling og improvisasjon*. Alle disse kan variere i forhold til hverandre, noe som kan innebære ulike grader av improvisasjon, ikke et enten eller. For å aktivere – og ikke blokkere – improvisasjon har vi likevel sett at den ofte krever lav grad av styring, med ytterpunktet ikke-handling eller ekstruksjon, og at oppståtte uforutsette og uberegnelige situasjoner og utfall kan fanges opp som grunnlag for improvisasjon underveis i situasjonen. Vågespill innebærer å være villig til å ta risikoen om ikke å vite sikkert hva utfallet blir. «Vågespill»-begrepet analyseres mer i «'Jazz it up' II» (kapittel 23).

Konklusjon og veien videre

Vårt forskningsspørsmål var: *Kan improvisasjon fra musikkfaglige teorier og erfaringer overføres til pedagogisk praksis i skole- og oppvekstsektoren?* Hovedfunnet er at slik overføring har skjedd i stor skala, og at den kan ha fungert som både indre og ytre press for nettopp å bruke slike erfaringer uten hensyn til didaktiske forpliktelser. Erfaringene fra musikk har blitt overført til allmenndidaktiske kontekster, uten at utfordringer knyttet til formaldanning har blitt diskutert. Det er heller ikke godt nok dokumentert at improvisasjon utvikler bestemte egenskaper, intelligens og andre evner, eller blir bedre i bestemte fagområder som eksempelvis matematikk, kanskje bortsett fra i musikk.

I sum kan denne direkte overføringen, og antagelsen om improvisasjonens fordel for evneutvikling, ha begrenset en grundigere gjennomgang og videre utvikling av improvisasjon som et generelt bidrag til didaktikken og den pedagogiske praksis. Improvisasjonsbegrepet og erfaringene fra

musikk mangler inkludering av didaktisk forpliktelse og risiko, noe den pedagogiske praksis i skole- og oppvekstsektoren er underlagt. Det samme trenger ikke et jazzband å ivareta. Kortsvaret på forskningsspørsmålet er derfor at slik overføring ikke kan gjøres direkte uten at en samtidig utvikler og tilpasser improvisasjonsbegrepet og den pedagogiske praksis slik at de didaktiske forpliktelsene også ivaretas. Det har vært lite forskning på hva som kjennetegner slik undervisningspraksis.

Det er også grunnlag for å hevde at forskningen på improvisasjon har vært utdanningsvitenskapelig fremfor pedagogikkvitenskapelig. I kapittel 34 går vi nærmere inn på disse to forskningsmodellene og viser blant annet at utdanningsvitenskapelig forskning gjerne går til andre, ikke-pedagogiske fag og disipliner, mens pedagogikkvitenskapelig forskning er fundert i pedagogisk teori og forskning.

Det er likevel ikke tvil om at improvisasjon kan åpne nye perspektiver på undervisning og læring, men det trengs mer pedagogikkvitenskapelig forskning basert på et pedagogisk teorirammeverk som også inkluderer skole- og oppvekstsektorens allmenne dannelseskra og forpliktelser. Ved å undersøke improvisasjon på pedagogikkens og didaktikkens premisser vil nye muligheter kunne avdekkes, og potensialet i improvisasjon vil kunne identifiseres og tilpasses pedagogisk praksis i skole og oppvekst. For å få det til kreves også nye analyseverktøy. Vi har introdusert en variant av den didaktiske trekanten og bruk av kontinuumskala på underliggende faktorer som har betydning for den pedagogiske praksis der improvisasjon inngår.

Samhandling vil, med sine underliggende relasjonelle prosesser, være avgjørende for improvisasjon i didaktiske kontekster. Vår definisjon på didaktisk improvisasjon ivaretar disse kravene og kan vise vei for videre pedagogikkvitenskapelig forskning og pedagogisk teoridannelse innen dette problemfeltet. Samtidig står mange spørsmål ubesvart, deriblant betydningen av risiko og vågespill knyttet til improvisasjon og pedagogisk praksis. Dette undersøkes mer i kapittel 23 samt også i flere kapitler i denne antologien som spesifikt retter søkelyset på improvisasjon i ulike fagdisipliner og annen pedagogisk virksomhet.

Forfatterbiografier

Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, og professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i psykologi (NTNU) og er kallet livslangt medlem i Det

Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag og har vært professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i pedagogikk (UiO) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Referanser

- Alterhaug, B. (2021). Improvisasjon i veiledning. I B. E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg., s. 84–96). Universitetsforlaget.
- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung: Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Ferdinand Schöningh.
- Berkowitz, A. L. (2010). *The improvising mind: Cognition and creativity in the musical moment*. Oxford University Press.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). «Å kreve det umulige» – å arbeide med det uforutsette i utdanningen. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 273–282). Fagbokforlaget.
- Bjerknes, A.-L., Wilhelmsen, T. & Foyen-Bruun, E. (2024). A systematic review of curiosity and wonder in natural science and early childhood education research. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 50–65. <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2192249>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Biasutti, M. (2017). Teaching improvisation through processes: Applications in music education and implications for general education. *Frontiers in Psychology*, 8, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Espeland, Å. (2022). *Didaktisk improvisasjon i musikkundervisning – ein studie av undervisningspraksisar i kulturskule og ungdomsskule* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Evans, D. W., Leckman, J. F., Carter, A., Reznick, J. S., Henshaw, D., King, R. A. & Pauls, D. (1997). Ritual, habit, and perfectionism: The prevalence and development of compulsive-like behaviour in normal young children. *Child Development*, 68(1), 58–68.

- Harrison, C. & Pound, L. (1996). Talking music, empowering children as musical communicators. *British Journal of Music Education*, 13(3), 233–242. <https://doi.org/10.1017/S0265051700003260>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education – roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1204142. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Hopmann, S. T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19–45). Cappelen Damm Akademisk.
- Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U. (2020). *Expanding the space for improvisation pedagogy in music*. Routledge.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239–259). N. W. Damm & Søn.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- Künzli, R. (1998). The common frame and the places of didaktik. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (s. 29–45). Peter Lang.
- Lobman, C. (2011). Improvising within the system: Creating new teacher performances in inner-city schools. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 73–93). Cambridge University Press.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487?q=forskrift%20om%20rammeplan%20for%20barnehagens>
- Luquet, W. (2015). Everything I know about teaching I learned from jazz. *Journal of Effective Teaching*, 15(2), 60–68.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i musikk (MDD05-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mdd05-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet (LK20)*, overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Magnussen, L. I. & Torgersen, G.-E. (2024). Ekstruksjon – en aktiv pedagogisk ikke-handling. I T. Werler & H. Sæverot (Red.), *Pedagogiske handlinger* (s. 253–274). Fagbokforlaget.
- Mason, J. & Spence, M. (1999). Beyond mere knowledge of mathematics: The importance of knowing-to act in the moment. *Educational Studies in Mathematics* 38(1–3), 135–161.
- Moltubak, J. (2020). *Improvisasjon i klasserommet: Frigjør superkraften*. Universitetsforlaget.
- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*, 56(2), 237–255. <https://doi.org/10.1177/0018726703056002893>
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 27(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v27i2.4284>
- Ramón, L. N. & Chacón-López, H. (2021). The impact of musical improvisation on children's creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 40. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Oddane, T. A. W. (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytmisk smidig beredskap overfor det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 232–262). Fagbokforlaget.
- Prange, K. (1986). *Bauformen des Unterrichts: eine Didaktik für Lehrer* (2. utg.). Klinkhardt.
- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet: en dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.
- Roberts, P. & Sæverot, H. (2018). *Education and the limits of reason: Reading Dostoevsky, Tolstoy and Nabokov*. Routledge.

- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2018). Udisiplinert lykke: Lek som motstands- og frigjøringsbegrep. I T. Kvernbekk & M. von Wright (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 82–99). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæverot, H. (2022). *Indirect education: Exploring indirectness in teaching and research*. Routledge.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119–139. <https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11076093>
- Schön, D. (1983). *Den reflekterende praktiker*. Klim.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (Red.). (2006). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. N. W. Damm & Søn.
- Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (Red.). (2011). *Møter i bevegelse: Å improvisere med de yngste barna*. Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2024a). *Undervisning for det uforeseielege*. Samlaget.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2024b). *Educational theory of the unforeseen*. Bloomsbury Academic.
- Thorsen, J. H. (2022). *Improvisasjon i samspill: En kvalitativ studie av undervisningspraksis i improvisasjon* [Mastergradsoppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Torgersen, G.-E., Steiro, T. & Sæverot, H. (2015). Den fjerde vei – indirekte danning mot det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 297–309). Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. (Red.) (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2018). *Interaction: 'Samhandling' under risk: A step ahead of the unforeseen*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36>
- Torgersen, G.-E., Sæverot, H. & Firing, K. (2022). Gothic pedagogy. I A. L. Neilson, A. Inocêncio, G.-E. Torgersen, H. Sæverot & K. Firing (Red.), *Affects, transformations and the artists' voices* (s. 45–86). Aalborg Universitetsforlag.
- Torgersen, G.-E. (2023). *Gap og knekk. Identifiser/utvikle «the gap» og «vitenskapelig knekkpunkt»* [Forelesning]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Torgersen, G.-E. (2022). *Møte med det uforutsette i veiledning og profesjonsutøvelse – improvisasjon* [Forelesning]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Trygsland, G. (2017). *Hva kjennetegner grammatikkundervisningen i tre norske klasserom? En kvalitativ videostudie* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Zondag, A., Larsen, A. B., Guldal, T. M. & van den Tillaar, R. (2020). The influence of improvisation activities on speaking confidence of EFL student teachers. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 82–102. <https://doi.org/10.23865/up.v14.1879>

KAPITTEL 23

«Jazz it up» II: press på improvisasjonsbegrepet – vågespill

Glenn-Egil Torgersen Universitetet i Sørøst-Norge og NLA Høgskolen, Norge
Herner Sæverot Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: In the chapter “Jazz it up” I, we showed that there are different requirements for improvisation in teaching compared to a jazz band’s improvisation on stage. By transferring improvisation directly from jazz and drama to educational practice in schools, there is a danger that the didactic potential of improvisation is not identified and developed. Our definition of “didactic improvisation” includes both commitment, temporality and “Wagnis” as essential conditions and requirements for teaching with improvisation in school and education (chapter 22). In order to investigate more nuances and possibilities in improvisation in didactic contexts and significance for educational practice we draw on Jacques Derrida’s theory of time as well as Otto Friedrich Bollnow’s concept of “das Wagnis”. Here, the concept of improvisation is examined linked to the ability to respond to moments that arise immediately and unexpectedly. To concretise and contextualise Derrida’s and Bollnow’s terminology, we examine and analyse a case taken from a supervision situation in primary school, i.e., a supervision situation that suddenly appeared outside of the planned teaching. The main findings tell us that a teacher who finds himself in an improvised context with students has more to lose than a jazz musician. There is more at stake in a didactic context than there is on a music stage. This was the reason why we chose to use the concept of Wagnis (Norwegian: vågespill) rather than risk. Das Wagnis involves a possible defeat, which goes deeper into the existential territory than the defeat resulting from risk. While a jazz musician risks playing incorrectly, without significant existential defeat, the Wagnis, as a result of didactic improvisation, can lead to defeat on the existential level, not least for the students, but also for the teacher himself.

Keywords: improvisation, jazz, interaction, pedagogical practice, teacher education, pedagogical theory construction

Sitering: Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2024). «Jazz it up» II: Press på improvisasjonsbegrepet – vågespill. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 23, s. 391–408). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch23>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Dette kapittelet både kan og bør de leses i sammenheng med kapittel 22, «'Jazz it up' I: press på improvisasjon – forpliktelse», i denne antologien, nettopp fordi begge bygger på samme forskningsspørsmål, og på forskningsfunn fra dem begge, men som likevel har en klar faglig sammenheng og derfor bør ses i sin helhet.

Hovedfunnet i kapittel 22 var at improvisasjon, som brukes i skolen og didaktiske kontekster, i hovedsak er inspirert fra det musikkfaglige teori- og rammeverket og fra musikkdidaktikk, spesielt fra musikkjangeren jazz, men også fra drama og teater. Slik improvisasjon har klar sammenheng med samhandling, men disse erfaringene kan ikke overføres direkte til pedagogisk praksis i alle skolens fag og emner. Erfaringene fra musikk og drama mangler blant annet inkludering av pedagogiske og verdiorienterte forpliktelser som er gitt i skolens læreplaner, noe som enhver pedagogisk praksis i skole- og oppvekstsektoren er underlagt, men som for eksempel et jazzband ikke trenger å ivareta. Det har likevel vært vanlig å forankre didaktisk improvisasjon til musikkerfaringer, også blant pedagoger. Således har slike erfaringer fungert som et press for hvordan improvisasjon skal forstås i skolen, og dette presset kan ha begrenset utviklingen av potensialet i didaktisk improvisasjon knyttet til pedagogisk praksis i skole og utdanning generelt.

Nå tror vi likevel ikke at dette presset med tilhørende begrensninger for utviklingen av didaktisk improvisasjon, som vi diskuterte i «'Jazz it up' I» (kapittel 22 i denne antologien), har vært et bevisst eller langvarig forsøk på å innsnevre improvisasjon som fenomen til kun å ha musikalske og estetiske grunnstrukturer. Men det er slik konsekvensen har blitt. Da oppstår spørsmålet om hva vi kan ha mistet eller gått glipp av i improvisasjon som fenomen, med konsekvens og betydning for den pedagogiske praksis, altså didaktikken knyttet til skole og utdanning. I dette kapittelet ser vi nærmere på dette spørsmålet i lys av samhandlingsbegrepet i praksis.

Forskningsspørsmål og metode

Vi tar utgangspunkt i samme forskningsspørsmål som i «'Jazz it up' I» (kapittel 22): *Kan improvisasjon fra musikkfaglige teorier og erfaringer overføres til pedagogisk praksis i skole- og oppvekstsektoren?*

Forskjellen er at vi her skal undersøke problemstillingen med «andre briller», et annet teoretisk perspektiv. Det innebærer at vi ikke skal trekke

inn erfaringene fra musikk spesielt, slik vi gjorde i «'Jazz it up' I». I stedet tar vi nå ansats i funnene fra første del for å diskutere nyanser som improvisasjonsbegrepet kan ha mistet, nettopp på grunn av den ensidige forankringen i musikk og drama. Enkelte forhold ved dette ble identifisert i kapittel 22, noe vi vil forfølge i dette kapitlet. Nærmere bestemt vil vi legge særlig vekt på fenomener som *tid* og *vågespill* sammenkoblet med press og samhandling og spesielt knyttet til kommunikasjon, dialogen, som del av samhandlingsindikatoren underveislæring (kapittel 3 i denne antologien) ved improvisasjon i pedagogisk praksis. Vi trekker også inn indikatorene det etiske moment og maktperspektivet i dialogen. Utgangspunktet er også vår definisjon av «didaktisk improvisasjon», som inkluderer både forpliktelse, det temporære og vågespill som vesentlige forhold ved undervisningspraksis med improvisasjon i skole og utdanning (kapittel 22):

Ved hjelp av den franske filosofen Jacques Derridas (1930–2004) teori om tid som en slags hjem søkelsesontologi undersøker vi improvisasjonsbegrepet koblet til evnen til å respondere på øyeblikk som oppstår umiddelbart og uforutsett. For å konkretisere og kontekstualisere Derridas noe abstrakte og filosofiske terminologi tar vi i neste omgang sats i en case som er hentet fra en veiledningssituasjon i barneskolen, det vil si en veiledningssituasjon som plutselig dukket opp, ut over planlagt undervisning. Dernest kobler vi inn den tyske fagpedagogen Otto Friedrich Bollnow (1903–1991), blant annet med begrepet «vågespill».¹

Hjem søkelsesontologi som forståelsesramme for improvisasjon

Tidsfenomenet og didaktisk improvisasjon

I definisjonene av og tilnærmingene til improvisasjon gitt i kapittel 22, fant vi ut at tid er et avgjørende begrep når det gjelder improvisasjon, men også med hensyn til begrepet det uforutsette:

La oss likevel peke på ett trekk, som både faller sammen med «pedagogikk for det uforutsette» (Torgersen, 2015), og samtidig kan fungere som et allment didaktisk prinsipp for pedagogisk praksis både i fagdisipliner, veiledning og andre oppgaver.

¹ Deler av dette kapitlet om tid og vågespill, inkludert caset «Jon» og «Adrian» er en videreutvikling fra kapitlet «Pedagogical Practice and Improvisation under Unforeseen Circumstances» i Sæverot og Torgersen (2024).

Det er tidsselementet eller det temporære ved improvisasjon. Kjernen er at valg av pedagogiske handlinger i stor grad faller sammen i tid med den situasjonen som oppstår og handlingen skal utføres i, og å være i det spontane rom: «Improvisasjon i sin enkleste form er å reagere spontant, fra øyeblikk til øyeblikk – evnen å reagere aktivt og bevisst i forhold til det alltid skiftende nået. (Karlsen, 2006, s. 248; kapittel 22)

Tidsperspektivet – i det spontane rom og i øyeblikket – ved improvisasjon som pedagogisk praksis i skole og oppvekst, hvor forpliktelse, samhandling og det uforutsette inngår, er også kjernen i vår definisjon av «didaktisk improvisasjon»:

Didaktisk improvisasjon er en pedagogisk handling som tilfredsstillende aktuelle dannelsensorienterte forpliktelser, og som innebærer ulike grader av styring og tilrettelegging, for å aktivere og utnytte planlagte og uforutsette situasjoner til å bli produktive øyeblikk gjennom lek, læring og utvikling i et vågespill, med ulik grad av samhandling underveis i improvisasjonsprosessen. (kapittel 22)

Bakteppet antyder at fenomenet tid, spesielt knyttet til det uforutsette, trenger en nærmere undersøkelse for at vi skal få bedre grep om didaktisk improvisasjon. Tid er imidlertid et svært komplisert konsept. Å snakke om tid som om det er én tid, er ikke mulig. Det finnes mange forskjellige typer tid som ofte er knyttet til hverandre, for eksempel alt fra hverdagsoppfatning av tid til biologisk tid og videre til et kvantemekanisk tidsperspektiv, som ofte er abstrakt og teoretisk, og så videre. Selv om det er mer enn en type tid, er hverdagen vår ofte styrt av såkalt klokketid, det vil si en mekanistisk og kronologisk form for tid. Ved hjelp av en klokke kan vi følge tiden og dens inndeling i timer, minutter og sekunder. Selv om dette kun er én måte å ordne tid på, er denne ordningen og tidstypen på mange måter nødvendig, da vi må vite når vi skal gå på jobb, når toget går, eller når vi bør gå til en time hos legen. Klokken hjelper oss blant annet med å holde avtaler. Likevel er ikke klokketiden egentlig tid. Klokken er snarere et konstruert redskap som viser «tiden», som en måte å få kontroll i hverdagen på (Sæverot & Torgersen, 2020). I det hele tatt begrenser klokketiden livet, ettersom alt blir forutsigbart. Dette er grunnen til at lærere til en viss grad må frigjøre seg fra klokketid for å kunne utnytte uforutsette situasjoner. Hvis lærere blir kontrollert av klokketid og ingenting annet, vil responsen på situasjoner og hendelser være forhåndsbestemt. Fremtiden som det uforutsette ville ha blitt blokkert av klokketidens deterministiske inndeling

av «tid». Å gi plass til et annet tidsperspektiv er derfor avgjørende. Hva slags tid kan det være snakk om?

Tid og gjenferd

Vi tenker på en type tid som er relatert til gjenferd. I tusenvis av år har mennesker vært fascinert og skremt av gjenferd. I moderne tid finner vi gjenferd i ulike former og verker, som William Shakespeares *Hamlet* (ca. 1599–1601), Henrik Ibsens *Gjengangere* (1881), August Strindbergs *Spöksonaten* (1907) og Jon Fosses *Det er Ales* (2004). Den kanskje mest eksplisitte beskrivelsen av gjenferd knyttet til tid finnes i boken *Marx' spøkelser* (1996), skrevet av den franske filosofen Jacques Derrida. Der blir tiden fremstilt som en form for «hjemsøkelse». Logikken til denne hjemsøkelsesontologien er at tiden hjemsøker oss som et spøkelse som kommer og går, uten at vi vet når det kan skje. I en slik oppfatning av tid, la oss for ordens skyld kalle den «hjemsøkelsestid», hjemsøker «gjenferd» nåtiden. Gjenferd kommer alltid tilbake for å hjemsøke oss, i ugjenkjennelige former. Uttrykk som «tiden går så fort», «tiden går så sakte» og så videre er innebygd i språket og tenkningen vår. Dette er eksempler på hvordan språk og tanke styres av klokketidens deterministiske logikk. Når det gjelder hjemsøkelsestid, derimot, går ikke tiden fremover. Tiden kommer derimot til oss. Tiden griper oss, den berører oss, ofte før vi i det hele tatt er klare eller forberedt. Plutselig skjer det noe uventet i veiledningen av en student, for eksempel en telefon som ringer, uten forvarsel. Eller tenk mer generelt på en gang da du ble skremt, totalt overrasket, mens kroppen din vred seg. Hjemsøkelsestid overrasker oss.

Overraskelse

Å bli overrasket betyr at vi ikke kan vite på forhånd hva som skjer. Hvis for eksempel kunstneren forteller deg hva kunstverket hans eller hennes handler om, eller hvis noen avslører hva som skjer i en film, en såkalt spoiler, forsvinner overraskelsesmomentet. Grunnen er at vi er gitt en idé om hva vi kan forvente. Det er som om fremtiden venter på oss. Derfor dukker ikke hjemsøkelsestid opp i grundig planlagt og fullt kontrollert veiledning. I slik veiledning er alt mer eller mindre åpenbart, forutsigbart og transparent. Man kan så å si se inn i fremtiden, og det er ingenting å vente på. Men så er det også veiledning som likner på den virkelige verden, der det er rom for at nåtiden kan bli hjemsøkt av «gjenferd».

Gjenferd og pedagogisk praksis

Lærerrollen og hjem søkelse

Hvor kommer «gjenferdene» fra? Er det læreren som på forhånd har inkludert gjenferdene, eller skal vi si fremtiden, i den pedagogiske praksis? Er læreren opphavet til gjenferdenes hjem søking? Noen ganger ja og noen ganger nei. Læreren planlegger pedagogisk praksis og har dermed noe med skapelse av «gjenferd» å gjøre, men det er også krefter som virker i praksis som ikke er så nøye planlagt, krefter som læreren ikke har kontroll over. Slik kan gjenferd hjem søke lærere igjen og igjen, i stadig nye former. De skapes og gjenskapes uten at læreren kan peke på et bestemt opphav. I ideen om hjem søkelse har ikke fremtiden noe opphav. Likevel kommer tiden til oss, den berører oss, og kanskje gir den oss et spøkelsesaktig sjokk. En slik form for tid er ikke mulig å gripe på forhånd, fordi den griper oss, og siden vi har blitt grepet, har fortiden allerede dukket opp. Hjem søkelsestid oppleves først som fortid.

Usynlighet og improvisasjon

Hvis fremtiden var som en programmert kalkyle og vi kunne se nøyaktig hva som ville skje, eller hvis vi visste når gjenferdene ville komme, ville vi kunne stille klokken etter dem, men da ville vi ikke ha noen eller noe å vente på. En annen ting er at gjenferdene som oppstår i undervisning eller veiledning, som ikke er så nøye planlagt, også er godt beskyttet, lik gjenferdet i *Hamlet*. I Shakespeares kjente skuespill, som ble skrevet i perioden 1602–1604, var det faren til karakteren Hamlet som hjem søkte sin sønn, godt tildekket med et visir og en rustning. Dette bildet åpner for at lærere som improviserer, må forholde seg til det uforutsette som en usynlig synlighet, som en usynliggjøring av en fremtoning. Det samme gjelder for de andre sansene, for eksempel det uforutsette som en uhørlig hørbarhet. Derrida i *Marx' spøkelser* fremhever dette poenget på en overbevisende måte ved hjelp av ideen om fraværets makt. Slik poengterer boken indirekte en spøkelsesaktig verden som er usynlig og godt skjult, ikke fordi den gjemmer seg bak noe, men fordi den til tider blender oss. Hva betyr dette for lærere som benytter seg av improvisasjon? De må lære seg å se det som er usynlig og skjult (eller å høre det som er uhørlig, og så videre). Ved å se det som er usynlig, kan nye muligheter for læring komme til oss. Hvordan kan det være mulig?

Omvendt logikk og frigjøring av ytre press

Et negativt svar på dette spørsmålet, det vil si hvordan lærere ikke bør improvisere, kan være at man engasjerer seg i en form for «spøkelsesjakt». Riktignok kunne det vært ganske spennende, da vi kunne inntatt rollen som «the ghostbusters» som jakter på spøkelseser i filmen *Ghostbusters* fra 1984, men det er ikke det *Marx' spøkelseser* handler om. Jakt har blitt et motebegrep, og vi finner det i TV-programmer og bøker og så videre. Poenget er at jakten på noe innebærer en annen tidslogikk enn hjemsesøkelsesontologiens tidslogikk. Ser vi nærmere på begrepet jakt, handler det i bunn og grunn om å spore og overliste et dyr, men det kan også forstås som en søken etter en eller annen form for sannhet (for eksempel jakten på en kjent person), eller etter noe som på en normativ måte anses som godt (for eksempel jakten på et godt liv). Dette normative elementet vil fungere som et ytre press fordi man jakter på noe bestemt. Grunnet et slikt ytre press vil nok enhver lærer som følger en jaktlogikk, overse det usynlige som dukker opp i det synlige, fordi det er jegeren som sporer noe eller noen. Vi kan lett ende opp med en form for eksorsisme der «gjenferdene» blir drevet ut og vekk fra den pedagogiske situasjonen.

I rammen av hjemsesøkelsesontologien blir jaktens logikk snudd på hodet. Grunnen er at vi, i stedet for å jakte, er hjemsesøkt. Slik er man frigjort fra ytre press, og det er ikke læreren som søker eller sporer opp. Derimot er det noe eller noen som søker oss, vårt sinn og vår kropp. Betyr dette at lærere skal være passive og vente på å bli hjemsesøkt? Nei. For å se det usynlige i rammen av hjemsesøkelsesontologien kreves noe av lærere. Hva da? Det kreves hovedsakelig to ting.

Improvisasjon som å «tro på gjenferd» og å «se mer enn vi gjør»

For det første må lærerne, metaforisk sagt, «tro på gjenferd». «Å tro på gjenferd» betyr å ha tro på at det er mer å se enn det man umiddelbart ser. Det samme prinsippet gjelder når du hører på noen som snakker. Du hører hva de sier, men du må tro at det er mer i det de sier, enn det du hører. De som ikke «tror på gjenferd», vil nok ikke se det usynlige og vil derfor ikke få nye muligheter for læring. La oss forklare mer detaljert hva vi mener med vår metaforiske formulering. Uttrykket «førsteintrykket er så viktig» kan være riktig i mange sammenhenger, men i rammen av hjemsesøkelsesontologien viser det seg ofte å være feil. Dette er fordi

førsteinntrykket, eller vårt første blikk på noe, for eksempel en spesiell situasjon i pedagogisk praksis, er blindt for det usynlige. Det merkelige er at vi ofte ser det usynlige, men vi legger ikke merke til det. Det usynlige skjuler seg ikke bak noe, det er akkurat «der». Det er som om gjenferdene rasler med sine lenker rett foran oss. Men de som ikke tror på gjenferd, at det usynlige dukker opp i det synlige, vil trolig overse dem. De tror de ser det som er å se, og de ser derfor kun det som er synlig. De hører ikke gjenferdenes stille hvisken.

For det andre må lærere «se mer enn de gjør». De må se det som er usynlig og skjult. De som tror på gjenferd, vil alltid strebe etter å komme forbi det første blikket, slik at de kan se hva det de med første blikket faktisk ser, men ikke klarer å legge merke til. Å komme forbi vårt første blikk er som å hengi seg til det usynlige. Det handler om å fremmane gjenferdene, det synlige usynlige, og la oss hjemseke. Dette høres kanskje abstrakt ut, men det er vår oppfatning at mange har opplevd hjemsekelsler, det vil si at vi har oversett noe, for eksempel når vi har sett en film eller lest en roman. Men da vi gikk tilbake og så igjen, så vi plutselig noe som vi ikke la merke til første gang. I slike tilfeller sitter man ofte igjen med denne følelsen: «Det er jo så åpenbart, hvorfor så jeg det ikke med en gang?» Kunsten er altså å legge merke til hva Derrida i *Marx' spøkelsler* sier indirekte, fordi det kan vise seg – og viser seg ofte – at ting fra pedagogiske situasjoner formidles indirekte og dermed gjøres usynlig (Sæverot, 2022). Til å begynne med kan det høres ut som om elever eller studenter sier én ting, mens de faktisk sier noe helt annet. Dermed kan lærere gå glipp av kanskje det viktigste som formidles. Å leve opp til en slik nær sagt kunstform er lettere sagt enn gjort, men de lærerne som er i stand til det, kan gjøre det umulige mulig. De kan nemlig motta et skjult kunnskap for så å respondere hensiktsmessig ut fra det situasjonen krever, som del av en improvisasjon.

Hjemsekelsestid og improvisasjon

Hvordan kan denne abstrakte og filosofiske hjemsekelsestiden kobles til improvisasjon i tilknytning til samhandling under uforutsette omstendigheter og slik fremstå som mer konkret for pedagogiske anliggender? For å besvare spørsmålet skal vi analysere en case med en lærer som ikke tror på gjenferd, og som ikke ser mer enn det han ser, idet han står overfor en samhandlingssituasjon med konflikt som det uforutsette utgangspunktet.

Case: «Jon» og «Adrian»

Hovedpersonene er to gutter i sjette klasse – «Jon» og «Adrian». De leker med noen elever i andre klasse i friminuttet. Det dyttes og brytes. Leken kan derfor, sett utenfra, se ut til å være litt voldsom. Men alt er under kontroll. Plutselig og uventet griper en gutt i andre klasse inn. Han har ikke vært med på leken. Han har sett leken fra avstand og bryter inn og sparker Jon på leggen. Det kan se ut til at andreklassingen har misforstått leken og vil forsvare en elev på sitt eget trinn. Han har misforstått fordi han tolker dyttingen og brytingen som ekte, selv om det kun er ment som tøysing. Jon på sin side blir sint og dytter andreklassingen hardt slik at han faller. Gutten slår seg og begynner å blø fra hånden. Friminuttet er slutt, og det går mot spisetid. Inne i klasserommet vil en av de mannlige lærerne ta opp hendelsen med Jon og Adrian.

Lærer til de to sjetteklassingene: «Vil dere bli med meg og ta en prat?»

Adrian: «Jeg spiser.»

Lærer: «Hva sa du?» Han spør, enda han hørte hva Adrian sa. Læreren er åpenbart irritert.

Adrian gjentar: «Jeg spiser.»

Lærer samler seg og sier: «OK, da tar vi en prat etter at dere har spist!»

Adrian: «Jeg vil ikke det.»

Lærer: «Du kommer her!»

Adrian: «Nei.»

Læreren går mot Adrian, tar han i jakkekragen og løfter han opp fra stolen. Adrian gråter, løper ut av klasserommet og forlater skolen.

Ytre press møter indre press i samhandlingen

La oss innlede med å innta elevperspektivet, Adrians perspektiv. Han har opplevd leken innenfra og føler at læreren forhåndsdommer ham selv og Jon, som om de har gjort noe galt. Fra Adrians perspektiv er dette det fremtredende synet i saken: Han syns at andreklassingen som sparket Jon, startet det hele og er den skyldige. Adrian er klar på at han og Jon hadde en fin lek med andreklassingene, inntil den ene gutten misforsto leken og sparket Jon. Her skal vi huske på at lek har et usynlig perspektiv. I leken later man som. Man spiller roller som ikke må tolkes bokstavelig. Det er dette som gjør at leken har et usynlig perspektiv. Hvis leken tolkes bokstavelig og man overser det usynlige i det synlige, vil den misforstås. Adrian har stått på innsiden av leken og føler sånn sett at hans oppfatning av leken er reell.

Men samtidig gir dette innenfraperspektivet et press, et indre press, som viser seg da Adrian velger å svare læreren noe provoserende: «Jeg spiser». Han svarer på en slik tilsynelatende provoserende måte for å fortelle læreren indirekte at han syns læreren er fordomsfull og har bestemt seg for at han og Jon er de skyldige i saken. Han er sikker på at læreren har bestemt skyldspørsmålet, og at det ikke nytter å overtale læreren om noe annet.

Hva med lærerperspektivet? Læreren på sin side overser Adrians indirekte budskap. Han har kun fått høre om leken og det som har skjedd av andre, og han er sånn sett begrenset av et ytre press. Dermed overser han det usynlige som fremtrer i det synlige, som vi forklarte i ovenstående avsnitt om hjemseskeseid. Dette viser at læreren ikke «tror på gjenferd», og at han derfor ikke «ser mer enn det han gjør». Læreren tar nemlig utgangspunkt i noe forutsett og lar seg sånn sett presse utenfra. Han har dannet seg et bilde hvor en andreklassing har blødd fra hånden, og at en større gutt i sjette trinn har forårsaket dette. Dermed er samhandlingen med Jon og Adrian bestemt av noe forutsett som gjør at sistnevnte i utgangspunktet motsetter seg det hele. Adrian er sikker på at det å «ta en prat» går ut på at læreren skal «veilede» i betydningen irettesette ham ut fra det forutsigbare bildet som læreren har dannet i sitt indre.

Blokkering

Dermed er all mulig improvisasjon stoppet og blokkert av læreren i utgangspunktet. Det er fordi han lar seg presse utenfra, hvorpå spørsmålet hans ender som et retorisk knep og en indirekte måte å pakke inn tvangen i spørsmålet på – slik at det ikke skal lyde så direkte og tvangsaktig som det i virkeligheten er. Det er misbruk av indirekte kommunikasjon, idet læreren tyr til frivillig tvang (Sæverot, 2022). Samtidig har læreren, på grunn av det ytre presset, gjort det motsatte av hva improvisasjon innebærer. Han har nemlig «før sett» i stedet for, som vi understrekte ovenfor, «ikke før sett». Det betyr at læreren forholder seg til noe forutsigbart fremfor til det som er koblet til improvisasjon, nemlig uforutsigbarhet.

Adrian er imidlertid intelligent nok til å gjennomskue en form for frivillig tvang fra læreren. Det betyr følgende: Selv om læreren spør («Vil dere bli med meg og ta en prat?»), har ikke han og Jon noe annet valg enn å bli med for å «veiledes» (les: irettesettes) av læreren. Det ser vi ved at lærerens nivå av irritasjon øker og øker, helt til han tyr til vold og makt. Riktignok klarer læreren å beherske seg til å begynne med, da han svarer slik: «OK, da

tar vi en prat etter at dere har spist!» Han lar Adrian spise ferdig, men det er ikke snakk om improvisasjon som «ikke før sett», for i sin respons avslører han at det aldri har vært snakk om at Jon og Adrian kan velge ikke å ta en prat. Altså var det innledende spørsmålet hans kun et spill for galleriet. Adrians antakelse er rett, og hans psykologiske spill virker. Gjennom sitt indre press klarer han å provosere læreren, selv om det bare er et signal om at han ikke vil ta en prat om en lek som han mener en andreklassing har skylden for å ha ødelagt.

Makt og autoritet som ytre press

La oss samtidig huske på at forholdet mellom en lærer og en elev er ujevnt. Lærer har mer erfaring og makt enn eleven, men er ikke nødvendigvis mer intelligent og klokere enn eleven. Læreren har også, fra gammelt av, mer autoritet enn eleven. Det skyldes at læreren er den som skal lære, oppdra og veilede eleven. Dette kan oppfattes som et ytre press som influerer både lærer og elev. Hvis eleven motsier seg dette eller viser ulydighet, kan læreren vise sin autoritet på ulike måter. Læreren i dette eksemplet lar seg åpenbart presse av elevens motstand. Det viser seg nemlig at han ser det som sin rett å tvinge elevene sine til å «veiledes» eller til å «ta en prat». Når han så føler at hans autoritet er truet av en elev som motsetter seg dette ytre presset, tyr han til vold og makt. Vi har en elev som ikke vil bli tvunget, men som skal tvinges av læreren.

Slik er tilliten mellom lærer og Adrian brutt. Det betyr at Adrian ikke kan stole på læreren. For hvis eleven motsetter seg læreren, vil læreren bruke vold og makt. Et lærer–elev-forhold uten tillit er verdiløst. All pedagogisk virksomhet, det være seg samhandling, læring og veiledning fordrer tillit i bunnen.

Men det er enda et moment som er vesentlig her. Lærere er nemlig forpliktet til å fremme en pedagogikk som er til beste både for elever individuelt og for elever i samspill. Her er vi tilbake til problemet med improvisasjon med grunnlag i musikk, idet vi berører en vesensforskjell mellom improvisasjon i musikk og didaktisk improvisasjon. Som vi redegjorde for i første del av «Jazz it up», mangler musikken, i motsetning til didaktikken, forpliktelse. I musikk kan man simpelthen improvisere ut fra rent estetiske aspekter, hvor man er ute etter det som lyder best i en bestemt sammenheng. Lærere som improviserer, derimot, må forholde seg til det uforutsigbare samtidig som de er forpliktet til å ivareta elevenes rettigheter,

både juridiske, etiske og pedagogiske (Roberts & Sæverot, 2018). Det er åpenbart at læreren i dette eksempelet har forsømt alle disse rettighetene. Han har verken improvisert (som noe «ikke før sett») eller ivaretatt sine forpliktelser. Snarere har han gjort det motsatte ved at han har «før sett» og tydd til volds- og maktbruk. Alt dette har skjedd fordi han har vært utsatt for ytre press.

Det indirekte og improvisasjon

Hele situasjonsbeskrivelsen forteller at uheldige konsekvenser kan oppstå fordi bestemte parter ikke «tror på gjenferd» og dermed ikke «ser mer enn de ser». Slik misforstås de indirekte språkhandlingene som er i spill i denne casen. Andreklassingen som sparket Jon på leggen, misforsto de indirekte språkhandlingene i leken. Han så ikke det usynlige elementet som ligger i lek.

Læreren på sin side var totalt blind overfor Adrians indirekte meddelelse, hvor ordene «jeg spiser» ble til en provokasjon. Et vesentlig poeng her er at både lærere og elever bruker indirekte språkhandling hele tiden. Det innebærer at «gjenferd» blir del av språkhandlingene. Med andre ord er språk og kommunikasjon ofte fulle av indirekte og usynlige budskap, signaler og andre, mer utydelige elementer som man ikke evner å se ved første blick. Derfor må man forsøke å se forbi sitt første blick for å få øye på noe mer, det som er «ikke før sett», og som er avgjørende for god og didaktisk improvisasjon. Hvis lærere ikke «tror på gjenferd», vil de mest sannsynlig overse det usynlige som fremtrer i det synlige. Dette kan få svært uheldige konsekvenser som vi har sett i ovennevnte case.

Hvis lærere derimot har et bevisst forhold til at læringssituasjoner kan bestå av noe som man ikke evner å se med det første, kan det anvendes pedagogisk, ikke minst i tilknytning til improvisasjon og samhandling under uforutsette omstendigheter. Da får vi lærere som ikke er sikre i sin sak. Slike lærere har ikke «før sett», og de unngår dermed å gå inn i samhandlingssituasjoner som om ting er avgjort på forhånd, uten å ta seg bryet med å spørre og være mer åpne for at det er «gjenferd» i spill, altså noe skjult i det synlige. Samtidig forholder slike lærere seg til at en sak eller situasjon alltid inneholder noe mer enn det den i utgangspunktet synes å inneholde, hvorpå de går frem på en mer åpen og spørrende måte, med muligheter for å improvisere og gripe tak i og respondere på det som er «ikke før sett».

Blokkering for fruktbare øyeblikk

I denne casen, derimot, skjer på en måte pedagogikken før selve situasjonen. Det vil si at læreren har bestemt seg for konklusjonen på forhånd, grunnet ytre press. Dermed blokkerer han for fruktbare læringsøyeblikk. I det samme blir læreren møtt med et noe uventet og for ham negativt perspektiv, idet Adrian sier at han ikke vil bli med for å ta en prat. Ut fra et slikt perspektiv kan man hevde at læreren improviserer da han sier at de godt kan ta en prat etter at guttene har spist. Men det er en form for improvisasjon som tilsvarer «før sett», for responsen hans er satt inn i den predeterminerte rammen av at Adrian og Jon *må* ta en prat. Praten eller «veiledningen» er kun forskjøvet til et senere tidspunkt. Selv om læreren på denne måten blokkerer for det uforutsette, styrer han samtidig fremtiden – som blir annerledes og uforutsett i betydningen at lærerens forventning ikke oppfylles. Fra lærerens perspektiv, som er begrenset av det ytre presset, kommer fremtiden til ham som noe ikke forventet og ønsket.

Spontan improvisasjon

Samtidig som pedagogikken i klasserom består av både planlegging, rutiner og praktiske oppgaver, består den av øyeblikk, der og da. Det er noe svært kortvarig, men fra slike korte øyeblikk kan det inntre svært essensielle situasjoner som har betydning for læring. Det vil kreve en helt annen tilnærming enn den vi har vært vitne til. Ikke minst må læreren være mer åpen. Han burde således ikke ha snakket til Jon og Adrian mens de spiste. I stedet for å snakke til dem foran hele klassen burde han ha tatt opp saken kun med de to guttene. Han burde også vist at han er genuint interessert i å finne ut hva som skjedde, og i å la guttene forstå at deres versjon av hendelsen har betydning. Derfra må læreren kunne utføre det vi vil omtale som «spontan improvisasjon», som handler om å kunne gripe et her-og-nå-øyeblikk, og på den måten møte elevene hvor de er (sted), her og nå (tid). Slik går pedagogikken bort fra det planlagte og blir til spontan improvisasjon, hvor lærer lytter og ser etter mer enn det han hører og ser – slik at han er i stand til å gripe noe «ikke før tenkt». Det som oppstår i nuet, blir alt i alt mer verdifullt enn det læreren har tenkt på forhånd. Altså må læreren i slike situasjoner frigjøre seg fra ytre press og legge lokk på undervisningens planer og rutiner, som følger klokketidens kronologiske rekkefølge, og heller rette all oppmerksomhet mot det som oppstår

underveis, som følger hjemsøkelsestidens logikk. Videre må læreren gjøre vurderinger i øyeblikk som er knyttet til at guttene på best mulig måte kan få uttrykt sine perspektiver på det som skjedde i skolegården. Det betyr at læreren ikke er ute etter noe bestemt, for eksempel å «ta» noen eller å finne en syndebukk. Derimot er læreren helt åpen for hva alle parter, inkludert ham selv, kan lære av situasjonen.

Spontan improvisasjon er svært komplisert, kanskje den mest kompliserte av alle pedagogiske handlinger. Årsaken er at læreren må kunne gripe øyeblikk som aldri kommer tilbake. Å improvisere spontant innebærer derfor alltid å begynne på nytt. Det fins ingen metoder eller oppskrifter på hva man skal gjøre. Det nærmeste en «metode» man kommer, er å «tro på gjenferd» og å «se mer enn det man ser». Og dette må gjøres i hver enkelt situasjon som oppstår, hvor spontan improvisasjon er aktuelt.

Improvisasjon, vågespill og nederlag

Så langt har vi argumentert for at det er aspekter ved pedagogikk som gjør det pedagogiske arbeidet øyeblikkelig og uforutsigelig. Dette kom frem i casen hvor læreren ville ta en prat med Adrian og Jon. Til sin store overraskelse fikk han et annet svar enn det han hadde forespeilt seg, slik at hele situasjonen fikk en brå, uventet og uheldig vending. Så snart det uforutsette spiller inn i pedagogisk praksis, åpner det seg et rom for vågespill eller det som på tysk heter *das Wagnis* (Bollnow, 1969).

Vågespill og kontinuum

Den tyske fagpedagogen Otto Friedrich Bollnow understreker at vågespill er noe mer enn risiko, som vi snart skal forklare nærmere. Det handler i korte trekk om at situasjoner åpner for improvisatoriske, uavklarte responser. Det er noe høyst usikkert ved det hele. Som lærer må man våge å respondere improvisatorisk selv om man ikke kan være sikker på at den improviserte responsen man velger å ta, er god eller dårlig for eleven. Lærere kan altså risikere å gjøre noe galt når de improviserer, noe som kan ha fatale følger, først og fremst for elevene, men også for den involverte læreren. Det er således muligheter for nederlag.

På en musikkscene er det ikke slik. Her kan for eksempel jazzmusikere spille feil mens de improviserer. Det er på den måten risiko her også, men man kan ikke snakke om nederlag på samme måte som i et pedagogisk

forhold. La oss forklare. Improvisasjon i en didaktisk situasjon innebærer å handle umiddelbart. Lærere må umiddelbart respondere på uforutsette øyeblikk som oppstår. Lærere står slik overfor noe de ikke er forberedt på. Det sier seg nærmest selv at det er svært krevende, og at man kan risikere å handle «feil», med et påfølgende nederlag som kan være særskilt gripende, rystende og smertefullt for både elever og lærere, i motsetning til det musikere vil kunne oppleve når de improviserer (Bollnow, 1969). Selvsagt kan en musiker føle på nederlag, men det går ikke ut over noen andre på samme skjellsettende måte som det kan gjøre i et pedagogisk forhold. Musikeren har ikke, som Bollnow (1969, s. 152) understreker, «et dypt og forpliktende ansvar».

Den danske fenomenologen og teologen Knud Ejler Løgstrup (2000) er kjent for et uttrykk i denne sammenheng som sier at vi har ansvar for det av vår nestes liv som vi har i våre hender. For lærere betyr det at de har elevenes liv og skjebne i sine hender. Da kan det hende at ting man sier og gjør, kan få uheldige konsekvenser. Hvis vi ser for oss konsekvensene på en kontinuumskala, kan vi forestille oss at konsekvensene har ulike grader, fra de helt små til de helt store. På den ene yttersiden av skalaen kan man forestille seg konsekvenser som nesten ikke er merkbare, mens man på den andre yttersiden kan se for seg at en lærer kan være med på å ødelegge livet for sine elever. Det har for eksempel skjedd (heldigvis ikke ofte) at elever har tatt sitt liv på grunn av læreres handlinger.

Vågespill kontra risiko

Hva er begrunnelsen for å bruke begrepet vågespill fremfor begrepet risiko? Det er sikkert flere begreper som kan brukes i forbindelse med aspekter knyttet til det uforutsette og en usikker fremtid. Bollnow (1969, s. 146) benytter seg av tre ulike begreper: risiko, forsøk og vågespill. De er alle knyttet til ulike aspekter ved pedagogikkens og utdanningens usikre sider (Bollnow, 1969, s. 146). For eksempel kobler Bollnow begrepet risiko til sjansene vi tar når vi ikke vet resultatet av våre handlinger, om vi vil vinne eller tape noe. Til dette vil forretningsmenn løpe en risiko gjennom sine beslutninger fordi resultatet av beslutningene er avhengig av faktorer som man vanskelig kan vite med sikkerhet på forhånd (Bollnow, 1969, s. 151–152). Ifølge Bollnow løper vi også en risiko når vi planlegger å reise på ferie. Grunnen er at vi ikke vet hvordan været blir, og dermed risikerer vi å få dårlig vær på ferien. Ikke desto mindre tar vi ofte sjansen og reiser

uansett (Bollnow, 1969, s. 152). Slike former for risiko kan finnes i musikk og faktisk i alle yrker.

Men i didaktiske situasjoner er ting ganske annerledes. Derfor benytter Bollnow (1969) seg av begrepet vågespill. Vågespill er ifølge Bollnow (1969) et mer eksistensielt begrep enn risiko. Årsaken er at vågespill, når det mislykkes, berører en persons indre og kan påvirke livet vårt (Bollnow, 1969, s. 152). Når det gjelder risiko, påvirker den ikke nødvendigvis hele personen. Det er absolutt ikke tilfellet med hensyn til vågespill. Når vågespillet mislykkes, står hele menneskets eksistens på spill.

Dette kan forklares ved at vi går tilbake til vår case, som involverte en lærer og de to elevene Jon og Adrian. Læreren var aldri vitne til selve hendelsen som skjedde i skolegården, men fikk den kort gjenfortalt av noen elever som hadde vært til stede. Det at en yngre elev hadde blitt dyttet av en eldre elev, med blod til følge, hadde gjort sterkt inntrykk på læreren. Denne oppfatningen satte i gang sterke følelser hos læreren. Dermed ble det ytre presset til et indre press, gjennom følelsene. Til sammen ble det ytre og indre presset til et tilslørt press, idet læreren ble blind for alt det som presset ham, både utenfra og innenfra. Alt dette tok han så med seg inn i klasserommet. Her uttrykte læreren ganske strengt og bestemt: «Vil dere bli med meg og ta en prat?» Det er et spørsmål, men som vi har vært inne på, fremsto det i realiteten mer som frivillig tvang. Læreren var nemlig opptatt av hvem som hadde handlet urett, og han hadde attpåtil bestemt seg på forhånd om skyldspørsmålet. Dette merket Adrian, som ville forsvare sin rett til å få spise maten ferdig. Han sa derfor at han ikke ville bli med for å ta en prat. Læreren oppfattet dette som en provokasjon, noe som viste seg i hans videre «improvisasjon», forstått som «før sett». Dermed eskalerte det hele, og læreren tok til slutt fysisk tak i Adrian, som løp gråtende fra skolen.

Så inntreer et nytt element i denne saken. Senere på dagen ringer denne læreren foreldrene til Adrian. Her forteller han at han har gjort noe dumt, og at han angrer forferdelig på det han har gjort. Han «legger seg helt flat», som han selv sier til foreldrene, og tar på seg all skyld. Læreren har opplevd en rystende erfaring, og han erkjenner et stort nederlag som følge av at han har handlet urett. Under selve samhandlingen så han ikke det usynlige, som hadde vært i det synlige hele tiden. Først da Adrian løp gråtende ut av timen, la han merke til det. Læreren hadde latt seg presse, både utenfra og innenfra, og latt en god anledning til improvisasjon fare forbi. Det hele endte med nederlag.

Adrian på sin side snakket aldri mer om situasjonen, og vi vet ikke hvordan det har gått med ham siden. Men vi kan være sikre på at hendelsen nok

har satt evige spor hos ham, og at også han har følt på nederlag. Grunnen er enkel: En voksenperson, en av hans nærmeste, hadde nemlig først bestemt seg for at han hadde gjort noe galt, og hadde i neste omgang utøvd vold mot ham. Adrian må ha følt en voldsom mistillit fra sin lærer, og man kan lett forestille seg at han vanskelig kan stole på denne læreren, og kanskje blir han også ekstra mistenksom overfor andre voksne som han omgås, noe som gjør det vanskelig for ham å opparbeide gode tillitsforhold med voksne i fremtiden. Men dette er kun spekulasjoner og er selvsagt avhengig av mange ulike faktorer.

Konklusjon og veien videre

Vårt forskningsspørsmål var: *Kan improvisasjon fra musikkfaglige teorier og erfaringer overføres til pedagogisk praksis i skole- og oppvekstsektoren?* Til dette analyserte vi en case fra barneskolen. Casen startet med en lek i skolegården, og den involverte en lærer som ville «veilede» de største elevene som var involvert i leken. Vi så også at læreren lot seg presse, både fra ytre og indre hold, noe som gjorde at han overså viktige nyanser og detaljer. Herifra åpenbarte det seg en vesensforskjell mellom improvisasjon slik den beskrives i musikk, kontra slik den må inntre i didaktisk improvisasjon. Vesensforskjellen viste seg først og fremst gjennom begrepene vågespill og nederlag. Under situasjoner som kjennetegnes av et vågespill med risiko og mulighet for nederlag ligger en handlingstvang. Lærere må handle, de må endatil våge å handle og respondere på elevers ord og handlinger, til tross for at det kan få fatale konsekvenser. Ofte må lærere dessuten handle i øyeblikket. De må improvisere, hvorpå enda mer settes på spill. Det skyldes at tenketiden er så kort at man ikke rekker å tenke grundig gjennom sine handlinger. Dermed er sannsynligheten større for å handle feil. Læreren i vår case handlet åpenbart feil. Det skyldes i stor grad at handlingene hans var styrt av både et ytre press og et indre press gjennom de følelsene som det ytre presset medførte. Hans «improvisasjon» tilsvarte dermed noe «før sett», i motsetning til didaktisk improvisasjon som tilsvarende noe «ikke før sett». Læreren gjorde dermed stor skade, først og fremst på elevene, men også på seg selv. En jazzmusiker risikerer riktignok å spille feil, men verken vågespill eller nederlag er involvert i hans eller hennes improvisasjon. Og så lenge musikk, med jazz i front, har fått styre innholdet i improvisasjonsbegrepet, også for allmenndidaktikken, har man hoppet bukk over den didaktiske improvisasjonens tilknytning til både vågespill og nederlag. Dermed står didaktisk improvisasjon

igjen som et mer eller mindre underteoretisert og utforsket område i pedagogikkvitenskapen.

Forfatterbiografier

Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, og professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i psykologi (NTNU) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag og har vært professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i pedagogikk (UiO) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Referanser

- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius & Sønner.
- Derrida, J. (1996). *Marx' spøkelser*. Pax.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239–259). N. W. Damm & Søn.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. Cappelen.
- Roberts, P. & Sæverot, H. (2018). *Education and the limits of reason: Reading Dostoevsky, Tolstoy and Nabokov*. Routledge.
- Sæverot, H. (2022). *Indirect education: Exploring indirectness in teaching and research*. Routledge.
- Sæverot, H. & Torgersen, G.-E. (2020). Time, individuality, and interaction: A case study. I P. Howard, T. Sævi, A. Foran & G. Biesta (Red.), *Phenomenology and educational theory in conversation: Back to education itself* (s. 128–139). Routledge.
- Sæverot, H. & Torgersen, G. E. (2024). *Educational theory of the unforeseen*. Bloomsbury.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.

KAPITTEL 24

Improvisasjon som undervisningsmetode – en pedagogisk balansekunst

Ole Fredrik Norbye NLA Høgskolen, Norge

Linnéa K. Jermstad NLA Høgskolen og Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Bernt Rune Stray NLA Høgskolen, Norge

Abstract: This study explores the use of improvisation as a teaching method in higher music education, focusing on ensemble instruction. Drawing on qualitative data from a group interview with three experienced music educators, the research examines how three key indicators of collaboration – complementary competence, trust and openness, and involvement awareness – manifest in improvised teaching situations. The findings highlight the complexity and dynamics of improvised ensemble instruction. Complementary competence emerges as crucial for promoting learning, with teachers and students leveraging each other's strengths. Trust, openness, and safety are identified as essential for creating an environment where experimentation and exploration can flourish. Involvement awareness is emphasized as key to maintaining student engagement and creating an inclusive learning environment. The study contributes to the understanding of didactic improvisation in music education and suggests potential applications in other educational contexts. It underscores the importance of balancing structure with spontaneity in teaching and offers insights into how educators can effectively employ improvisation to enhance learning outcomes and prepare students for the complexities of professional music careers.

Keywords: improvisation, music performance, music education, didactic improvisation, higher education, communities of practice

Sitering: Norbye, O. F., Jermstad, L. K. & Stray, B. R. (2024). Improvisasjon som undervisningsmetode – en pedagogisk balansekunst. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 24, s. 409–423). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch24>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I 1964 fikk pianotalentet Keith Jarrett stipend for å studere på det prestisjefylte Berklee College of Music i Boston. Men da skolens ledelse gjentatte ganger tok Jarrett på fersken i å klimpre med hendene på strengene inni de dyre flyglene på skolen, ville de kaste ham ut. Samtidig økte Jarretts frustrasjon; skolens undervisning var milevis unna det han ville uttrykke gjennom musikken! To verdener var på kollisjonskurs. Etter ett år på skolebenken forlot Jarrett sin akademiske løpebane til fordel for røykfylte jazzklubber og «livets skole» i New York. Deretter begynte Jarrett på en livslang læringsprosess som har gitt oss en av musikkhistoriens største musikalske ikoner.

Er det fremdeles krasj mellom academia og de kreative behovene som musikere har? Hvordan kan i så fall lærere håndtere dette presset? Kan vi få læringsarenaen fra jazzklubbene inn i samspillsundervisningen? Høyere utdanning i musikk står i et press for å ruste studentene til å møte arbeidslivet. Tradisjonelt har musikkundervisning hatt søkelys på mesterlære og overføring av tekniske ferdigheter fra lærer til student (Gaunt et al., 2012). Utdanningene i dag må imidlertid tilby noe mer enn bare håndverk, og de må trene studentene i å skape kreative, kunstneriske bidrag til de settinger de skal være en del av. Dette henger sammen med at utdanningen skal gjøre studentene i stand til å leve som musikere, og da må utdanningen tilpasse arbeidsformer slik at de samsvarer med det som venter studentene i arbeidslivet.

I tillegg til det å kunne spille et instrument handler musikeryrket om nettverk og sosiale interaksjoner (Røyseng & Stavrum, 2022). Læringen av dette skjer i de sosiale settingene studentene er en del av, og i deres dagligliv, på både formelle og uformelle arenaer (Lave & Wenger, 1991). En viktig læringsarena i musikkutdanning er samspillsundervisningen – der studentene spiller sammen. I samspill utforsker studentene sin musikalitet og bruker sine erfaringer for å skape et kunstnerisk uttrykk (Mariguddi, 2022).

Musikkutdanning må ruste studentene til å møte et arbeidsliv i stadig endring, og da må undervisningen foregripe denne spenningen. I en slik undervisning vil ikke læringsmålene alltid være klart definert på forhånd. Likevel er det mulig å skape læringsarenaer der relevant kunnskap konstrueres gjennom at gruppen samhandler. I en didaktisk improvisatorisk undervisningsmetode flyttes oppmerksomheten fra å oppnå bestemte mål, til undervisningsprosesser der utfallet ikke er gitt (Sawyer, 2015). Læringen skjer i øyeblikket, i samhandling mellom studentenes kompetanse og

lærerens kompetanse, og forutsetter det som kan virke som et paradoks: At noe som ikke var planlagt, skal inntreffe. Samhandling fremmer musikkstudenter utvikling både musikalsk og sosialt og innebærer de ulike faglige og sosiale aspektene ved å skape musikk sammen (Vasil et al., 2019). Læreren blir en fasilitator i denne prosessen og skal sørge for å «... kanalisere deltagernes samlede kompetanse best mulig mot felles mål og forståelse, noe som kan bidra til bedre løsninger og beslutninger» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 155). I så måte vil samhandling være en forutsetning for å forberede studentene til arbeidslivet. Flere av begrepene i samhandlingslitteraturen har sammenfallende trekk med litteraturen knyttet til improvisasjon. Vi vil i vår diskusjon benytte et utvalg av disse for å kategorisere våre funn. For å utforske didaktisk improvisasjon tar vi utgangspunkt i forskning på musikk improvisasjon og tre samhandlingsindikatorer (samhandlingsmodell i kapittel 1) som vi definerer som sentrale i samspillsundervisning: «komplementær kompetanse», «trygghet, tillit, åpenhet» og «involveringsbevissthet». I denne studien undersøker vi tre musikkpedagogers refleksjoner over egen improvisert samspillsundervisning i lys av disse tre indikatorene. Dette leder til følgende problemstilling: *Hvordan kommer disse tre indikatorene til uttrykk i improvisert samspillsundervisning?*

Vi vil først se på sentral forskning knyttet til improvisasjon, og i diskusjonsdelen vil vi se på hvordan resultatene av datainnsamlingen er relatert til de tre utvalgte samhandlingsindikatorene.

Improvisasjon

For å kunne forstå fenomenet didaktisk improvisasjon vil vi ta utgangspunkt i en definisjon fra Berliner som omhandler musikk improvisasjon: «Improvisation involves working precomposed material and designs in relation to unanticipated ideas conceived, shaped, and transformed under the special conditions of performance, thereby adding unique features to every creation» (Berliner, 1994, s. 241). Dette kan også overføres til en improvisert undervisningssituasjon (Barratt, 1998). Didaktisk improvisasjon berører en rekke temaer innenfor undervisning – kommunikasjon eller dialog, struktur, repertoar og kontekst – og handler om å reagere spontant på situasjoner som oppstår i undervisningen, og om å bruke disse som «læringsøyeblikk». I en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk forståelse er lærerens ekspertise en forutsetning for å fasilitere improvisert undervisning og handler i stor grad om å ha en didaktisk dialog mellom

lærer og student (Cremata, 2017). Lærerens kompetanse og kunnskapsbase legger grunnlaget for konstruksjonen av et «stillas» (*scaffolding*), hvor studentene gis nødvendig støtte og veiledning for å nå en dypere forståelse og oppnå læring som ellers ville vært utilgjengelig for dem på egen hånd (Wood et al., 1976). Mye av studentens kunnskap er uartikulert, det vil si taus (Polanyi, 1966). Gjennom deltakelse i et samtalende fellesskap, kan læreren hjelpe studenten med å sette ord på taus kunnskap som studenten allerede innehar.

Improvisasjon i estetiske fag og i en pedagogisk setting forutsetter trygghet (Holdhus et al., 2016). På samme måte som i musikalsk improvisasjon må en utøver av didaktisk improvisasjon ha lang erfaring og ekspertise med undervisning for å kunne beherske dette (Beghetto & Kaufmann, 2011). Lærerens kompetanse kan dermed sammenlignes med kompetansen til en erfaren jazzmusiker: Årevis med tilegnelse av kunnskap om musikk gjør at musikeren kan improvisere over strukturer (rytmer, akkorder, former), fordi det er mye gjenkjennelig som musikeren kan lage nye variasjoner over (Alterhaug, 2010). På samme måte kan en erfaren lærer bruke gjenkjennelige «temaer» i undervisningen som grunnlag for nye «improviserte» tilnærminger for studentenes læring. Improvisasjon handler altså ikke om at undervisningen skal være løserevet alle strukturer, men om at man tar utgangspunkt i noe kjent for å utforske det ukjente. Improvisasjonen inntreffer altså i krysningspunktet mellom det planlagte og det uforutsette.

Metode

Utgangspunktet for improvisasjon er balansen mellom faste strukturer og det uforutsette. Vi vil nå utforske denne dynamikken gjennom en metode som tar i bruk en kvalitativ tilnærming. Studien tar sikte på å belyse læreres refleksjoner rundt improvisasjon som undervisningsform i høyere utdanning. Ved å anvende kvalitativ metode søker vi å fange opp og forstå de ikke-målbare aspektene ved erfaringer, meninger og opplevelser som ligger i kjernen av denne pedagogiske praksisen (Creswell, 2013).

Studien har en kvalitativ tilnærming for å sette søkelys på læreres refleksjoner rundt improvisasjon som undervisningsform. Kvalitative metoder gir innblikk i erfaringer, meninger eller opplevelser som ikke er kvantitativt målbare (Creswell, 2013). For å tilegne oss data fra praksisfeltet gjennomførte vi et gruppeintervju med tre musikkpedagoger i

musikkutdanning på masternivå. Gruppeintervju som metode ble valgt for at informantene kunne supplere hverandres innspill og tanker. Gjennom en gruppebasert tilnærming «frigjøres ressurser den enkelte ikke kan få frem» (Jermstad et al., 2023, s. 32). Gruppeintervjuet har den fordelen at det fremskaffer en omfattende datamengde på kort tid, og vårt intervju varte i ca. 90 minutter (Green & Thorogood, 2018). Gruppeintervjuet ble gjennomført av medforfatter Jermstad på grunn av hennes erfaring med kvalitative intervjuer. Informantene ble strategisk rekruttert gjennom direkte forespørsler via kjennskap. Et kriterium var at de skulle ha mer enn ti års erfaring med undervisning og veiledning på høyskole- eller universitetsnivå i musikk. Et annet kriterium var at informantene selv skulle ha praksiserfaring som utøvende musikere på profesjonelt nivå. Dette ble ansett som verdifullt i forskningen vår, da utdanningen skal forberede studentene på nettopp en karriere som musikere. Musikkpedagogene blir omtalt som «informant A», «informant B» og «informant C». Intervjuet hadde en semistrukturert tilnærming, der man angir noen hovedspørsmål, mens rekkefølgen og formuleringen er fleksibel slik at samtalen får god flyt. Samtalene ble notert på papir og deretter gjennomlest og validert av informantene for å sikre validiteten av informasjonen som fremkom. En kritikk av denne fremgangsmåten er at det kan oppstå feilkilder, og disse kan igjen bekrefte på mangelfullt grunnlag, da det kan være utfordrende å gjenkalle samtalen for informantene. Videre vil vi bemerke at informantene er preget av en homogen musikalsk bakgrunn innen vestlig rytmisk musikk, og alle er middelaldrende menn som kan representere perspektiver som i stor grad samsvarer. Dette kan forsterkes når informantene intervjues samtidig.

Datamaterialet ble deretter analysert og kategorisert i henhold til tematisk analyse, som anvendes for å identifisere og analysere mønstre i et datasett (Creswell, 2013). Datamaterialet ble sortert i de tre utvalgte samhandlingsindikatorerne *komplementær kompetanse, tillit, trygghet og åpenhet og involveringsbevissthet*.

Resultat og diskusjon

I det følgende avsnittet vil vi presentere og diskutere resultatene fra våre intervjuer med de tre musikkpedagogene. Her vil vi rette oppmerksomheten mot deres perspektiver knyttet til bruk av improvisasjon som pedagogisk tilnærming innen musikkundervisning.

Komplementær kompetanse

Å undervise i musikk i høyere utdanning handler om mer enn å bidra til at studentene mestrer et håndverk; det handler om å utdanne skapende musikere som skal finne sitt personlige uttrykk i musikken. Dette er et tydelig målstyrt ytre press i utdanningene som informantene representerer. Studiet får således et prosessorientert preg, der læreren veileder studenten mot et endemål som ikke er gitt, men der modning, refleksjon og kreativitet er verdier som kommer musikalsk og språklig til syne underveis i studiet. Informant B sier: «Vi ønsker å utdanne skapende musikere. Så det ligger litt som et overordnet mål, hva jeg ønsker skal skje. Når jeg ser studentene er på vei dit til at det oppstår, da er de i en flytsone.» Informant C bygger videre på det og sier: «... det er det vi utdanner studenter til: å påvirke en setting, å ta et rom, vi guider de dit, går veien sammen med studenten.» For å møte det som kommer frem i studentenes musikalske uttrykk, er improvisasjon som didaktisk metode en mye anvendt arbeidsmåte hos informantene. Dermed ser vi at interaksjon og samspill mellom student og lærer er sentralt (Brinck, 2017). I denne måten å drive undervisning på er student og lærer komplementære parter som hver har kompetanse den andre ikke har. Det er i samspillet mellom lærerens og studentens kompetanse at ny kunnskap kan bli til, ved at man sammen bygger et felles «stillas» for kunnskap (Wood et al., 1976).

Torgersen og Steiro (2009) nevner Nils Arne Eggens «rosenborgfilosofi» som et eksempel på samhandling i praksis. Det handler om at man for å lykkes må legge til rette for at andre også lykkes på sitt fagfelt, og ikke utelukkende rette oppmerksomheten mot sitt eget. Dette var lenge suksessoppskriften til fotballaget Rosenborg, men dette postulatet er også aktuelt med tanke på samspillsundervisning. Som pedagog handler det om å inngå i et praksisfelleskap (Lave & Wenger, 1991) med studentene hvor man identifiserer den enkelte students ferdigheter i en gjensidig samhandlingsprosess, og hvor ens egne ferdigheter spiller på lag med studentenes.

Informant A sier: «I samspillsundervisning har studentene ikke helt utviklet teft eller vokabular for å uttrykke det de vil, eller komme med forslag. Da blir rollen min som lærer å sette i gang noe.» Dette sitatet belyser hvordan studentenes vanskeligheter med å uttrykke seg i samspill kan skyldes at de besitter taus kunnskap – ferdigheter og innsikter de har utviklet gjennom praktisk øving, men som de ikke nødvendigvis har lært å formulere verbalt. Michael Polanyi beskriver dette fenomenet som kunnskap som er essensiell for praktisk kompetanse, men som kan være vanskelig

å artikulere (Polanyi, 1966). Den tause kunnskapen settes ord på i møte mellom lærer og studenter, og læreren blir aktivt medskapende i læringsprosessen. Slik formes studentene som reflekterende og kreative utøvere ved at lærer og student gjensidig utfyller hverandre gjennom samspill. En samspillssituasjon beskrives av Sawyer (2004) som «creative performance», der lærer og student utfyller hverandre med ulike roller. Læreren skaper et utgangspunkt for felles utforskning ved å presentere rammer, ideer eller et felles startpunkt for musiseringen (Berliner, 1994). Informant B trekker frem rammer som et didaktisk grep for å sette i gang en diskusjon innad i gruppen: «Jeg lager ofte et opplegg, jeg lager gjerne en ramme. Jeg syns det kan være fint å gi dem en oppgave som danner grunnlaget for diskusjon.» Rammen, det felles utgangspunktet, kan være en låt, en rytme eller en akkordrekke. Utgangspunktet danner grunnlaget for improvisasjonen, og deretter vil spontane ideer og innspill fra studenter og læreren være med på å forme det didaktiske samspillet i gruppen. Det at læreren er åpen for at undervisningen kan gå i nye retninger, er viktig. Likevel må man ha et utgangspunkt, et felles startpunkt, for det som skal skje. En av informantene sier:

I en tradisjonell setting ville vi vist hva de skulle gjøre. Det vi prøver på, er å fasilitere noe, og å tre tilbake når det skjer. Det som blir et hovedfokus, er at det skal oppstå ett eller annet i den timen som ikke hadde blitt til om jeg hadde forberedt noe. (Informant A)

Ved å ha planlagt for mye kan læreren bli for opptatt av å følge planen til å legge merke til det som oppstår i øyeblikket. Alterhaug (2010) skriver om denne dynamikken:

When you are improvising and you bring too much of your preparation into your immediate actions, the interactive actions would not be «unforeseen», but calculated and planned, which means that you are not totally present and alert in the interactional happening. This state of mind will hinder the flow of the interaction because of rational, cognitive thinking is too slow to match the intuitive, spontaneous moves between yourself and others, which takes place during real time interaction: Improvisation. (Alterhaug, 2010, s. 116–117)

Ved at studentene får rom til å utforske problemer og finne løsninger selv, utvikles studentenes kompetanse mot et ekspertnivå som er nødvendig for profesjonelle utøvere. Dette handler om at studentene gjennom

improvisasjon utforsker problemer sammen, og får veiledning fra læreren rundt fenomener som oppstår. Informant C sier: «Jeg setter ord på det som skjer, hva som har ført til at noe har utviklet seg dit det skal. Da får studentene en bevissthet rundt tema. Det blir en erfaring de har, som de kan ta med seg videre.» Lærerens refleksjoner kan dermed skape rom for at studentene strekker sin egen forståelse og kunnskap (Wood et al., 1976). Det er imidlertid sentralt at studentenes interesser og tidligere musikalske erfaringer kommer til uttrykk, slik at studenten står i sentrum for sin egen læringsprosess. Denne undervisningsformen er også mer lik den læringsformen studentene møter som utøvende musikere i arbeidslivet, og den retter søkelyset på konstruktivistisk læring der studentenes erfaringsprosesser er sentrale (Cremata, 2017). Og det er nettopp denne bevisste tilstedeværelsen som legger til rette for at læreren kan gjøre didaktiske improvisasjoner gjennom de situasjoner som oppstår i undervisningen. Improvisasjon fordrer at læreren har kompetanse, både musikalsk og pedagogisk, og slik kompetanse vil kunne oppøves i undervisningssituasjoner der improvisasjon er en del av metoderepertoaret over tid (Blackwell et al., 2022).

Trygghet, tillit og åpenhet

Kompetanse er altså en faglig nødvendighet for å kunne improvisere undervisningen. Men også samhandlingsindikatoren «trygghet, tillit og åpenhet» blir løftet frem både i litteraturen og av informantene. Informant C trakk paralleller til sin egen karriere som musiker og beskrev det mange musikere opplever i en samspillsetting: «Man måler sin nytteighet i gruppen. Det er hele tiden: Er jeg bra nok til at folk spør meg om å jobbe videre?» Dette presset viser at sårbarhet er grunnleggende og uunngåelig – og kanskje også nødvendig – i samhandling mellom mennesker. Og informantene vektla å etablere trygghet i gruppen, der studentene kunne vise sårbarhet og våge å komme med innspill. For å kunne etablere trygghet i undervisningsgruppen må læreren være trygg (Hendricks et al., 2014). Det at læreren har tillit til egen faglig kompetanse og erfaring, og at denne er relevant for studentene, er vesentlig i improvisert undervisning. Informant B skildret dette slik: «Jeg tenker det største hinderet i improvisasjon er mine egne oppfatninger av meg selv. Før hadde jeg flere meninger om hvordan jeg burde opptre og undervise, jeg var usikker.» Informant C utdyper dette: «Man må bevisst jobbe med dette, å jobbe med å få den kritiske stemmen til

bare å observere. For å få studentene trygge må man være mindre opptatt av å gjøre riktig eller galt, det handler om å være til stede og å være deg selv.»

En åpen og trygg atmosfære er sentralt for at studentene tør å ta risiko og ikke innta en kritisk holdning til sine bidrag i gruppen (Sloboda, 2005). Informant C beskrev denne prosessen slik:

En gruppe jeg hadde, var veldig tause. Den eneste som sa noe, kom med en kritisk kommentar. Da måtte jeg gå i meg selv og hente erfaringer for å vite hvordan jeg skulle gripe det an. Det var ingen i gruppa som sa noe positivt til hverandre, i tilfelle noen syntes det var feil. Jeg måtte snu det på hodet og si at: Hvis det er noe du liker ved det du hører, så skal du sette navn på det, uansett hvor lite det er. Vi må hele tiden minnes på hva vi er bra på, før vi er i stand til å ta imot konstruktiv kritikk.

Improvisasjon er knyttet til det som skjer i øyeblikket, og det handler om å tørre å kaste seg ut i noe, uten å vite hva som kommer til å skje (Berliner, 1994): «Man må tørre å miste balansen. Det er et kriterium for å improvisere» (informant B). Når studenter velger å være usynlige i gruppen, kan det være et hinder for nyskaping i musikken, og dermed ser vi at en av lærerens viktigste oppgaver i en slik setting er å skape et trygt miljø der studentene tør å bidra og eksperimentere. Denne tryggheten må være etablert på et faglig plan ved at studentene opplever mestring, men også på det mellommenneskelige plan ved at de opplever trygghet i gruppen (Steele Royston, 2017).

Likevel er det viktig at man som lærer også utfordrer studentene: «Det er en sperre i utgangspunktet å improvisere [...] Det handler om å slippe taket [...] I utdanningen improviserte vi, måtte lære å ikke være redd for kaoset, du setter deg i fare for å miste kontroll» (informant C). Denne balansen mellom trygghet og utfordringer blir derfor svært viktig. Lærerens rolle blir å balansere mellom utfordringer som studentene mestrer, og å utfordre studentene uten å vite hva studentene vil komme med. Denne tilpasningen vil hele tiden være preget av forståelse av konteksten, og lærerens handlingsrom vil være nyansert og tilpasset studentene i rommet.

Når studentene utfordres, vil de kunne kjenne på usikkerhet, men lærerens rolle er å lede studentene ut av det som er kjent og komfortabelt, og inn i det uforutsette (Beghetto, 2019). Det er nettopp i møte med det nye og ukjente – men med tryggheten fra gruppen som ballast – at læringen kan skje (Beghetto, 2021). Lærerens må balansere mellom trygghet og utfordring, og nettopp i skjæringspunktet mellom disse ligger øyeblikkene som kan skape læring.

Involveringsbevissthet

Samhandling i musikkundervisningen gir studentene muligheten til å øve seg på teamarbeid, på kommunikasjon og på å utvikle sitt sosiale nettverk på en arena som gjenspeiler det profesjonelle arbeidsliv. For å kunne legge til rette for studentenes utvikling forteller informantene at de benytter strukturer som utgangspunkt for sin improvisatoriske undervisning. Informant B sier dette slik: «Jeg har en eller annen tanke før jeg setter i gang undervisningen, et tema, en låt.» Informant C fortsetter: «... det må være en ramme. Og en impuls. Rammene kan være akkordskjema, en låt eller musikk vi skal improvisere over.» Dette har tydelige referanser til det Sawyer (2004) betegner som disiplinert improvisasjon, altså improvisasjon innenfor tydelige didaktiske rammer. Disse rammene er basert på lærerens kunnskap og erfaring. Dette skaper et felles referansepunkt og kan anvendes i samhandling med gruppens ideer og innspill: «... om det er en låt eller et felles startutgangspunkt. Hva som skjer etterpå, det er det som er spennende» (informant A). Informant B skildret dette slik: «Jeg lager ofte et opplegg, jeg lager gjerne en ramme. Jeg synes det kan være fint å gi de en oppgave som danner grunnlaget for diskusjon.» Det å vite hvilke rammer som skal starte timen, krever lærerens teft (Torgersen & Steiro, 2009). Å gi studentene konkrete utfordringer basert på det man opplever i øyeblikket, gir studentene mulighet til å tenke selv og fremmer den sosiale interaksjonen i gruppen. Lærerens kompetanse og kunnskapsbase bygger da et «stillas» (*scaffolding*) som studentene kan benytte for å oppnå læring de ikke ville kunne fått del i på egen hånd (Wood et al., 1976). Læreren må da ha et arsenal av ulike teknikker og innspill som kan være med på å fremme en slik læringsprosess. Dermed blir det tydelig at improvisert undervisning ikke handler om at læreren er uforberedt, tvert imot; det stilles store krav til at læreren er forberedt på et bredt utvalg av utfall, både forutsette og uforutsette. Informant A sier: «I løpet av timen har det kanskje oppstått noe som var bedre enn det man tenkte i utgangspunktet – noe vi har skapt sammen. Forberedelsen jeg har gjort som lærer, er å være lydhør for det som skal oppstå.» Dermed ser vi at lærerens primære rolle ikke blir å overbringe sin kunnskap til gruppen, men i større grad å legge til rette for at gruppens samlede kunnskap kommer til syne (Cremata, 2017). Her må læreren evne å trekke seg tilbake og gi rom for studentenes utforskning:

En overordnet forståelse av det man ønsker at skal skje, vi ønsker å utdanne skapende musikere. Så det ligger litt som et overordnet mål, hva jeg ønsker skal skje. Når jeg ser studentene er på vei dit til at det oppstår, da er de i en flytsone. (Informant B)

Lærerens magesfølelse blir viktig for å tolke situasjoner som oppstår. Informant C beskrev dette slik: «Det ligger en avveining i om man skal avbryte ett eller annet. Man bryter opp en slags flow.» Og det å vente på at «lærerrike øyeblikk» skal dukke opp, i stedet for at undervisningen i stor grad er forberedt på forhånd, blir da noe av kjernen i den improvisatoriske tilnærmingen.

Et viktig funn fra informantene er knyttet til balansen mellom nærhet og distanse, mellom å gripe inn eller å la gruppen regulere seg selv: «Magesfølelsen sier hvor mye jeg skal involvere meg. Kreativiteten som skjer i rommet, er med på å avgjøre om jeg skal involvere meg eller ikke» (informant B). Læreren beveger seg kontinuerlig mellom å styre og regulere og å la prosessen flyte fritt. I noen situasjoner opplever informantene at de i stor grad styrer dynamikken i gruppen, mens i andre situasjoner lar de studentene «eie» den kunstneriske prosessen. Dette er et press som læreren til enhver tid står i, og som fordrer skjønn. «Man ønsker at studentene skal ta eierskap i det de driver med. Hvis man bryter for ofte inn, så tar man fra dem eierskapet» (informant C). Det at studentene får trening i å vurdere eget og andres spill og i å bidra med sin kompetanse gjennom samhandling, gjør at de utvikler ferdigheter som utruker dem til en kompleks arbeidshverdag. Prøving, feiling og å inngå kompromisser er sentralt i læringen, og da vil fasitsvar eller instruksjoner fra læreren kunne hindre dette. Dermed ser vi igjen at pedagogisk improvisasjon innebærer en balanse mellom behovet for struktur for undervisningen og friheten til kreative og spontane øyeblikk. I undervisningen er oppmerksomheten rettet mot prosessen: «Jeg ikke lenger så opptatt av at studentene skal få ferdig ting. Prosessen er viktigere enn resultatet» (informant B). Noen ganger så læreren til og med viktighet av å forlate rommet rent fysisk, for at studentene skulle få kjenne på denne selvstendigheten i prosessen: «Av og til kan det være viktig å bare fylle på kaffekoppen og la prosessen skje naturlig» (informant A). Denne balansen mellom nærhet og distanse er knyttet til både faglig involvering og fysisk tilstedeværelse i undervisningsrommet.

Hovedfunn og veien videre

Denne studien har belyst didaktisk improvisasjon innenfor musikkundervisning, med spesielt søkelys på samspill. Med utgangspunkt i tre indikatorer, «komplementær kompetanse», «trygghet, tillit, åpenhet» og «involveringsbevissthet», har vi utforsket hvordan disse aspektene kommer til uttrykk gjennom musikkpedagogers refleksjoner over egen improvisert samspillsundervisning.

Resultatene av studien peker på kompleksiteten og dynamikken som preger improvisert samspillsundervisning. «Komplementær kompetanse» viser seg å være avgjørende for å fremme læring ved at læreren og studentene utfyller hverandres styrker og bidrar til en helhetlig læringsprosess. En forutsetning for at lærere kan benytte improvisasjon, er at de har utviklet ekspertise på sitt fagfelt og har et stort utvalg av innfallsvinkler og metoder for å igangsette undervisningen. Videre understreker «trygghet, tillit, åpenhet» viktigheten av et læringsmiljø der elever og pedagoger føler seg trygge til å utforske og eksperimentere. Læreren må skape trygghet og tillit internt i gruppen for å kunne fremme en prosess der lærere og studenter har et samspill av ideer og faglige diskusjoner. «Involveringsbevissthet» er en nøkkelfaktor for å opprettholde engasjementet og motivasjonen hos studentene samt skape et inkluderende læringsmiljø. Læreren må være bevisst på aktiv involvering i gruppen, og på når man skal trekke seg tilbake og la studentene styre prosessen. Bevissthet på lærerens involvering er derfor også sentralt i en improvisatorisk undervisningssituasjon.

Studien bidrar til forståelsen av didaktisk improvisasjon i musikkundervisning, og åpner for videre forskning på hvordan disse samhandlingsindikatorerne kan styrkes. Dette arbeidet gir grunnlag for fremtidige pedagogiske tilnærminger og metodologier innenfor musikkundervisning og understreker betydningen av å integrere didaktisk improvisasjon som en komponent i undervisningen. Studien kan også være relevant for andre yrkesgrupper, utdanninger og undervisningssettinger enn samspillsundervisning i musikk. I figuren nedenfor skisseres punktvis tips til pedagogisk praksis som kan styrke undervisning i ulike didaktiske situasjoner.

PRAKTISK- PEDAGOGISK TABELL FOR IMPROVISERT UNDERVISNING		
Faktor	Forklaring	Punktvisse tips til pedagogisk praksis
Komplementær kompetanse	Lærer og studenter innehar ulik kompetanse som kan utfylle hverandre i didaktisk samspill.	-Bruk studentenes ferdigheter og engasjement som en aktiv ressurs i undervisningen. -Suppler med egen erfaring og kompetanse der det trengs. Ikke presenter konkrete mål, men vær åpen for at kombinasjonen av studentenes og lærerens kompetanse kan skape uventede resultater.
Trygghet og risiko i samhandlingen	Læreren må skape et trygt rom der studentene tør å bidra med sine innspill.	-Løft frem gode ideer og innspill. -Hjelp studentene med å uttrykke sine tanker og ideer. -Skap et miljø der humor og åpenhet er til stede.
Nærhet og distanse i lærerens rolle	Balansen mellom lærerstyrte instruksjoner og intern selvkontroll i gruppa	-Ha tillit til at studentene kan finne gode løsninger du ikke tenkte på selv. -Oppfordre til diskusjoner og prøving/feiling - mer enn å finne ferdige løsninger. Gi studentene rom til å lære av hverandre.

Figur 24.1 Praktisk-pedagogisk modell for improvisert undervisning

Forfatterbiografier

Ole Fredrik Norbye er førstelektor i utøvende musikk ved NLA Høgskolen. Hans hovedvirke er innenfor kunstnerisk utviklingsarbeid og utøvende musikk. Norbye er pianist og har gitt ut flere innspillinger i eget navn samt som utøver i en rekke andre prosjekter. Hans forskning er sentrert rundt improvisasjon, kreativitet og sosiale dynamikker i samspill.

Linnéa K. Jermstad er førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen og doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) med spesialisering innen ledelse av akademiske institusjoner. Hun er leder for pedagogikkseksjonen ved avdeling for lærerutdanning, grunnskolelærerutdanningen. Med over ti års erfaring fra høyere utdanning kombinerer hun teoretisk og empirisk forskning med seksjonsledelse, forskergruppeledelse og prosjektledelse. Jermstad har også bred internasjonal forsknings-erfaring og har presentert på internasjonale konferanser. Hun har særlig engasjement for digitale undervisningsmetoder og læring, samhandling samt profesjonell og organisatorisk utvikling.

Bernt Rune Stray er professor i utøvende rytmisk musikk ved NLA Høgskolen Staffeldtsgate. Han er gitarist, musikkprodusent og grunnlegger av musikkstudioet Whiteroom og låtskrivercampen by: Songs. Hans forskningsinteresser er samspill og kreative prosesser.

Referanser

- Alterhaug, B. (2010). Improvisation as phenomenon and tool for communication, interactive action and learning. I M. Santi (Red.), *Improvisation: Between technique and spontaneity* (s. 103–133). Cambridge Scholars Publishing.
- Barratt, F. J. (1998). Creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. *Organization Science*, 9(5), 605–622.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2011). Teaching for creativity with disciplined improvisation. I K. R. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 94–110). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997105>
- Beghetto, R. A. (2019). Structured uncertainty: How creativity thrives under constraints and uncertainty: Resistive theories, practices, and actions. I C. A. Mullen (Red.), *Creativity under duress in education?* (s. 27–40). Springer.
- Beghetto, R. A. (2021). There is no creativity without uncertainty: Dubito ergo creo. *Journal of Creativity*, 31, 100005.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.
- Blackwell, J., Matherne, N. & Momohara-Ho, C. (2022). Preservice music teachers perceptions of teaching and learning popular music. *Journal of Music Teacher Education*, 31(3), 49–65. <https://doi.org/10.1177/10570837211067215>
- Brinck, L. (2017). Jamming and learning: Analysing changing collective practice of changing participation. *Music Education Research*, 19(2), 214–225.
- Cremata, R. (2017). Facilitation in popular music education. *Journal of Popular Music Education*, 1(1), 63–82.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design* (3. utg.). Sage.
- Gaunt, H., Creech, A., Long, M. & Hallam, S. (2012). Supporting conservatoire students towards professional integration: One-to-one tuition and the potential of mentoring. *Music Education Research*, 14(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.657166>
- Green, J. & Thorogood, N. (2018). *Qualitative methods for health research* (4. utg.). Sage Publications.
- Hendricks, K. S., Smith, T. D. & Stanuch, J. (2014). Creating safe spaces for music learning. *Music Educators Journal*, 101(1), 35–40. <https://doi.org/10.1177/0027432114540337>
- Holdhus, K., Høisæter, S. M., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education – roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Jermstad, L. K., Myklebust, M., Toppe, A. L. B., Vesteraas, R. & Goth, U. S. (2023). Samarbeid på tvers: kompetanseutvikling mellom høyskole, kommune og skole. I I. M. Thorjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 22–38). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa211001>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mariguddi, A. (2022). Tensions, issues and strengths of professor Lucy Green's model of informal learning. *Music Education Research*, 24(4), 442–454.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension* (s. 30–45). Routledge & Kegan Paul.
- Røyseng, S. & Stavrum, H. (2022). Synlighet som karriereressurs for musikere. I S. Røyseng, H. Stavrum & J. Vinge (Red.), *Musikerne, bransjen og samfunnet* (kap. 9, s. 223–243). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.160.ch9>
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 1–24). Cambridge University Press.

- Sawyer, K. (2015). A call to action: The challenges of creative teaching and learning. *Teachers College Record*, 117(10), 1–34.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function*. Oxford University Press.
- Steele Royston, N. (2017). Improving music teaching through interpersonal relationships. *Music Educators Journal*, 103(4), 34–39.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Vasil, M., Weiss, L. & Powell, B. (2019). Popular music pedagogies: An approach to teaching 21st-century skills. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 85–95. <https://doi.org/10.1177/1057083718814454>
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17(2), 89–100.

KAPITTEL 25

Samhandling i spagat: målrettet improvisasjon i matematikkfaget

Jørgen Sjaastad NLA Høgskolen, Norge

Abstract: Mathematics teachers are under pressure from various quarters to let collaboration and exploration characterize their teaching, while also ensuring the student's progression towards explicit curriculum goals. The experiment described in this chapter was designed as an attempt to educate teachers who foster collaboration. Throughout an entire semester, collaboration was to characterize the teaching, which necessitated a teaching practice characterized as targeted improvisation. Measured in students' self-reported engagement, their exam results, and my recorded experience, the experiment was successful. Three factors were crucial: treating knowledge as a distributed phenomenon, rejecting a synthetic coordination of the mathematics subject, and being conscious of involvement and role-taking. The experiment further led to a critical examination of the concept of collaboration, where my targeted improvisation challenged the principle of focusing on students' goals and the principle of equality. The chapter reveals that a teacher's targeted actions does not necessarily result in a deviation from the students' goals, and that collaboration management does not necessarily deviate from the principle of equality in collaboration.

Keywords: collaboration, improvisation, mathematics, exploration, equality

Introduksjon

Trommisen Jack har slått seg løs i over to minutter, nøye overvåket av pianisten Keith – lederen – som kaster seg på i det perfekte øyeblikket. De føler seg frem sammen, og ikke lenge etter kommer bassisten Gary inn med dype, forsiktige toner og gir låta et håp om flyt. Sammen bygger de det hele opp til det har gått 2 minutter og 49 sekunder, da Gary bruker bassen til å sette låta fri. Nå har den fått liv, den har funnet seg selv, og et lite minutt senere kan Keith trygt legge ut på sin første utforsking. Han akkompagneres av Jack og Gary, som definitivt ikke er statister til Keiths solo. Jack og Gary jobber knallhardt: De lytter, de føler seg frem til hva Keith vil med improvisasjonen, og uten å ta oppmerksomhet bruker de sine bidrag til å holde Keith på sporet av låtas rytme og følelse, og med sine bidrag løfter de Keiths solo og fyller den med energi og glede.

Keith Jarrett Trio fremførte «I'll remember April» i Tokyo i 1996. Hva skal til for at skolens matematikkundervisning kan beskrives på en slik måte? Der man gjennom samhandling fyller matematikken med energi og glede? Der elever og lærere utforsker idéer sammen, og hvor sluttproduktet – klasseromsamtalen – blir noe ingen kunne skrevet på forhånd, men som like fullt bidrar med hensiktsfull læring for alle involverte?

Avsnittet over er mer enn en fagdidaktisk romantisering. Det beskriver en pedagogisk praksis som er nødvendig om matematikkfaget skal fremme elevens glede og læring og samtidig bidra til å forme faget slik at det setter elevene i stand til å møte en ukjent fremtid (Kemmis, 2012). Gravemeijer et al. (2017) beskriver «what mathematics education may prepare students for the society of the future», og vektlegger forhold som deltagelse i faglige diskurser, problemløsningsferdigheter og matematisk forståelse som komplementerer det digitale verktøy allerede gjør. Fagfornyelsen i 2020 beveger matematikkfagets planverk i denne retningen. Tre av de seks kjerneelementene er ordparene utforsking og problemløsning, resonnering og argumentasjon og representasjon og kommunikasjon. I beskrivelsen av fagets relevans og sentrale verdier står det at faget «skal bidra til at elevene utviklar evne til å jobbe sjølvstendig og samarbeide med andre gjennom utforsking og problemløsning» (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 2).

Press til samhandling i matematikkfaget

I kapittel 1 i denne antologien angis tre ulike typer press: indre, ytre og tilslørt press. Innad i et klasserom i en lærerutdanning vil et indre press

alltid være til stede, blant annet skapt av friksjon mellom forelesers og studentenes forventninger til innhold, omfang og metodikk. I denne studien anses måloppnåelsesbeskrivelser og rammeplaner som angir en ønsket status ved utdanningens slutt, som et ytre press på studentene og foreleserne. Avsender er definert, og forventningene er eksplisitt formulert. Det tilslørte presset, slik det anses i denne studien, er blant annet det intenderte planverket; de politiske, ideologiske og sosiale forholdene som har preget utarbeidelsen av planverket, men som ikke er eksplisitt formulert. Videre lever lærerutdanningene under et tilslørt press knyttet til hverdagen som venter lærerstudentene, der skoleledere, kollegaer, elever og foreldre har ulike og ofte motstridende forventninger. Den pedagogiske praksisen i lærerutdanningen preges, i henhold til modellen om pressdimensjoner, av denne totalen av indre, ytre og tilslørt press.

Under dette presset lever en lærerutdanner i matematikk som skal formidle matematikkdiraktisk forskning. Denne forskningen har i mange tiår fremmet et ønske om pedagogiske praksiser som legger til rette for utforskning og problemløsning i fellesskap (Schoenfeld, 2016). Tross all denne kunnskapen er det fortsatt de tradisjonelle læringsaktivitetene som dominerer (Toppfol, 2012). Lockharts (2009) tidvis humoristiske karyatur av tradisjonell matematikkundervisning som lærerstyrt terping av individuelle regneferdigheter ser dessverre ut til å stemme ganske godt. Matematikkfaget i grunnskolen opplever derfor et faglig legitimt endringspress i retning av pedagogiske praksiser der elever og lærere utforsker matematikken gjennom samhandling. Denne studien bygger på samhandlingsbegrepet slik det er formulert av Torgersen og Steiro:

Samhandling er en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål, og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130)

Følgende to problemstillinger vil bli utforsket i studien: *Hvordan kan vi utdanne matematikklærere som skaper samhandling? Og hva kan vi lære om samhandlingsbegrepet gjennom et eksperiment med samhandling i lærerutdanningen?*

Den tradisjonelle tilnærmingen med en teoretisk innføring i matematikkdiraktisk faglitteratur, ofte inkludert et søkelys på kunnskap matematikklærere bør inneha (f.eks. Ball et al., 2008), ser altså ikke ut til å endre

etablerte pedagogiske praksiser i retning av mer samhandling. Rojas et al. (2021) tar til orde for å vende oppmerksomheten bort fra lærerstudentenes kunnskap og mot modellering av praksis. De hevder at profesjonsrettet læring for matematikklærere først og fremst dreier seg om å vise frem, spille ut og diskutere gode praksiseksempler. Videre argumenterer de for at dette ikke må skje gjennom enkeltstående eksempler. Det må gjøres systematisk og være integrert i lærerutdannerens pedagogiske praksis. Christiansen og Erixon (2021) dokumenterer hvordan modellering er en mangel i svensk lærerutdanning. Ved avslutningen av studiene bekrefter studentene at de har hatt gode muligheter til å lære matematikk og matematikdidaktisk teori, men få muligheter for å øve på lærerhandlinger og diskutere disse. Som Rojas et al. (2021) argumenterer Christiansen og Erixon for at modellering bør skje systematisk gjennom utdanningen, og de skriver at man må sikre at «core practices are indeed represented in the programmes; that research-informed principles underlying such practices are addressed» (Christiansen & Erixon, 2021, s. 15).

Samhandling under press i matematikkfaget

Å realisere samhandling i lærerutdanningen, der lærere og studenter møtes til åpen og likeverdig utforskning av matematiske problemer, betyr å åpne det didaktiske rommet for studenters uforutsette tanker og idéer. Lærere kan ikke forberede manus til slike samtaler. Samtalene må improviseres. Keith Sawyer (2004) skriver om «collaborative discussion as disciplined improvisation» med et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. Han hevder at lærerstyrte monologer fratrukker studentene deres mulighet til å konstruere egen kunnskap, og argumenterer for at den mest effektive læringen skjer når studentene får interagere og eksperimentere i åpen improvisasjon (Sawyer, 2004). Improvisasjonen karakteriseres som «disciplined» som resultat av at undervisningen foregår innenfor gitte rammer. Disse rammene inkluderer presset som den pedagogiske praksis er underlagt.

Denne studien retter søkelys mot presset formulert som læringsutbyttebeskrivelser i lærerutdanningens emneplaner. I lys av improvisasjonsbegrepet aktualiseres Sawyers (2011) «curriculum paradox»: Gode lære- og undervisningsplaner er viktig for å hjelpe studentene mot ønskede mål, og av disse planene er det de som åpner opp for improvisasjon, som anses som de mest fruktbare. Det samhandlende fellesskapet, preget av uforutsette bidrag og improviserte samtaler, befinner seg altså i en kontekst der

lærerutdanneren er forpliktet til å hjelpe studenter å nå eksplisitte mål som er formulert i en emneplan, og som en sensor skal vurdere deres måloppnåelse av på slutten av semesteret. I denne studien anses emneplanene å bidra til rammene med noe som kan karakteriseres som «målretting». Derfor, fremfor å benytte Sawyers begrep «disiplinert improvisasjon», som omfatter helheten av rammefaktorer, benyttes i denne studien begrepet «målrettet improvisasjon».

Improvisasjon er en praksis som tvinger seg frem i det uforutsette (se kapittel 22 [Torgersen og Sæverot] og 23 [Torgersen og Sæverot] i denne antologien), og undervisning i musikk utnytter gjerne mulighetene improvisasjon skaper (se kapittel 24 av Norbye, Stray og Jermstad i denne antologien). Improvisasjon er derimot ikke det som normalt kjennetegner matematikkundervisning. I tillegg til en fast struktur på undervisningen (Toppol, 2012) og sementerte praksiser om innhold og rekkefølge gjennom utdanningsløpet (Torgersen, 2015) blir fremtidige matematikklærere opplært i samtaleledelse preget av forutsigbarhet og lærerstyring. Slike samtalepraksiser, idealisert av Stein et al. (2008), har mye godt for seg. Samtidig begrenser de elevens og lærers reelle samhandling og utforskning av problemløsningsoppgaver som stadig åpner nye og uventede muligheter. Så hva kjennetegner improvisasjon i matematikk? Kazemi og Hintz (2014) skriver om målrettet samtale i matematikk. At samtalen de skisserer er «intentional», betyr ikke at det ikke er rom for improvisasjon. Blant annet vektlegger de hvordan man som lærer kan inkludere alle elevens innspill – især de uferdige og feilaktige – for å skape fruktbare matematiske samtaler. Slike innspill kan være svært uforutsigbare, og det er nettopp her improvisasjonen spiller en viktig rolle. Lobman (2006) skriver om improvisasjon som noe som oppstår i øyeblikket, og der de involverte skaper noe nytt. En pedagogisk praksis som leder til slike læringsmuligheter, beskrives blant annet av Martin og Towers (2011). De understreker sammen med Lobman sammenhengen mellom improvisasjon og samhandling og argumenterer for følgende i sin artikkel om improvisasjon i matematikklasserommet:

[...] it is possible to observe and account for acts of mathematical understanding that are not located only in the minds or actions of any one individual, but instead that emerge from the interplay of the ideas of individuals, as these become woven together in shared action, as in an improvisational performance. (Martin & Towers, 2011, s. 255)

Studiens undervisningsdesign og metode

To spørsmål skal utforskes i denne studien: *Hvordan utdanne matematikklærere som skaper samhandling? Og hva kan vi lære om samhandlingsbegrepet gjennom et eksperiment med samhandling i lærerutdanningen?* For å gjøre dette ble det planlagt og gjennomført et samhandlingseksperiment i et matematikkemne på masternivå i en lærerutdanning. Det første spørsmålet vil bli diskutert gjennom deling av erfaringer og data samlet inn underveis og etter eksperimentet. Det andre spørsmålet vil bli drøftet med utgangspunkt i Torgersen og Steiros (2009) definisjon av samhandling, der definisjonen blir utforsket i lys av refleksjoner som oppsto i gjennomføringen av eksperimentet.

Samhandlingseksperimentet

Konteksten for studien var et matematikkemne for lærerstudenter som utdanner seg til å undervise på 5. til 10. trinn i grunnskolen. Emnet var obligatorisk for de 19 studentene, som gikk fjerde året og hadde valgt matematikk som masterfordypning. Emnet hadde tittelen «matematikkdidaktiske teorier» og ga 15 studiepoeng. Det var obligatorisk oppmøte på de totalt 63 oppsatte forelesningstimene, som var fordelt på dager med fire eller fem timer undervisning.

Undervisningsdesignet ble inspirert av teorien beskrevet over. All undervisning skulle modellere et samhandlende, utforskende klasserom (Christiansen & Erixon, 2021; Rojas et al., 2021). Derfor ble det ikke forberedt noen lærerstyrte presentasjoner. For å fremme studentenes engasjement i undervisningen skulle alle matematiske diskusjoner handle om studentenes, ikke foreleserens, matematiske tanker (Kazemi & Hintz, 2019). Med utgangspunkt i studentenes arbeid med en gitt problemløsningsoppgave skulle hele undervisningssekvensen på fire–fem timer improviseres, og den matematiske læringen ville avhenge av denne samhandlingen (Lobman, 2006; Martin & Towers, 2011). Studentene arbeidet i grupper på to eller tre, og undervisningen vekslet mellom arbeid i grupper og plenumssamtaler.

Improvisasjonen måtte være målrettet fra forelesers side, men den didaktiske faglitteraturen skulle ikke formidles gjennom forberedte presentasjoner til gitte tidspunkter. Litteraturen skulle bringes på bane dersom en gitt situasjon eksemplifiserte det litteraturen omhandlet. Gjennom semesteret ville det bygges opp et arsenal av felles erfaringer som kunne berike og konkretisere teoriene som ble diskutert. Teoriene aktuelle for emnet, spente

vidt. Eksperimentet krevde derfor både oversikts- og dybdekunnskap, slik at man i hver forelesning var klar for å lede en samtale om et hvilket som helst tema i emneplanen.

Umiddelbart etter hver økt skulle de matematiske og didaktiske diskusjonene oppsummeres og publiseres på emnets læringsplattform. Ved hjelp av disse undervisningsloggene skulle målrettingen intensiveres gjennom semesteret for å aktualisere teoriene som ennå ikke var diskutert. Dette kunne skje blant annet gjennom designet av problemløsningsoppgaver eller gjennom ledelse av klasseromssamtalen. Dersom 63 timer med matematisk problemløsning ikke åpnet opp for en samtale om et gitt tema eller teori, ble det vurdert slik at teorien ikke var relevant nok til å få undervisningstid i emnet.

Metode

Denne studien kan plasseres innenfor et vitenskapeteoretisk ståsted der aksjonsforskning og kritisk pedagogikk står sentralt. Kemmis (2009) beskriver teknisk aksjonsforskning som et middel for å forbedre egen praksis, men ønsket her er å gå dypere ved å endre den sosiale konteksten praksisen foregår i, og han bygger på Noffke (1997) sin påstand om at aksjonsforskning alltid innebærer profesjonelle, personlige og politiske dimensjoner. Studien er et forsøk på å endre oppfatningen av faget og fagets undervisningspraksis. Arbeidet kan ses som en hermeneutisk prosess, der refleksjon over eksisterende praksis og plasseringen av den pedagogiske praksisen i et større perspektiv står sentralt (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Kim, 2013). Denne tilnærmingen krever kontinuerlig refleksjon rundt studiens rammer og forutsetninger (Winter, 2006).

Aksjonsforskningens demokratiske verdier, som beskrevet av Brydon-Miller og Maguire (2009), kommer til uttrykk i studiens tro på at en involverende prosess kan bidra til endring. Ponte et al. (2004) sin advarsel mot å rette for mye oppmerksomhet på suksesshistorier er relevant i så måte. Ønsket om forbedret praksis kan påvirke validiteten av studien. I denne studien vil antydningene til «suksess» bygge på konkrete studentbesvarelser og vurderinger fra en ekstern sensor.

Videre blir studiens validitet utfordret av min relasjon til studentene. De 19 studentene har alle sin unike relasjon med meg og sine tanker om eksperimentet, noe som kan påvirke både deres bidrag i samhandlingen, deres vurderinger i evalueringer og deres innsats i emnet. Derfor er tett,

kontinuerlig kontakt avgjørende for min evne til å utvikle egen forståelsehorisont i lys av studentenes (Kim, 2013).

I en slik hermeneutisk prosess inngår et stort tilfang av data. Den kontinuerlige interaksjonen med studentene i og mellom forelesninger, helt frem til og med muntlig eksamen, er viktigste datakilde. Øvrige datakilder supplerer og validerer slutningene fra studien. Dette dreier seg blant annet om undervisningsloggene. I analysen ble disse lest på nytt for å friske opp inntrykket av studentenes matematiske og didaktiske læringsprosess. Av særlig betydning for resultatene er henvisningene til metadiskusjonene om matematikkfaget og fagets undervisningspraksiser. Øvrige datakilder inkluderer studentenes skriftlige midtveis- og sluttevaluering av emnet. Disse var anonyme og kombinerte avkrysningsspørsmål og åpne spørsmål. Studentene fikk her dele sine erfaringer og vurderinger av samhandlingseksperimentet. Resultatene fra midtveisevalueringene ble analysert gjennom å samtale om disse i den påfølgende forelesningen og var et effektivt bidrag for å utvikle en felles forståelsehorisont. Sluttevalueringens oppsummerende avkrysningsspørsmål ble analysert gjennom en enkel frekvensanalyse (Robson, 2008). Gjennomføring av og resultater fra muntlig og skriftlig eksamen ble også benyttet som datakilder. Disse ble gjort med ekstern sensor. Studentenes karakterer ga et mål på deres læringsutbytte i lys av emneplanens målsettinger.

Refleksjonene som presenteres i resultatdelen, er et resultat av en iterativ samtale- og skriveprosess, der samtalene med studentene er utgangspunktet. Gjennom skriveprosessen har erfaringene blitt bearbeidet gjennom kondensering og teoretisering.

Resultater og diskusjon

Å utdanne lærere som skaper samhandling

Forutsetningen for å diskutere resultater og erfaringer fra samhandlings-eksperimentet er at det faktisk ble operasjonalisert. I sluttevalueringen av emnet ble studentene gitt følgende beskrivelse av undervisningen som var forsøkt gjennomført: «Dere jobber med problemløsningsoppgaver, vi diskuterer deres (og ikke først og fremst mine) idéer, og vi bruker disse diskusjonene til å aktualisere teorien som er på litteraturlista.» Studentene skulle vurdere om beskrivelsen passet undervisningen de hadde fått, på en firedelt skala fra «i liten grad» til «i stor grad». Her svarte alle studenter, med ett unntak, «i stor grad». En sammenligning av undervisningsloggen og litteraturlisten i emneplanen viser at alle teorier

ble diskutert gjennom semesteret, til tross for et semester uten forberedte presentasjoner av teori.

Resultatene av eksperimentet

I hvilken grad «lyktes» eksperimentet? Samhandlingseksperimentets målsetting var å engasjere studentene i en samhandlende måte å tenke og undervise matematikk på, samtidig som de formelle kravene i emneplanen ble oppfylt. Eksamensresultatene gitt av ekstern sensor på bakgrunn av en skriftlig og en muntlig eksamen, var gode: to A-er, ni B-er, seks C-er og to D-er. Med et gjennomsnitt på B oppnådde disse det samme som de 18 studentene som tok emnet året før. Det foreligger ikke statistisk grunnlag for å påstå at studentene hadde prestert svakere eller sterkere ved en tradisjonell tilnærming til faglitteraturen, men vi kan slå fast at undervisningsdesignet ikke la store hindre for studentenes emneplanrettede læring.

Erfaringene fra samhandlingseksperiment tyder på at studien lyktes i den grad man kan forvente av en ett semester lang intervensjon. Allerede etter to–tre økter hadde studentene vent seg til arbeidsformen, og gjennom semesteret opplevde jeg at studentene gjennomgående var mer engasjert i matematisk utforskning enn jeg hadde opplevd i noen tidligere emner. De jobbet utelukkende i grupper, og de aller fleste var aktive i samhandlingen som oppsto i plenumssamtalene. Flere datakilder validerer denne konklusjonen om studentenes engasjement. Viktigste er det store antallet samtaler om arbeidsformen gjennom semesteret. Studentene uttrykte seg svært positivt til undervisningsdesignet, de var engasjert i undervisningen og delte tanker som antydte et endret syn på faget. Blant kildene som validerer denne oppfatningen, er den skriftlige sluttevalueringen. Der krysset samtlige studenter av i den øverste kategorien «i stor grad» på uttalelsen «undervisningen har vært engasjerende». Videre var det ved muntlig eksamen sju av de 19 som inkluderte i sin innledende presentasjon at dette emnet hadde «gitt meg et nytt syn på matematikk», «at jeg ser på undervisning på en helt ny måte», eller lignende sitater.

Tre sentrale faktorer

Resultatene tyder altså på at undervisningsdesignet kan fungere for å nå målsettinger som angitt i denne studien. For å diskutere hvordan man kan utdanne samhandlende matematikklærere, kreves videre refleksjon om rammene for eksperimentet (Winter, 2006). Her inntas en forståelse

av rammer som inkluderer de involvertes forståelser av matematikk og innøvde undervisningspraksiser ved oppstart av studien. Disse rammene er ikke statiske, og gjennom semesteret var tre faktorer fremtredende: vårt syn på matematikkens struktur, vårt kunnskapssyn og vår involverings- og rollebevissthet.

For det første måtte vi aktivt motarbeide de endimensjonale strukturene som har preget norsk skolematematikk (Torgersen, 2015): Den «syntetiske koordineringen» av faget, beskrevet av Phillip Phenix (1988), kjennetegnes av et syn på matematikkfagets struktur som antyder et endimensjonalt hierarki og dermed en naturgitt rekkefølge i læringssekvenser. Ved å bygge de matematiske samtalen på studentenes bidrag og deres idéer ville vi ifølge dette synet ikke være sikret bidrag som fører «frem til mål». I strid med dette synet var våre gjentatte erfaringer at konseptene og ferdighetene vi jobbet med, kunne utforskes fra ulike vinkler. Deweys didaktisk orienterte struktur (Torgersen, 2015) gir i så måte en mer treffende beskrivelse av strukturorienteringen som må fremmes i et forsøk på å utdanne samhandlende lærere. Dette inngår som en del av samhandlingens profesjonslogikk, der måter å arbeide og argumentere på inngår (Torgersen & Steiro, 2009, s. 158).

For det andre jobbet vi aktivt for å vise hvorfor kunnskap kan anses som et distribuert fenomen. Studentenes møte med et gitt matematisk problem skapte ulike tanker og idéer hos den enkelte student. Min oppgave som lærer ble å orkestrere en samtale der disse tankene kunne sammenlignes, settes sammen, utfylle eller utfordre hverandre. Som et fellesskap oppdaget vi matematiske sammenhenger og konsekvenser ingen av oss, meg inkludert, hadde kommet over gjennom lærerstyrt formidling. Matematiske argumenter vokste gjennom bidrag fra stadig flere studenter (Martin & Towers, 2011), og det ble tydelig at vi kompetansemessig utfylte hverandre. I midtveisevalueringen var det flere studenter som fremhevet fascinasjon over nettopp dette aspektet. At det var mulig å bygge opp interessant matematikk «der vi gjør alt», som en student formulerte det, eksemplifiserte for studentene at matematikk er mer enn en individuell og prosedural aktivitet med forhåndsbestemte svar.

For det tredje fremsto semesteret som en øvingsarena for å fremme samhandling, der jeg måtte øve på involveringsbevissthet, og der studentene måtte øve på sin rollebevissthet. Gjennom studien unnlot jeg konsekvent å presentere mine egne matematiske tanker i undervisningen. Dette grepet gjorde meg avhengig av studentenes involvering. Ganske raskt gjorde dette

noe med studentenes rollebevissthet. Kombinasjonen av mine tydelige forventninger om deres bidrag og deres erfaringer med at bidragene ble verdsatt, uavhengig av bidragets matematiske validitet, gjorde at de etter hvert fant sine roller som autonome samhandlingsaktører. I matematikkfaget snakkes det om å utvikle en «conjecturing atmosphere» (Mason, 2008) der det er forventet at elevene deltar med matematiske hypoteser som skal vurderes i fellesskap, og der det er trygt å dele både uferdige og feilaktige tanker. Samhandlingen hvilte med andre ord på tillit og involvering. Dypsett har dette en etisk dimensjon, der studenter og elever blir tilskrevet verdi som signifikante bidragsytere i fellesskapet og opplever mestring som autonome «matematikere». Dette utgjør samhandlingens etiske moment, der alle deltagerne har samme verdi og verdighet (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157).

Samhandlingsbegrepet i spagat

Samhandlingsbegrepet, slik det er definert i denne studien, er knyttet til en rekke indikatorer (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157–158). Blant disse ble flere aktualisert gjennom arbeidet med forrige spørsmål, som samhandlingstrening, læring, profesjonslogikk, involveringsbevissthet, rollebevissthet og det etiske moment. Vi fikk blant annet eksemplifisert hvordan samhandlingen ble styrket av at vi utfylte hverandre kompetansemessig i problemløsningsprosessen, og hvordan samhandlingen hvilte på tillit og involvering.

Her skal vi se nærmere på to av begrepene som benyttes i definisjonen der samhandlingen i studien kom under press. Samhandling defineres som noe som foregår mellom «... aktører [...] som arbeider mot et felles mål», og som tar form av en «... åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130). Her argumenterer jeg for at jeg i den matematiske utforskningen hadde andre mål enn studentene, og at måten jeg ledet samhandlingen på, ikke var reelt likeverdig.

Studenter har ansvar for å sette seg inn i emneplanen og jobbe i lys av denne gjennom semesteret. Likevel involverer de seg i større eller mindre grad i læringsaktivitetene uten å reflektere over hvilke emneplanmål som adresseres. Mine studenters mål i en gitt læringsaktivitet var oftest å følge læringsaktivitetens «naturlige» progresjon. Jeg, som var mer rettet mot de overordnede målene, førte kontinuerlig logg over hvilke diskusjoner som hadde dukket opp, og hvilke teorier som var blitt gjenstand for samtale. På denne måten kunne jeg underveis i semesteret velge ut og tilpasse oppgaver

som sannsynliggjorde bestemte typer situasjoner – situasjoner som kunne være grunnlag for samtaler om temaer vi ennå ikke hadde behandlet. Gjennom de improviserte samtalene, der studentenes mål var den matematiske utforskingen, kunne jeg oppdage spor av samtalemuligheter om gjenstående temaer og la disse styre min ledelse av samhandlingen. Målet mitt var altså ikke bare utforskingen i seg selv, men en utforsking som til slutt fant et emneplanrelevant mål jeg kunne lede dem mot. Studentene opplevde at deres bidrag styrte improvisasjonen, men jeg målrettet den uten deres visshet om det. Dette opplevdes som en samhandling i spagat, noe som trolig vil oppstå i flere tilfeller der konteksten har en iboende asymmetri. I studiens tilfelle dreier det seg om forholdet mellom en lærer og lærerens studenter. Vi arbeidet ikke mot samme mål, og min ledelse av samhandlingen var ikke åpen og likeverdig.

I utviklingen av teorier vil det være en hårfin grense mellom forenklinger og overforenklinger av et fenomen (Kvernbekk, 2005). I studiens definisjon av samhandling forutsettes en felles målsetting for de involverte, som er likeverdige i prosessen. Er dette en slik overforenkling? Må definisjonen nyanseres om den skal favne faglig samhandling i et klasserom der læreren driver målrettet improvisasjon?

Her vil jeg argumentere for at dette ikke er tilfellet. Ved god målrettet improvisasjon kan man få i pose og sekk. Det er ikke snakk om å lede improvisasjonen mot et *annet* mål enn studentenes mål, men *både* mot studentenes mål og mot opplæringens øvrige mål som blir aktualisert. Mine studenter hadde som mål å utforske matematikken i et gitt problem. Mitt mål var altså det samme samt å bruke dette målet som springbrett til overordnede mål i emneplanen. Prosessen kan i lys av vårt *felles mål* anses som åpen og likeverdig, der studentene var de som bidro med byggeklossene til den matematiske diskusjonen.

Videre vil det være urimelig å tolke enhver form for ledelse som brudd på likeverdigheten i en kommunikasjonsprosess. En slik tolkning vil bygge på ledelsessyn der lederpraksisen ikke fremmer samhandling og interaksjon, men innføring og formidling. Torgersen og Steiro (2009) skriver om samhandlingsledere som på deltagerens premisser evner å fremme samhandling som kan «utnytte og kanalisere deltagerens samlede kompetanse best mulig mot felles mål og forståelse» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 155). Det er altså ikke forutsatt et ledelsesvakuum. Tvert imot kan god ledelse være nødvendig for å sikre deltagerens likeverdighet, blant annet gjennom god involverings- og rollebevissthet.

Hovedfunn og veien videre

Denne studien har vist at det er mulig å engasjere lærerstudenter i utforskende matematisk samhandling gjennom et helt semester. Videre indikerer studien at en slik praksis kan endre disse studentenes syn på matematikk og matematikkundervisning. Å utdanne matematikklærere som skaper samhandling kan skje gjennom målrettet improvisasjon som gjennomgående pedagogisk praksis. Denne studien fremhever verdien av å se på kunnskap som distribuert mellom deltagerne, en avvisning av den syntetiske koordineringen av matematikkfaget og bevissthet rundt involvering og rolletaging.

Studiens undervisningsdesign la opp til en «målrettet improvisasjon» som la press på samhandlingsbegrepet slik det er definert av Torgersen og Steiro (2009). Gjennom studien kom det frem at lærers målretting ikke innebar å avvike fra studentens målsetting, men at samhandlingen ledet gruppen til et mål som lærer kunne benytte for å nå øvrige mål i emneplanen. Videre ble det argumentert for at nærværet av en samhandlingsleder ikke trenger å bety et brudd på samhandlingens likeverdighetsprinsipp.

Torgersen og Steiro (2009) skriver at en samhandlingsleder må utvikle en teft til å tolke samhandlingsprosessen og fremdriften av denne. Denne teften beskrives som et «gehør» for samhandlingens utvikling. Et slikt gehør skaper forståelse for hva som bør gjøres videre (Torgersen & Steiro, 2009, s. 158). Gary, Jack og Keith hadde utvilsomt et slikt gehør for sitt samspill. En vei videre fra denne studien vil kunne innebære å studere samhandlende læreres gehør for å kunne trenge dypere inn i hva som skal til for å utdanne lærere som kan drive målrettet improvisasjon.

Forfatterbiografi

Jørgen Sjaastad er førsteamanuensis i matematikdidaktikk ved NLA Høgskolen og jobber i lærerutdanningen. Sjaastad har bakgrunn fra matematikk og realfagdidaktikk og har jobbet i flere år som utdanningsforsker i Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Blant hans forskningsfelter er bruk av teknologi i undervisning, utforskende undervisningsformer, samarbeidslæring og matematiske resonnementer. Sjaastad er på en særlig måte engasjert i begynneropp-læring, og han underviser i emner knyttet til grunnskolelærerutdanning rettet mot 1. til 7. trinn.

Referanser

- 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.
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009). Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79–93.
- Christiansen, I. M. & Erixon, E. L. (2021). Opportunities to learn mathematics pedagogy and learning to teach mathematics in Swedish mathematics teacher education: A survey of student experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1–19.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and student learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17–32.
- Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F.-L. & Ohtani, M. (2017). What mathematics education may prepare students for the society of the future? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 105–123.
- Kazemi, E. & Hintz, A. (2014). *Intentional talk: How to structure and lead productive mathematical discussions*. Stenhouse Publishers.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905.
- Kim, J.-H. (2013). Teacher action research as Bildung: An application of Gadamer's philosophical hermeneutics to teacher professional development. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 379–393.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- Lobman, C. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interactions in early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455–470.
- Lockhart, P. (2009). *Mathematician's lament: How school cheats us out of our most fascinating and imaginative art form*. Bellevue Literary Press.
- Martin, L. C. & Towers, J. (2011). Improvisational understanding in the mathematics classroom. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 252–278). Cambridge University Press.
- Mason, J. (2008). Making use of children's powers to produce algebraic thinking. I J. Kaput, D. Carraher & M. Blanton (Red.), *Algebra in the early grades* (s. 57–94). Routledge.
- Noffke, S. E. (1997). Chapter 6: Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22(1), 305–343.
- Phenix, P. H. (1988). The disciplines as curriculum content. I J. R. Gress & D. E. Purpel (Red.), *Curriculum. An introduction to the field* (s. 139–148). McCuthan Publishing Corporation.
- Ponte, P., Beijard, D. & Ax, J. (2004). Don't wait till the cows come home: Action research and initial teacher education in three different countries. *Teachers and Teaching*, 10(6), 591–621.
- Robson, C. (2008). *Real world research*. Blackwell Publishing.
- Rojas, F., Montenegro, H., Goizueta, M. & Martínez, S. (2021). Researching modelling by mathematics teacher educators: Shifting the focus onto teaching practices. I M. Goos & K. Beswick (Red.), *The learning and development of mathematics teacher educators: International perspectives and challenges* (s. 367–382). Springer Nature.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12–20.
- Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 1–24). Cambridge University Press.
- Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics (Reprint). *Journal of Education*, 196(2), 1–38.

- 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.
- Toppol, A. K. (2012). «Da klokka klang ...» – om timesignaturane til matematikk og naturfag. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskulen observert og vurdert* (s. 122–143). Samlaget.
- Torgersen, G.-E. (2015, 2.–4. desember). *Pedagogisk grunnlagsteori: En-dimensjonale strukturer i matematikk-didaktikken?* [Paperpresentasjon]. The 7th Annual Bergen Educational Conversation.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Læreplan i matematikk 1.–10. trinn*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MAT01-05.pdf?lang=nno>
- Winter, R. (2006). Finding a voice – thinking with others: A conception of action research. *Educational Action Research*, 6(1), 53–68.

KAPITTEL 26

Samhandling i lærerutdanningen: press mot pedagogisk praksis og samhandlingsteori

Pernille Jahnsen Berg Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Anne Cathrine Hogsnes Asplin Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Abstract: Student teachers are exposed to the phenomena of interaction og "samhandling" in learning communities in pedagogical practice and in teacher education. This is an important framework for how they understand the phenomenon. Their experiences are often not aligned with interaction theory ("samhandlingsteori") and mentors often ignore this fact. If new teachers are not prepared for the processes of samhandling, this can slow down the processes of integration in becoming teachers. This article explores the inner (internal), veiled (covert) and external pressures on interaction in teacher education pedagogical practice based on how students in two different teacher education programs experience the phenomenon of interaction in their education. Based on two cases, the workshop case and the inquiry case, this chapter highlights three of 15 categories of samhandling, analyzed within the framework of the content component of teaching, students and teaching experiences. This paper explores theory applications and the use of auxiliary assumptions to identify push factors that can help explain how the phenomenon of samhandling arises between the cases and between the cases' practices and theories of samhandling. Proposed criteria for categorising pressures in the different dimensions are developed and tested, and we propose changes for both samhandling theories and teacher education. The goal is to be able to contribute to more samhandling-based teacher education within possibility-oriented learning communities for novice (beginner) teachers.

Keywords: categorization of inner (*internal*), veiled (*covert*) and external pressure, power, policy and practice, possibility-oriented, teacher education practices, samhandling (interaction)

Sitering: Berg, P. J. & Asplin, A. C. H. (2024). Samhandling i lærerutdanningen: Press mot pedagogisk praksis og samhandlingsteori. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 26, s. 441–465). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch26>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I denne studien forsøker vi å identifisere press på fenomenet samhandling i to lærerutdanningers pedagogiske praksis. Vi vil også kategorisere presset vi finner, i de tre pressdimensjonene (Kapittel 1 i denne antologien). For å identifisere press i lærerutdanningspraksiser analyserer vi data fra to lærerutdanningscaser for å se på om de varierer fra, avviker fra eller ligger nær den ideelle samhandlingsteorien ut fra indikatorene involveringsbevissthet, underveislæring og komplementær kompetanse (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157). Ved avvik fra ideell teori kan man si at praksisen legger press på den ideelle teorien om samhandling. Slik blir det et poeng å utforske hvordan lærerutdanningens pedagogiske praksis (Kemmis, 2012; Kemmis & Heikkinen, 2012) representerer et press på ideell teori om samhandling (Torgersen, 2018; Torgersen & Steiro, 2018).

Når teori står under press, vil presset handle om endring av teorien mot noe annet eller nytt. Presset mot fenomenet slik det aktualiseres i pedagogisk praksis (Kemmis, 2012; Kemmis & Heikkinen, 2012) i lærerutdanningene, må, i motsetning til presset mot teorien, kunne gå i retning av både større samsvar med eller større avvik fra den ideelle teorien om samhandling. I arbeidet med å kategorisere press mot lærerutdanningens pedagogiske praksis inn i de tre pressdimensjonene ytre, indre og tilslørt press (kapittel 1) finner vi at ytre og indre press defineres ut fra kilde for presset, altså hvor presset kommer fra. Tilslørt press er vanskeligere å identifisere. Derfor vil vi teste ut tre forståelser av tilslørt press, utviklet ut fra teori om makt (Lukes, 2005) og teori om læreplaner og målformuleringer som fremstår diffuse eller tvetydig formulert (Aasen et al., 2014; Berg, 2015; Goodlad, 1979). Problemstillingen er derved:

Hvordan kan studenters erfaring med samhandling i lærerutdanningspraksiser variere, og kan eventuell variasjon kobles til press mot pedagogisk praksis og mot ideelle teorier om samhandling?

Et poeng er å se på sammenhengen mellom press mot fenomenet samhandling i pedagogiske praksiser, og på hvordan det praktiske fenomenet samhandling så setter press på samhandlingsteorien. For å svare på dette vil vi ha tre forskningsspørsmål som må besvares:

1. Hvilke variasjoner finner vi i lærerstudenters erfaringer med samhandling i lærerutdanningen?

2. Hvilke typer press mot lærerutdanningen som pedagogisk praksis finner vi, som kan forklare disse variasjonene?
3. Hvordan utgjør variasjonene i hvordan samhandling erfares i pedagogiske praksiser, et press mot ideelle teorier om samhandling?

For å se på første forskningsspørsmål vil vi først bruke data fra to kvalitative studier fra to forskjellige lærerutdanninger for å finne variasjoner mellom praksiser og mellom det praktiske fenomenet og den ideelle teorien om samhandling. For å svare på forskningsspørsmål nummer to og finne press mot pedagogiske praksiser vil vi bruke innholdskomponenten, studentkomponenten og aksen erfart undervisning fra den didaktiske trekanten (Künzli & Horton-Krüger, 2010, s. 48) til å finne hjelpeantagelser om hva som kan forklare avvikene mellom pedagogisk praksis og ideell teori. Dette er inspirert av Kvernbecks (2021) hjelpehypoteser. Slik vil vi identifisere mulige pressdimensjoner som påvirker fenomenet samhandling i de pedagogiske praksisene. Til slutt vil vi diskutere hvordan variasjonene og presset mot pedagogisk praksis setter den ideelle teorien under press, og vurdere hvilke implikasjoner dette har for utvikling av den ideelle teorien om samhandling.

Teoretisk rammeverk

Vi tar utgangspunkt i tredelingen av press mot ideell teori som indre, tilslørt eller ytre press (Torgersen et al. 2024). Ved kategorisering av press inn i de tre pressdimensjonene finner vi at kriteriene for hva som er tilslørt press, er utydelige. En første antagelse om hva som definerer tilslørt press, er knyttet til hva som er kilden, slik som i indre eller ytre press, men at det er vanskelig å avgjøre hvilke av de to kildene presset kommer fra. En annen forståelse er inspirert av ordet tilslørt, som kan indikere at noe er mindre synlig. Dette gir en kobling til at drivkraften i pressdimensjonen kan være mer eller mindre synlig, inspirert av Lukes (2005) teori om makt i tre dimensjoner. Den første dimensjonen er den synlige maktutøvelsen som skjer gjennom for eksempel politiske vedtak, eller ved at noen bestemmer gjennom sanksjoner hva den andre skal gjøre. I tillegg finnes to maktdimensjoner som ofte er usynlige for både dem som utøver den, og for dem den utøves overfor (Lukes, 2005). Disse handler om det å sette agenda eller å kontrollere informasjon, eller å bruke virkemidler som får folk til selv å ville gjøre det du ønsker de skal gjøre. Overført til

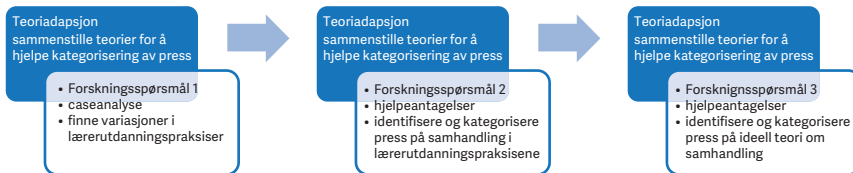
tilslørt press vil begrepet tilslørt kunne knyttes til at makten eller presset i pressdimensjonen er usynlig. Den siste forståelsen av hva som gjør press tilslørt, er inspirert av mål- og læreplanteori, som sier at målene i den formelle læreplanen kan være både diffust formulert og også inneholde sprikende eller motsetningsfulle mål, fordi den er resultat av kompromisser i en politisk prosess (Aasen et al., 2014; Goodlad, 1979). Ut fra denne forståelsen foreslår vi at press kan være tilslørt fordi innholdet i målet er vagt eller utydelig definert, eller at innholdet i presset er tvetydig og til og med kan inneholde motstridende mål. Slik fremkommer tre forståelser av tilslørt press:

1. Tilslørt press som en blanding av ytre og indre press, altså definert av kilden presset kommer fra.
2. Tilslørt press der selve presset, eller makten som presset utgjør, er lite synlig eller ikke uttalt, altså tilslørt, og der både indre og ytre press er synlig eller uttalt som pressdimensjoner.
3. Innholdet i presset er uklart, slik at det er vanskelig å si hva slags påvirkning det vil ha:
 - a. Innholdet eller budskapet er utydelig og uklart formulert, og står i motsetning til indre eller ytre press som er to former for press med et tydelig budskap.
 - b. Innholdet eller budskapet er tvetydig ved at det inneholder variasjoner og motstridende elementer, og presset spriker i flere retninger.

For å systematisere søket etter pressdimensjoner mot pedagogisk praksis har vi tatt utgangspunkt i den didaktiske trekanten (Künzli & Horton-Krüger, 2010, s. 48). Denne består av tre komponenter: innhold, student og lærer. Vi bruker komponentene innhold, som peker mot lærestoffet i vid forstand, og student, som peker mot studentens sansing, forståelse, handlinger, opplevelse og læring. Den enkle modellen fremhever relasjonene mellom de tre komponentene representasjonsaksen, interaksjonsaksen og læringsaksen (Künzli & Horton-Krüger, 2010, s. 48). Vi avgrenser til læringsaksen, også kalt metodeaksen eller undervisningserfaringer, som handler om hvordan læringen konstrueres og organiseres, arbeidsmetoder og studentenes erfaringer (Künzli & Horton-Krüger, 2010).

Metode

Denne studien har et kvalitativt konseptuelt design som kan plasseres innenfor teoriadaptasjon, med det formål å utvide vår tenkning (Jaakkola, 2020). Vi utvikler eksisterende teori ved å utvide den ved hjelp av andre teoretiske perspektiver. I vårt tilfelle vil det si å utvikle forståelsen av hvilke kriterier som skal brukes for å kategorisere press inn i de tre pressdimensjonene (Torgersen et al., 2024). Studien er ikke rent konseptuell, da vi i tillegg til å utvikle teorien gjennom teoriadaptasjon bruker data fra to forskjellige lærerutdanningscaser for å finne variasjoner i samhandling som fenomen i lærerutdanningen, og hvordan disse varierer eller avviker fra den ideelle teorien om samhandling. Forskningsdesignet kan illustreres med denne modellen:



Figur 26.1 Metodisk design for studien, et konseptuelt design med teoriadaptasjon og empiriske data som brukes for å eksemplifisere.

Data fra to casestudier

De to eksemplene vi bruker, heretter omtalt som casene, tilhører to forskjellige studier der innsamlingen av dataene vi bruker fra studiene, er gjort med to forskjellige metoder, henholdsvis fokusgruppeintervju (Kamberelis et al., 2018) med fire studenter og brevmetode (Sjøbakken, 2017) med brev fra 36 studenter. Begge metodene som er tatt i bruk, egner seg til fenomenologiske undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44–45) der man søker å få studentenes opplevelse og erfaringer med et fenomen; her hvordan de samhandler i undervisningen på lærerutdanningen. Begge datasettene gir data som er relevante til de tre nevnte samhandlingsindikatorerne og for forsøk på å skape en mer mulighetsorientert lærerutdanningspraksis (Kvernbekk, 2021). I vår studie bruker vi bare data fra en forskningsmetode fra hver case, og slik kan studien ikke sies å ha et casedesign, der bruk av metodetriangulering er viktig, selv om vi bruker ordet case om de to lærerutdanningene i betydningen to forskjellige tilfeller eller to forskjellige praksiser.

I brevmetode settes søkelys på studentens individuelle opplevelse av undervisningen, og den gir informanten tid til å tenke seg om for å formulere seg riktig (Sjøbakken, 2017). I fokusgruppeintervju genereres data fra hvordan en gruppe informanter kommuniserer om relevante temaer innenfor en kortere tidsramme. Dataene fra fokusgruppeintervjuet vil i mindre grad representere alle informantenes individuelle opplevelser. Samtidig vil fokusgruppeintervjuet avdekke om det som blir sagt, er representativt for flere av informantene. Dataene er ikke sammenlignbare for et komparativt design, men må i stedet ses som to forskjellige mulige bilder av hvordan samhandling, eller mangel på det, kan oppleves i lærerutdanningene.

Når det gjelder et komparativt design, der det letes mer systematisk etter likheter eller forskjeller mellom caser for å skape ny teori (Ragin, 2014), har dataene også det problemet at de ikke fremkommer ut fra de samme spørsmålene. Men formålet med vårt design er å se to eksempler på hvordan et teoretisk fenomen kan opptre forskjellig i forskjellige eksempler, og formålet med undersøkelsene er ikke komparativt. I workshop-casen kommer sitatene som er brukt, ut fra spørsmålet: «Hvordan opplevde dere de faglige samtalene i den workshopen?» I brevmetoden har svarene fra studentene kommet ut fra spørsmålene: «Hva har vært lærerikt i det utforskende læringsarbeidet dere har gjort?» og «Hvordan har det utforskende arbeidet bidratt til din opplevelse av læringsmiljøet i klassen?» Som vi ser, er spørsmålene svært forskjellig stilt. Igjen er det altså ikke snakk om et komparativt design på vår studie. Samtidig har alle spørsmålene søkelys på studentenes kollektive og studentledede læringsprosesser (Elstad, 2023, s. 191). I dataene som følger spørsmålene, snakker studentene om kommunikasjonen – og om samhandlingen – i gruppene der disse læringsprosessene forekommer. Slik vil dataene være valide (Creswell, 2009) for å finne studentefaringer med samhandling i to forskjellige lærerutdanninger. Og hver for seg er de valide som eksempler på variasjoner om studentopplevd samhandling i pedagogiske praksiser. Ut over anonymisering av informanter og at disse ikke skal kunne gjenkjennes i teksten, er det få etiske dilemmaer i studien. Det er imidlertid et poeng å understreke at studien tar utgangspunkt i studentefaringer, og at dataene således ikke nødvendigvis er representative for kvaliteten på lærerutdanningen, eller for hva faglærere på universitetet har gjennomført i undervisningen.

Teoretisk analyse for å identifisere pressdimensjoner mot pedagogisk praksis og samhandling som teori

I konseptuelle artikler må man gjøre rede for teoriene som brukes opp mot hverandre, og for hvordan disse skal fungere sammen (Jaakkola, 2020). En vanlig tilnærming i konseptuelle artikler er å gripe fatt i en teoris svakheter, inkonsistenser eller uklårheter (Hirschheim, 2008; Jaakkola, 2020). Vi stiller spørsmål ved kriteriene for hva som er indre, tilslørt og ytre press, og vi diskuterer hvilke faktorer de skal kategoriseres etter, og hvordan pressdimensjoner mot pedagogisk praksis og teorien om samhandling skal kategoriseres i disse. Slik er en utgangspåstand (Jaakkola, 2020) for studien at kriteriene for kategorisering av press er utydelige. Argumentasjonsrekken (Hirschheim, 2008; Jaakkola, 2020), eller bevisene, for dette gjøres gjennom å identifisere avvik mellom fenomenen og teori med de to utvalgte casene som eksempler. Vi tar utgangspunkt i Kvernbecks (2021, s. 191, 209, 210) teori om hvordan man kan bruke hjelpehypoteser for å oversette ideell teori til pedagogisk praksis. Dette er en øvelse der man må utøve god dømmekraft for å tilpasse teorien til den spesifikke konteksten praksisen står i (Kvernbekk, 2021, s. 209, 210). Første steg er å kjenne teorien godt. Det andre steget er å identifisere indikatorene ved teorien man skal se på, der vi har valgt komplementær kompetanse, involveringsbevissthet og underveislæring. Neste steg i å tilrettelegge er å identifisere hjelpehypoteser, heretter kalt hjelpeantagelser, om hva som forklarer forskjellene fra teorien (Kvernbekk, 2021, s. 191–192). I stedet for å identifisere muligheter for tilpasninger skal vi bruke hjelpeantagelsene til å prøve å bedømme hvordan fenomenet samhandling i pedagogisk praksis påvirkes av forskjellige pressdimensjoner som kan forklare variasjoner og avvik fra ideell teori. I utviklingen av hjelpeantagelsene tar vi i bruk den didaktiske trekanten (Künzli & Horton-Krüger, 2010, s. 48) for å systematisere og hjelpe vår dømmekraft (Kvernbekk, 2021). Her kommer våre grunnleggende antagelser i spill (Hirschheim, 2008; Jaakkola, 2020). På den ene siden er bruken av den didaktiske trekanten en måte å distansere oss fra grunnleggende antagelser og førforståelse på ved å ta teorien til hjelp for å systematisere våre tolkninger. På den andre siden blir våre analyser av pressdimensjonenes kriterier styrt av antagelser om hva som kan ligge til grunn for kategoriseringen, der teori om synlig og usynlig makt (Lukes, 2005) og teori om

læreplanteori (Goodlad, 1979) har inspirert inndelingen av mulige kriterier for hvordan presset på pedagogisk praksis og teori skal kategoriseres.

Resultater

Case nr. 1: workshop-casen

Studentene i workshop-casen forteller at de har gruppearbeid der de diskuterer praksiseksempler og må komme frem til en konsensus fordi de skal presentere for klassen i etterkant. Her kommer informantene inn på indikatoren komplementær kompetanse (Torgersen & Steiro, 2009, s. 159). De utvikler og sammenfatter forskjellige faglige forståelser eller «løsninger». Å trene på å komme frem til enighet og gjensidige kompromisser handler om å behandle kompetanse som komplementær. At de «prosesserer i flere omganger» og opplever å lære mer om temaet gjennom prosessen, tyder også på at de går inn i underveislæring, en annen parameter for samhandling. Det oppstår læringsløyper der gruppens forståelse av temaet de samarbeider om, utvikler seg underveis. At det oppstår læringsløyper, tyder også på en gjensidighet i prosessen og er en parameter som skiller samhandling fra samarbeid.

Informant 3: Det var jo også når vi hadde den workshopen, så satt vi jo i grupper. Vi hadde først to separate grupper som hadde samme case, og så diskuterte vi og ble litt enige og var litt uenige og skrevet ned og sånn. Og så når vi følte vi på en måte var ferdige. Så møttes de to gruppene og presenterte de ulike synspunktene for hverandre, og så kom vi fram til nye løsninger igjen. Så vi prosesserte jo i flere omganger. Det fikk jeg mye ut av, i hvert fall.

Informant 4: Og den diskusjonen og fremlegg vi egentlig hadde? ... Han også var opptatt med å kunne diskutere litt mer å komme med noe nye innspill, sånn som for eksempel hvis min gruppe kom med noe, så kunne gruppa hans kommentere, og ja, men hvorfor tenkte jeg ikke på dette? [...] Så fikk man kaste litt mer ball sammen. Og det er noe jeg har i hvert fall savna, at du ikke presenterer en fasit, men at det er lov å bygge videre og komme med nye inntrykk. [...] Jeg tror jo på en måte man får enighet om det uansett. Til slutt ... for man enten så gir man seg eller så blir man enig om at her er flertallet imot meg, og da blir man på en måte sånn, ja vi går for den. [...] Så vi ble jo veldig på sett og vis enige. Om en presentasjon og valg av hvordan vi kunne løse det.

Intervjuer: For her var det kanskje noen ganger man oppdaget at nå var vi uenige, og så plutselig ser man at kanskje begge har rett? Fantes det sånne situasjoner i diskusjonen deres?

Informant 3: Nei, vi hadde jo litt sånn usikkerheter som ... [...] vi hadde jo ikke noe noen fasit, det har man jo sjelden, men det som var så fint, er at vi hadde sjansen til å spørre lærere her på universitetet, som vi bare kunne gå eller ringe til, eller sende melding til, og av type lite, kort intervju. Og da ble jo de uenighetene tatt opp. Og da fikk man på en måte et litt sånn ovenfra svar da.

Formuleringer som «ja, men hvorfor tenkte ikke jeg på dette», «kaste ball sammen» og «bygge videre på» viser en tydelig gjensidighet i prosessene, og at de opplever å dele kompetanse på gruppene.

Men samtidig som det gis uttrykk for at det er godt at de ikke skal komme frem til fasitsvar, leter de likevel etter hvilken forståelse som er rett. Det er godt å ha faglærerne tilgjengelig med fasitsvar. Hvis komplementær kompetanse handler om å bygge en mer kompleks forståelse, der kompetansen til alle deltagere utfyller hverandre, er ikke dette fullt ut oppfylt i workshop-casen. Slik oppfylles ikke parameteren om komplementær kompetanse, og samspillet informantene beskriver, avviker fra teorien om samhandling og ligger mellom samhandling og samarbeid som begrep. I intervjuene som helhet kan det se ut til at studentene har en kognitiv dissonans (Festinger, 1957; Piaget, 1975) der de sjonglerer mellom en forståelse av kompetanse som rett og galt, og en samtidig, men motsatt opplevelse av kunnskapsbygging som det å bygge komplekse løsninger. Dette kan være et tegn på et brudd med tidligere praksis, og erfaring med en endring som nettopp er innført i denne lærerutdanningens pedagogiske praksis, i tråd med utviklingsprosjektet studentene er en del av.

Samtidig forteller informantene at studentene i klassen mangler samhandlingsferdigheter og involveringsbevissthet. En sier det så tydelig som «vi kan ikke diskutere». De opplever særlig at klassen trenger støtte til å ta ansvar for å delta i kommunikasjonen. Dette kan kobles til samhandlingsindikatoren involveringsbevissthet på to måter. På den ene siden viser studentene bevissthet ved at de ser at de mangler trening, på den andre siden kan manglende trening gjøre at studenter i klassen får lavere involveringsbevissthet, slik informantene beskriver at de har:

Informant 1: Det er jo ofte de samme som stiller spørsmål hver gang, sånn klassemessig, da.

Informant 4: Og det er jo kanskje spørsmål om klassekulturen i klassen vår, at det er samme 30 prosent, da, som rekker opp handa hver gang. Det er veldig mange som sitter og har meninger, men den forblir inni deres eget hode, eller «på bakrommet» som det kalles.

Informant 3: Og vi skal bli lærere, så alle må trene på å snakke høyt.

Informant 4: Tørre å utfordre seg selv.

Informant 2: Vi kan ikke diskutere, vi har ikke lært hvordan vi skal diskutere. Vi har bare blitt satt inn, og så er det sånn, du skal lytte til andre. Og så [uforståelig]. Vi blir testa i samtalemotoden, så prøver vi bli eksperimentet i å høre ut andre mennesker. Jeg har sikkert avbrutt deg og sikkert deg flere ganger i den samtalen her, bare fordi jeg ikke har trent på ... [latter].

Informant 3: Sosial trening rett og slett [...] Det er viktig for enkeltpersonens evne til mestring og føle at man tør å prate høyt, og at meningen er anerkjent i et sosialt fellesskap i et kollegium, liksom.

De fire informantene er enige om at et flertall av studentene i klassen mangler involveringsbevissthet, samtidig som manglende krav til deltagelse gjør at klassen mister muligheter til underveislæring som kan øke studentenes samhandlingskompetanse. De mener at dette vil påvirke hvordan de forholder seg til samhandling som lærere, når de kommer ut i skolen. Informantene opplever at det har vært slik på praksisskolene også, at det er noen få som deltar i samhandlingen, mens mange lærere i liten grad deltar inn i profesjonsfellesskapet og slik viser lav involveringsbevissthet:

Informant 1: Det første jeg tenkte på da det, og jeg har jobbet [...] som vikarlærer og vært på en del møter rundt omkring på skolen, fellesmøter og sånn, og jeg opplever at det alltid er de samme som prater der og, og da ... men som jeg sa, opplever jeg ofte at de samme som pratet i de forskjellige lærefellesskapene, profesjonsfellesskapene rundt omkring og, så det gjør jo ikke, det er jo en gjenganger rundt omkring, virker det som da.

Informant 4: Jeg vil bare bygge på det du sier, jeg. Det er veldig sånn at de som rekker opp hånda i klassen vår, er de som kommer til å snakke på alle møter. De som ikke rekker opp hånda, de, jeg sier ikke at alle forblir i den ... kall det båsen med gåseøyne, men at jeg tror det er vanskelig å bryte ut av det mønsteret.

Slik opplever informantene i den første casen at mønstrene studentene har for deltagelse i samhandling i klassen, vil prege hvordan de samhandler som lærere og i de profesjonelle fellesskapene på skolen.

Case nr. 2: inquiry-casen

I inquiry-casen skriver 34 av 36 studentrespondenter tekster som tyder på forståelser av kompetanse og kunnskap som komplementær. Student

nummer 2 og 23 skriver om å dele det man kan, og om å la andre komme med sine funn, som tyder på at studenten opplever en gjensidighet i prosessene. Studentenes forskjellige kompetanser plasseres sammen i et mønster av mer kompleks kunnskap:

Jeg føler jeg har vist respekt overfor de jeg jobber med, og lyttet til dem. [...] Jeg føler at jeg og alle i klassen nå har funnet noe i faget som vi kan litt om, så nå gjelder det å dele det man kan, og la andre komme med sine funn. (Student 2)

Når vi snakket sammen i dag, delte vi våres syn på hva er en god lærer er, og hva slags lærere vi ønsker å bli, og dette gjorde at jeg følte vi fikk en stor oversikt over hele temaet, og dermed også en større felles forståelse på hva en god lærer er. (Student 23)

Studentene viser også at de har involveringsbevissthet og får undervisling, og ut fra disse indikatorene opplever studentene samhandling som ligger nær den ideelle teorien. I alle brevene vektlegges et ansvar for å involvere seg selv, for eksempel ved å delta aktivt, lytte til hverandre og vektlegge flere perspektiver i sin forståelse. Student 1 sier at det er viktig å «dele sitt syn og egne erfaringer» og å delta «veldig aktivt» i gruppediskusjonene:

[...] det virker som om alle er ivrige på å lære og å hjelpe hverandre. Det er gøy at folk deltar i timene og bidrar med sitt syn og egne erfaringer. Dette er med på at jeg får en dypere innsikt og ser ting fra et annet perspektiv. Selv synes jeg at jeg ikke har bidratt så mye i timen, men i gruppeprosjektene er jeg veldig aktiv og hjelper med glede andre. Jeg synes selv at jeg er med på å danne et godt klassemiljø. I et godt klassemiljø må det være mulighet til å diskutere og dele meninger, slik vi kan. Det med å ha et konstruktivt miljø mellom oss studenter er viktig for å forbedre seg. Det at noen kan si til deg at dette kan du gjøre bedre, eller at den kilden er satt feil opp, gjør slik at du kanskje gjør det bedre neste gang. Men det skal heller ikke være sånn at en overskygger hverandre. Alle studentene er likeverdige, og alle skal kunne delta og dele meninger og oppfatninger. (Student 1)

Sitatet støtter opp om en forståelse av kompetanser som komplementære og til undervisling. Studentinformanten forteller at samhandlingen skaper personlig utvikling og mulig til å forbedre seg. Slik plasserer studentenes opplevde prosesser seg inn i samhandling som begrep og oppfyller begge indikatorene.

Hvordan samhandling i undervisningen bidrar til profesjonsrelevant undervisling, nevnes også i alle brevene. 34 av 36 studenter rapporterer at de lærer mer gjennom samhandling i grupper:

Jeg opplevde at jeg fikk ikke enormt mye ut av å bare jobbe alene, at jeg lærte mest når jeg kunne samarbeide med de andre på gruppa mi, og vi kunne reflektere, presentere og diskutere de ulike aspektene ved hva vi hadde jobbet med individuelt. [...] Jeg tenker at det bare er sunt for klasseledelse, klasserommet og elevene at det finnes mange forskjellige synspunkter om klasseledelse, fordi det øker muligheten for at man kommer på noe som hjelper. (Student 19)

Sitatet viser hvordan studenten opplever at samhandling med de andre i klassen bidrar til underveislæring i samhandling. Ikke bare ses kompetanser som komplementære; studentene er også bevisst på hvordan dette vil være en fordel når de løser utfordringer i praksis.

Pressdimensjoner mot pedagogisk praksis

I analysen av de to casene ser vi at samhandlingsgrad og form både varierer og at de begge har store eller små avvik fra den ideelle teorien. Videre skal vi se på hvilke pressdimensjoner (Torgersen et al., 2024) vi finner for å forklare disse variasjonene.

Pressdimensjoner relevante til innholdskomponenten.

Først leter vi etter pressdimensjoner inn mot lærerutdanningens innholdskomponent (Künzli & Horton-Krüger, 2010). En første hjelpeantagelse er at lærerutdanningen som kontekst setter indre press på pedagogisk praksis ut fra hvordan innholdet i undervisningen er planlagt. I begge caser er innholdet som er planlagt for undervisningen, ment å være studentdrevet, og det skal skje en underveislæring gjennom utvikling av komplekse forståelser av egne praksisfortellinger i samhandling med faglærere. I workshop-casen skal samarbeidet inkludere rektorer ved praksisskolene. Slik ser det ut som undervisningen, slik den er intendert, i liten grad legger press på pedagogisk praksis på en måte som hindrer implementering av samhandling.

Dette står i sammenheng med neste hjelpeantagelse, om at statlig styring vil sette tydelig press på pedagogisk praksis i lærerutdanningen. Rammeplanen for lærerutdanningen angir for innholdskomponenten at lærerstudenter skal utvikle samarbeids- og kommunikasjonsevner: Studenten «kan alene, og i samarbeid med andre, bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid, for kontinuerlig utvikling av egen og skolens kollektive praksis» (UHR-Lærerutdanning, 2018a). Særlig ordene

samarbeid og kollektiv praksis peker mot at lærerutdanningen skal vektlegge samhandlingstrening. Dette representerer et press mot pedagogisk praksis for å trene på samarbeid og god kommunikasjon i lærerutdanningen. Sett i forhold til teorien om samhandling beskrives læreplaner som tilslørt press mot teorien (Torgersen et al., 2024). Hvis man legger forståelsen av tilslørt press som at makten som ligger i presset, er lite synlig (Lukes, 2005), vil statlig styring av lærerutdanningen ikke være tilslørt, men er i stedet et tydelig ytre press mot pedagogisk praksis fordi rammeplan for lærerutdanningene er vedtatt politikk som skal gjennomføres. Læreplanen har status som forskrift og representerer en hard form for makt med hensyn til lærerutdanningen (Berg, 2023; Lukes, 2005). Hvis man legger hvor presset kommer fra, altså pressets kilde, til grunn for forståelsen av tilslørt press, vil ikke statlig styring representere tilslørt press, i og med at staten tydelig står utenfor lærerutdanningens praksis. Når det gjelder en forståelse av at presset er tilslørt fordi det er uklart hva som er innholdet i presset, enten ved at innholdet er utydelig, eller ved at det inneholder mangesidige eller motstridende elementer som kan komme i konflikt med hverandre, vil statlig styring identifiseres som et tilslørt press mot pedagogisk praksis. Statlig styring gjennom læreplaner kjennetegnes av at de inneholder slik utydelighet (Aasen et al., 2014; Karseth et al., 2020). Vi konkluderer dermed med at statlig press mot pedagogisk praksis er tilslørt.

Samarbeid er ikke det samme som samhandling (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130), og formuleringene i rammeplanen er for korte og for lite konkrete til at de representerer et press for å utøve samhandling i tråd med parameter for den ideelle teorien om samhandling. I nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene (UHR-Lærerutdanning, 2018b, s. 1) står det imidlertid at: «Studentane skal oppleve at dei er ansvarlege deltakarar i sin eigen læring og utvikling, og dei skal vere involvert i det akademiske fellesskapet.» Ordbruken «ansvarlege deltakarar» tyder på at manglende involveringsbevissthet i workshop-casen ikke er et resultat av nasjonal styring som press mot pedagogisk praksis. Tvert imot synes nasjonale retningslinjer å favorisere en samhandling som er mer i tråd med inquiry-casen og den ideelle teorien: «Derfor er det ein føresetnad med solid fagkunnskap, men også vilje og evne til læring og profesjonell utvikling i fellesskap» (UHR-Lærerutdanning, 2018b). Den peker også frem mot underveislæring, som er viktig for å skille samhandling fra samarbeid (Torgersen & Steiro, 2009, s. 155). Fordi innholdet i statlig styring her peker mot samhandling, men samtidig ikke er helt tydelig på innhold, kan presset mot pedagogisk

praksis kategoriseres som tilslørt, ut fra kategorien 3 a) det blir uklart hva innholdet er i forhold til samhandling.

I workshop-casen står studentene i en endringsprosess som kan gå frem mot en pedagogisk praksis mer i tråd med den ideelle teorien om samhandling. Bakgrunnen er et sterkere press for en mer kollektiv utøvelse av læreryrket som følge av Kunnskapsløftet 2020 (Berg, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2017). I Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og nasjonale retningslinjer for lærerutdanningen kan formuleringer om kollektiv læring også peke mot gjensidighet i underveislæringen og kompetanser som komplementære. Slik kan det diskuteres om statlig styring av lærerutdanningen har beveget seg noe – fra et tilslørt press, der presset mot pedagogisk praksis både har fått et tydeligere innhold og et mindre tvetydig innhold enn før. Slik kan det diskuteres om statlig styring kan nærme seg et ytre press mot pedagogisk praksis for samhandling i tråd med den ideelle teorien.

En annen indre pressfaktor i undervisningens innholdskomponent ligger i lærerutdanningen som premiss, det skal være en profesjonsutdanning. Dette kan også ses som et press som kommer gjennom statlig styring: Med ordene «profesjonell utvikling i fellesskap», som peker mot et annet press på pedagogisk praksis i lærerutdanningen, kobles samhandling som fenomen tett med konseptet om lærerprofesjon og profesjonalitet gjennom deltagelse i lærende fellesskap. Denne koblingen gjør at samhandling som fenomen blir noe mer enn det som ligger i det teoretiske begrepet, fordi det kontekstualiseres av profesjonskriterier og lisensieringen lærerutdanningen gir. Det gjør at samhandlingen blir avhengig av faglærerne på lærerutdanningen på en måte som setter et indre press mot pedagogisk praksis i lærerutdanningen. Fordi lærerutdanningen er en profesjonsutdanning, og skal kvalifisere for et spesifikt yrke, og altså både styres av staten og samtidig ligger grunnleggende i lærerutdanningen, kan dette også kategoriseres som tilslørt press når man kategoriserer presset ut fra hva som er kilden til presset. Presset har opprinnelse i både indre kilde, utdanningens grunnegenskaper, og ytre kilde, staten.

Pressdimensjoner relevant til studentkomponenten

Fordi dataene (erfaringsmaterialet) i begge caser er fortellinger om studentenes opplevelse av undervisningen, er studentkomponenten (Künzli & Horton-Krüger, 2010) et logisk neste skritt. En første hjelpeantagelse for

denne komponenten er at en ytre pressdimensjon er hvilken sosialisering studentene har i studentrollen fra universitetet. Workshop-casen er fra det fjerde året i utdanningen, og studentene har allerede erfaring med å være student og med læringsprosesser på universitetet (Berger & Luckmann, 2000). I den andre casen, inquiry-casen, har ikke studentene blitt sosialisert inn i studentrollen på universitetet før casens undervisning starter. En hjelpeantagelse for å forklare avviket mellom samhandlingen i casene kan være en indre pressdimensjon ved at studentene i workshop-casen i de første tre årene av lærerutdanningen har internalisert (Berger & Luckmann, 2000) en passiv rolle med lav involveringsbevissthet, ikke-komplementær kompetanse og lav grad av underveislæring i samhandlingsprosesser. I inquiry-casen, som tar for seg en klasse på første trinn, har ikke studentene internalisert en forståelse av studentrollen, og de kan sosialiseres inn i en forståelse av en studentrolle der alle tre indikatorene tilfredsstilles. Brevene fra disse studentene beskriver at de har vært i en prosess over tid der de har fått mye erfaring med samhandling ut fra de tre indikatorene.

Studentenes opplevelse av undervisningen er uløselig koblet mot hvordan studentene tolker undervisningen de tar del i (Goodlad, 1979; Rasch, 2000). Studenter kan ikke oppfattes som en homogen gruppe, og samhandlingsprosesser og undervisningsverktøy utfordres av utøvelse av samhandling og engasjement (Kvernbekk, 2021). Her kan studentenes tidligere erfaringer fra egen skolegang, som vil være variert i en klasse med studenter, gi et tilslørt press ut fra kategori 3, uklart eller tvetydig innhold i presset, som kan påvirke mulighetene for samhandling i lærerutdanningens pedagogiske praksis. Det gjør at også studentenes individuelle opplevelser av nåværende undervisning er avhengig av tidligere erfaringer, men også andre individuelle faktorer. I workshop-casen får vi ikke tilgang til så mange studentperspektiver fordi intervjuet er begrenset til fem av 28 studenter. I inquiry-casen rapporterer over 30 av 34 studenter gjennom brev en opplevelse av underveislæring koblet til samhandling dem imellom. Samtidig er det to studenter som ønsker mindre gruppearbeid på grunn av personlig preferanse for å jobbe selvstendig med oppgaver. Slik settes pedagogisk praksis under press av individuelle faktorer blant studentene som kan både hemme og fremme samhandling som fenomen i pedagogisk praksis.

Når analysen går videre til erfart undervisningsaksen, også kalt metodeaksen (Künzli & Horton-Krüger, 2010), er det verdt å nevne at fortellingen om undervisningens metoder kan være et resultat av skjult læreplan

(Entwistle, 1986; Jackson, 1969). I den grad fenomenet samhandling varierer mellom lærerutdanningscasene, behøver erfart undervisning ikke å gjenspeile hva faglærere gjør, eller hva som er intendert læringsutbytte. Skjult læreplan vil være et indre press mot pedagogisk praksis som bidrar til at fenomenet samhandling fremstår forskjellig i lærerutdanningene, og som egentlig ligger ved studentkomponenten.

Pressdimensjoner relatert til studentenes erfarte undervisning

Når vi nå går til dataene om metodeaksen (Künzli & Horton-Krüger, 2010), eller erfart undervisning, er en hjelpeantagelse at metodene som brukes i undervisningen i lærerutdanningen som helhet, kan bidra til et indre press mot samhandling som pedagogisk praksis. Informantene i workshop-casen forteller om gruppearbeid som et tillegg til mer tradisjonell undervisning gjennom forelesninger. Forelesninger som metode setter ofte studentene i en mer passiv rolle som kan bidra til et indre press mot studentenes involveringsbevissthet som ikke tilfredsstillende indikatorene for samhandling. Samtidig opplever studentinformantene at gruppearbeidet de nå deltar i, er litt studentaktivt. I workshoppen er de som har funnet og valgt ut praksiseksempelene de jobber med, og det er studentene på gruppene som driver frem læringsprosessene ved å diskutere og forberede presentasjoner. Dette er kontekstuelle forhold som legger til rette for involveringsbevissthet i tråd med teorien om samhandling (Torgersen & Steiro, 2009, kap. 7). Fortellingene til studentinformantene i workshop-casen inneholder imidlertid flere paradokser eller dilemmaer de står i innenfor den nåværende pedagogiske praksisen, som bidrar til et press mot pedagogisk praksis som må beskrives som tilslørt ved at innholdet i presset er tvetydig. Dette kan også handle om et ytre press mot pedagogisk praksis gjennom at undervisningen på et universitet har strukturelle rammer (Lundgren, 1972) og står innenfor en organisasjonskultur (Bang, 2011). Organisasjonskulturen kan favorisere undervisning gjennom forelesning der studenter er mer passive deltagere i campusundervisningen. Eksempler på slike rammer er få økonomiske ressurser per student, og auditorier som i liten grad egner seg for gruppearbeid. Strukturelle forhold ved universitetet som legger rammer for undervisningen, utgjør et ytre press mot pedagogisk praksis. Dette kan styrkes av at utviklingsprosjektet for en mer studentaktiv undervisning i workshop-casen er tilført eksterne midler for å skape utvikling.

Samtidig – fordi de to lærerutdanningscasene er fra samme universitet – kan ikke de strukturelle rammene i organisasjonen alene forklare hvorfor situasjonen i den første casen er annerledes enn den ideelle teorien om samhandling.

Studentene i begge casene setter pris på autonomien de er gitt i den mer studentaktive undervisningen. Men informantene i workshop-casen setter ord på at de blir overveldet av den nyvunne friheten de har som studenter i læringsprosessene, og av at støtten eller det støttende stillaset (Bruner, 1975) de har hatt tidligere i lærerutdanningen, plutselig er borte. De opplever å mangle kapasiteten som er viktig å ha for å oppleve autonomi (Freire, 1972, s. 25, i Hargreaves, 2017, s. 54; Lundquist, 1987, s. 39; Rönneberg, 2007, s. 221). I inquiry-casen finner vi studenter som i større grad forstår studentrollen som aktiv, og som opplever at de har god balanse mellom støtte og frihet, og som dermed ser ut til i større grad å ha kapasitet til å utnytte autonomien (Freire, 1972, s. 25, i Hargreaves, 2017, s. 54) utforskende undervisning gir. Om samhandling ikke trenger å være fritt fra makten en lærer har til å organisere læringsprosessene, må det være en frihet eller et mulighetsrom (Kvernbekk, 2021) der studentene kan bringe inn noe nytt (Arendt, 1958, 2006; Asplin & Lingås, 2016; Biesta, 2014; Deleuze, 1994; Whitehead, 1955). Det at studentene kan bringe inn noe nytt blir gjenstand for engasjement, utvidelse og muligheter (Kvernbekk, 2021). Hvis det skal skje utvikling, må det åpnes opp for det som er nytt, og for det uforutsette. Lærerutdannerne må altså slippe opp på kontrollen av undervisningens rammer slik at studentene og det uforutsette slipper til (Torgersen, 2023). Dette ser ut som helt grunnleggende nødvendig kontekst for å skape samhandling som tilfredsstillende teoriens indikatorer, og som kommer til syne i lærerutdanningen. Det ser ut til at støttestrukturene, som i realiteten også representerer makt, kan bli for sterke til at studentene får rom og mandat til å gå inn i samhandling som frie utviklingsprosesser mot kompleks kunnskap. At gruppen som skal samhandle, har reell autonomi, er en viktig premiss for å kunne gå inn i samhandling, for uten reell autonomi blir det ikke en utvikling blant likeverdige deltagere mot et felles mål. Uten autonomi er det ikke mandat til å utvikle noe. Autonomi er her sett som «... proactive engagement, self-direction and critical reflections» (Hargreaves, 2017, s. 52–53; Ryan & Deci, 2000). Mangel på autonomi kan dermed være en annen hjelpeantagelse til å forstå indre press på pedagogisk praksis. Dette kan også tolkes inn i en hjelpeantagelse om at organiseringen av pedagogisk praksis kunne gitt studentene et tydeligere støttende stillas

(Bruner, 1975) som kunne øke studentenes kapasitet (Freire, 1972, s. 25, i Hargreaves, 2017, s. 54; Lundquist, 1987, s. 39; Rönnerberg, 2007, s. 221).

Hovedfunn og veien videre

Studien viser hvordan kriteriene for kategoriene indre, tilslørt og ytre press er utydelige i samhandlingsteoriene. Vi har identifisert hvordan kategoriseringen kan knyttes til:

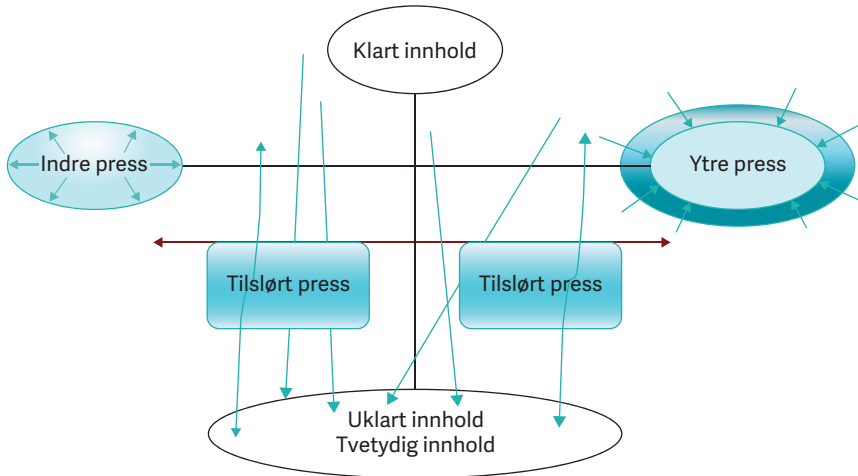
1. Kilde.
2. Om makten i presset er synlig eller usynlig.
3. Om innholdet i presset er:
 - a) utydelig formulert
 - b) tvetydig, sprikende og kanskje til og med motstridende

Vi har vist hvordan lærerutdanningens pedagogiske praksis står under både indre, ytre og tilslørt press.

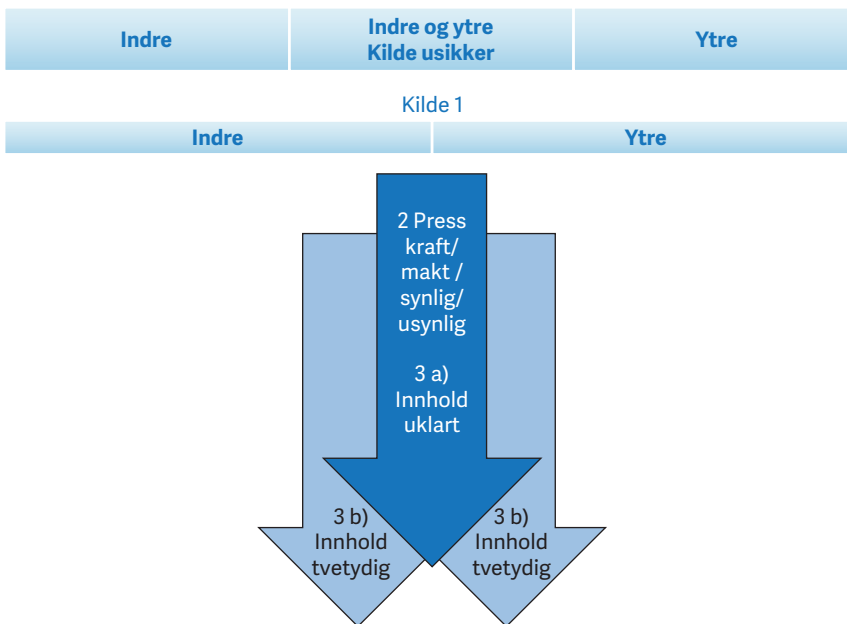
I modellen under vises først en partikulær modell der press er representert med flere tynne lyseblå piler som ligger innenfor fire felter dannet av dimensjonen mellom indre og ytre kilde for presset og dimensjonen mellom klare og utydelige mål. Det er flere små piler fordi press mot pedagogisk praksis eller mot ideell teori som oftest i realiteten vil bestå av flere faktorer som sammen representerer press. Dette – at det blir mange press-faktorer – kan i seg selv bidra til at presset blir tilslørt, forstått som at det er vanskelig å si hva det samlede presset til sammen utgjør. De små pilene er vinklet forskjellige veier for å vise at presset kan komme fra forskjellige kilder, og at det kan være både tydelig og utydelig i innhold; altså hvilke variasjoner av mening presset kan føre til. I tillegg har vi laget en mer overordnet modell som viser:

1. Hvordan det kan være forskjellige kilder til presset.
2. Hvordan det kan være forskjellig press eller makt som utgjør presset.
3. Hvordan presset kan variere med hensyn til om innholdet er klart eller uklart.

Vi finner tre forståelser av tilslørt press, her presentert i en overordnet modell og en mer partikulær modell.



Figur 26.2 Partikulær modell.



Figur 26.3 Overordnet modell.

Et hovedfunn er at presset mot lærerutdanningens pedagogiske praksis gjør at studentene får svært forskjellige erfaringer med fenomenet samhandling. Kommunikasjonen i workshop-casen tilfredsstillers ikke samhandlingsindikatorerne (Torgersen & Steiro, 2009, s. 159), men må i stedet omtales som

samarbeid. I inquiry-casen tilfredsstillers fenomenet studentene erfarer, i hovedsak kriteriene for samhandling. Den grunnleggende forståelsen av samhandling som en enkelthendelse (i workshop-casen) eller som en lengre sammenhengende prosess (i inquiry-casen) skiller også de to casene. Slik settes samhandlingsteorier under et press med tvetydighet på hva samhandling skal eller kan være i pedagogiske praksis, og presset må anses som tilslørt (kapittel, 4).

Lærerutdanningen er en profesjonsutdanning (Elstad, 2021, s. 20–21; Entwistle, 2009; NOKUT, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det fører til at samhandlingen blir uløselig knyttet til profesjonsbegrepet og til det å være profesjonell lærer. Igjen utgjør dette et press mot samhandlingsteorier, men her er innholdet ganske tydelig og utvetydig samtidig som det kommer fra en ytre kilde med en synlig makt bak. Dermed må dette kategoriseres som ytre press. Skolens mandat og egne evne til å jobbe kollektivt i profesjonelle lærende fellesskap blir med profesjonskoblingen viktig for studentenes samhandlingskompetanse. Lærerstudentene skal også ut og hjelpe nye elever med å utvikle sin samhandlingskompetanse.

Lærerutdanningen som kontekst innebærer også at faglærerne i utdanningen har en makt over forutsetningene for samhandling som fenomen i lærerutdanning. Dette er et tydelig ytre press mot samhandlingsteorier fordi både kilde, maktbruk og innhold er tydelig. For å samhandle trengs frihet og kapasitet til å utnytte de mulighetsrommene som oppstår (Kvernbekk, 2021, s. 217). Makten faglæreren har i lærerutdanningskonteksten, bryter med prinsippet om maktbalanse i samhandling (Torgersen & Steiro, 2009). Hvordan faglærerne forvalter sin makt, vil også påvirke studentenes opplevelse av autonomi, og om studentene får mulighet til å erfare samhandling som ligger nær den ideelle teorien.

Ved kategorisering av presset lærerutdanningen utgjør mot teorien, vil betoning av kategori 1, pressets kilde, gjøre at lærerutdanningen må anses som et ytre press mot samhandlingsteorier. Ut fra kriterium nummer 2, om makten er synlig eller ikke, kan den kategoriseres som synlig makt fordi lærerutdanningen skal forberede studentene på mandatet lærerne gis fra staten. Samtidig vil den kunne kategoriseres som usynlig makt (Lukes, 2005) fordi lærerutdanningen påvirker studentenes forståelse av fenomenet gjennom kontroll av informasjon og mulighetshorisonen i den pedagogiske praksisen. Manglende erfaringer eller mangelfull samhandling i lærerutdanningen vil også kunne påvirke viljen deres til å gå inn i samhandlingssituasjoner. At maktbruk er både synlig og usynlig, peker

mot tilslørt press. Ut fra lærerutdanningscasene ser vi at innholdet i presset kan være både utydelig og tvetydig. Noen studenter mangler erfaringer med samhandling og har ikke et aktivt forhold til samhandlingsteorier. Presset mot teoriene vil derfor være tilslørt i betydningen tvetydig, fordi studentene kommer ut av utdanningen med svært forskjellige – og til og med motstridende – erfaringer med samhandling som fenomen. Presset lærerutdanningens pedagogiske praksis som helhet utgjør mot teoriene, er tilslørt fordi fenomenet samhandling får et innhold som er både uklart, tvetydig og motsetningsfylt.

Ut fra våre funn bør samhandlingsteorier utvikles. Autonomi bør vurderes som ny indikator for samhandling fordi det er grunnleggende viktig at deltagerne har et reelt mandat til å utvikle konseptene de jobber med. I tillegg bør teoriene sette tydeligere rammer for om og hvordan samhandling kan skje i en kontekst der én eller flere personer har autoritet eller makt over deltagerne. Her er indikatoren maktbalanse (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157) relevant, men den kan tolkes på to måter. Den første måten er at deltagerne skal ha maktbalanse innad i gruppen, noe som er mulig å gjenskape i lærerutdanningen. Samtidig er lærerutdanningen – og fremtidig lærerarbeid med skoleutvikling – uløselig koblet til at faglærer eller skoleleder har makt til å sette premisser for samhandlingen. Dette innebærer at samhandling formelt sett kontinuerlig står i maktubalanse, noe som kan synes som svært utslagsgivende for forskjellene mellom de to lærerutdanningscasene. Dette handler om hvordan faglærerne forvalter sin makt over premissene for samhandlingen. Hvordan samhandling som ideell teori forholder seg til den hierarkiske makten i organisasjoner og institusjoner, bør således avklares tydeligere.

Samtidig indikerer studien at lærerutdanningene må utvikles videre for å minske avviket mellom pedagogisk praksis og ideelle samhandlingsteorier. For det første er kollektive prosesser viktig for å bedre lærernes pedagogiske praksiser og for økt læringsutbytte for elever (Vescio et al., 2008). For det andre vektlegger læreplaner og lover kollektive prosesser mellom lærere som ligger nær opptil ideell samhandlingsteori. Derfor er avviket mellom teori og praksis å anse som et avvik også fra lærerutdanningens og faglærernes mandat (UHR-Lærerutdanning, 2018a; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan se ut som om undervisere i høyere utdanning ikke er forberedt på å utnytte samhandlingsprosesser og samhandlingskonflikter for å utvikle ny mulighetsorientert lærerutdanningspraksis (Kvernbekk, 2021). Forskning og praksis på hvordan å fasilitere mulighetsorientert arbeid blir

ofte oversett i institusjonell kontekst (NOKUT, 2020). Det bør gjøres grep slik at lærerutdanningene i større grad gir studentene en innføring i samhandling gjennom både teori og erfaringer med samhandling som fenomen. Hvordan samhandlingskvalitet og -bevissthet i lærerutdanningen kan styrkes, bør det derfor forskes mer på. Selv om det er naturlig at lærerutdanninger kan variere i innhold ut fra hvilken kompetanse universitetene besitter, kan det se ut til at lærerutdannede i større grad bør være rede til å gi studentene kompetanse og erfaringer med kollektive prosesser som ligger nærmere samhandling. Variasjonene mellom lærerutdanningene bør bli mindre, både for å redusere gapet mellom politikk og praksis og for at våre fremtidige lærere er beredt til å samhandle i et mulighetsorientert praksisfellesskap på sine skoler. Ikke minst er det viktig for at de fremtidige lærerne kan støtte sine fremtidige elever i utviklingen frem mot å bli samhandlingskompetente deltagere i samfunnet.

Bidrag, anerkjennelse og finansiering

Ingen potensiell interessekonflikt ble rapportert av forfatter(ne). Takk til studentene i workshop-casen og inquiry-casen, som lot seg fokusgruppeintervjue og tok bryderiet med å skrive brev.

Forfatterbiografier

Pernille Jahnsen Berg er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for utdanningsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. I tillegg til samhandling og profesjonelle lærende fellesskap inkluderer hennes forskningsinteresser makt og styring av og i skolen i spennet mellom sentral og lokal styring, læringssentrert undervisning og kvalitet i høyere utdanning.

Anne Cathrine Hogsnes Asplin er universitetslektor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk ved USN. Hun forsker på praktisk lærerutdanning, læringsfellesskap, studenters medvirkning i undervisning samt kommende læreres profesjonelle utvikling. Anne Cathrine leder nettverk (dekomp) for internasjonale IB-skoler i Norge i samarbeid med Norwegian IB Schools (NIBS) og University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education (OISE) med tilhørende Knowledge Exchange Conference on IB Teaching and Learning (KECBIN)-konferanse.

Referanser

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Penguin Books.
- Asplin, A. C. H. & Lingås, L. G. (2016). Mål og mening – danning på ungdomstrinnet. I U. Høsoien & L. G. Lingås (Red.), *Utdanningsvalg: Identitet og danning*. Gyldendal Akademisk.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Universitetsforlaget.
- Berg, P. J. (2015). *Kommunal styring av skolen. En studie av styring som kommunikasjon i lys av Luhmanns systemteori*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berg, P. J. (2023). Smart statsmakt som ramme for lokalt handlingsrom – en analyse av hard og myk makt i presentasjonen av praksisfellesskap på udir.no. I Øhra, M. & K. R. Tholin (Red.), *Handlingsrom i utdanningsinstitusjoner*. Universitetsforlaget.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Bruner, J. S. (1975). *Om å lære*. (G. Hoff & A. B. Wasenden, Overs.). Dreyer.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). Ssge.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition* (P. Patton, Overs.). Columbia University Press.
- Elstad, E. (2021). *Pedagogikk for kommende lærere*. Universitetsforlaget.
- Elstad, E. (2023). *Læreren møter ChatGPT*. Universitetsforlaget.
- Entwistle, N. (1986). *Olika perspektiv på inl rning*. I F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Red.), *Hur vi l r*. (s. 11–34). Prisma.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking. Universities into the 21st century*. Palgrave Macmillan.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Hargreaves, E. (2017). *Children's experiences of classrooms: Talking about being pupils in the classroom*. Sage.
- Hirschheim, R. (2008). Some guidelines for the critical reviewing of conceptual papers. *Journal of the Association for Information Systems*, 9(8), 432–441. <https://doi.org/10.17705/1jais.00167>
- Jackson, P. W. (1969). *The way teaching is*. University of Chicago. Educational Resource Information Centre (ERIC).
- Jaakkola, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*, 10(1–2), 18–26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G. & Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured worlds. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). Sage.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsen l replanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 rapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. L. T. (2012). Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. I H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynj l  (Red.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (s. 144–170). <https://doi.org/10.4324/9780203115923>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Künzli, R. & Horton-Krüger, G. (2010). German didaktik: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice* (s. 41–54). Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2021). *The nature of educational theories: Goal-directed, equivalence and interlevel theories*. Routledge.
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2. utg.). Palgrave Macmillan.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory of teaching* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Lundquist, L. (1987). *Implementation steering: an actor-structure approach*. (Lund political studies). Studentlitteratur.
- NOKUT. (2020). *Transforming Norwegian teacher education: The final report for the International Advisory Panel for primary and lower secondary teacher education*. (Rapport nr. 3-2020). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT).
- Piaget, J. (1975). *The equilibration of cognitive structures*. University of Chicago Press.
- Ragin, C. C. (2014). The distinctiveness of comparative social science. I C. C. Ragin (Red.), *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies* (1. utg., s. 1–18). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt6wqbwk.6>
- Rasch, W. (2000). *Niklas Luhmann's modernity: The paradoxes of differentiation*. Stanford University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rönnerberg, L. (2007). A recent Swedish attempt to weaken state control and strengthen school autonomy: The experiment with local time schedules. *European Educational Research Journal EERJ*, 6(3), 214–231. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.214>
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løtveit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 375–387). Oplandske Bokforlag.
- Torgersen, G.-E. (2018). Samhandling under risk (SUR) – Theoretical Foundation as a Common Frame of Reference. Chapter 1. I G. E. Torgersen (Red.). *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen* (kap. 1). Cappelen Damm Akademisk, NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.36>
- Torgersen, G.-E. (2023, 17. februar). Teaching the unknown: How to prepare students for uncertainty. *The Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/campus/teaching-unknown-how-prepare-students-uncertainty>
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner: en menneskeliggjøring av styringssystemer*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2018). Defining the Term Samhandling. I G. E. Torgersen (Ed.). *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen* (kap. 2). Cappelen Damm Akademisk, NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.36>
- UHR-Lærerutdanning. (2018a). *Fellestekst for retningslinjene for alle typer av lærerutdanning*. Universitets- og høskolerådet. https://www.uhr.no/_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning.pdf
- UHR-Lærerutdanning. (2018b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10* (Rev. utg.). https://www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revdert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf

- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Whitehead, A. N. (1955). *Adventures of ideas*. The Free Press. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Aasen, P., Prøitz, T. S. & Sandberg, N. (2014). Knowledge regimes and contradictions in education reforms. *Educational Policy*, 28(5), 718–738. <https://doi.org/10.1177/0895904813475710>

KAPITTEL 27

Nyutdannede lærere – fra forventninger til realiteter, samhandling mellom utdanningens risiko og muligheter

Marit Myklebust NLA Høgskolen, Norge

Gunnvi Sæle Jokstad NLA Høgskolen, Norge

Abstract: The transition from higher education to professional life is experienced as both exciting and demanding for newly qualified teachers. The qualification the new graduates have obtained through the teacher's education should equip them to practice their profession. Research shows that newly qualified teachers experience teaching as complex and demanding, and quite a few choose to leave the profession after a few years. The national mentoring scheme aims to support newly qualified teachers and ensure quality transition from education to professional life. This study focuses on the pressure newly qualified teachers face and views the empirical evidence in light of interaction theory. Through a qualitative survey, the expectations of teacher students and experiences of newly qualified teachers will be assessed. The results show that the teacher students feel confident in their own competence in individual subjects, but there is an uncertainty associated with mastering the complexity of teaching as a profession. The experiences of newly qualified teachers also reveal the same results. In addition, this study reveals a disconnect between formal competence in subjects and assigned tasks. This finding is interesting, and something we would like to address in teacher education. As shown in the survey with newly qualified teachers, this knowledge about the transition between education and professional life is valuable knowledge for the educators and should have consequences for the qualification of future teachers. This requires interaction between the various actors.

Keywords: newly qualified teachers, transition education professional life, mentoring, interaction and pressure

Sitering: Myklebust, M. & Jokstad, G. S. (2024). Nyutdannede lærere – fra forventninger til realiteter, samhandling mellom utdanningens risiko og muligheter. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 27, s. 467–483). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch27>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I denne artikkelen ønsker vi å rette søkelyset mot spenningsfeltet mellom skolens kompleksitet, og mot hvordan studenter kvalifiseres gjennom lærerutdanningen til å møte skolehverdagens mange oppgaver. Dette ser vi i lys av samhandlingsteori.

Den femårige lærerutdanningen er et ledd i satsingen på kunnskaps-skolen, der gode lærere spiller en nøkkelrolle for elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 16). Lærerutdanningen skal kvalifisere studentene til utøvelse av yrket og kan sies å være første skritt i profesjonsutviklingen. På samme tid er det sider ved yrkesutøvelsen utdanningen ikke kan forberede studentene på fullt ut: den kontekstuelle kunnskapen. Dette innebærer at utvikling og læring er en kontinuerlig prosess.

Overgangen fra utdanning til yrke omtales ofte som et praksissjokk (Halmrast et al., 2021; Smith & Ulvik, 2018). Vi ønsker å rette søkelys mot muligheter og utfordringer ved denne overgangen og velger derfor heller å omtale den som en grensekryssing (Østrem, 2015, s. 171). Å krysse en grense indikerer at man har tatt et valg som fører til endringer, nye posisjoner og roller. Å være ny som lærer medfører endring i rollen fra å være student til å være kvalifisert yrkesutøver, og den nyutdannede kan oppleve å stå i et krysspress mellom forventninger og realiteter. Å skape en god sammenheng mellom kvalifiseringen som skjer i utdanningen, og profesjonsutvikling i yrket, er viktig for å demme opp for det såkalte praksissjokket samt for å motivere nyutdannede lærere til å videreutvikle egen kompetanse og bli værende i yrket (Amdal & Willbergh, 2020; Halmrast et al., 2021; Ulvik et al., 2021). Den nasjonale veiledningsordningen ble etablert for å kvalitetssikre denne overgangen og gi gode rammer for videre læring og profesjonell utvikling, og den er ett av tiltakene i strategien *Lærerutdanningene 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2021). Et sentralt element er den nyutdannedes rett til profesjonsveiledning. Forskning knyttet til veiledningsordningen avdekker både styrker og svakheter, og intensjonen med ordningen kan sies å være under press (Halmrast et al., 2020; Olsen et al., 2022). Veiledningen skal balansere mellom å støtte den nyutdannede og på samme tid utfordre til videre profesjonsutvikling (Ulvik et al., 2021). En trolig underkommunisert dimensjon som vi ønsker å belyse i denne studien, er nyutdannede læreres opplevelser av å få tildelt arbeidsoppgaver de ikke har formell kompetanse til å utføre, og deres refleksjoner over seg selv som profesjonelle yrkesutøvere. Dette kan manifestere seg som både

et ytre og et indre press. Konsekvensene av dette er uklare og kan resultere i et udefinert tilslørt press (se kapittel 1 i denne antologien).

Lærerutdanningens risiko og muligheter

Lærerutdanningen har endret seg i takt med framveksten av kunnskaps-samfunnet, og fra 2017 ble grunnskolelærerutdanningen en integrert profesjonsrettet master basert på forskning og erfaringskunnskap (Bjørndal et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2016). Studentene som uteksamineres med master i grunnskolelærerutdanning, har to–fire undervisningsfag som utgjør 30 eller 60 studiepoeng. Dette viser en gradvis endring fra den tidligere allmennlærerutdanningen til en mer fagsentret utdanning. I utdanningen spesialiserer studentene seg for arbeid på 1.–7. trinn eller 5.–10. trinn i grunnskolen, men mange nyutdannede lærere får arbeidsoppgaver utenfor sitt kompetanseområde med tanke på både fag og trinn. Dette kan føre til et dobbelt press på nyutdannede lærere. Læreres evne til å takle slike uforutsette utfordringer er avgjørende for om de mestrer sitt pålagte ansvar. *Pedagogikk for det uforutsette* (Torgersen, 2015) er en pedagogisk tilnærming som setter søkelys på det uforutsette. Forholdet mellom det totalt kjente og det totalt ukjente beskrives som et kontinuum. I møte med dette uforutsette rettes oppmerksomheten mot noe nytt som kan oppstå, slik at uforutsette hendelser kan bli produktive øyeblikk (Torgersen, 2015, s. 268). Et interessant spørsmål blir da hvordan lærerutdanningen kvalifiserer studentene til å møte det uforutsette. Å være lærer er en kompleks og sammensatt oppgave som skal balanseres mellom hensynet til individet på den ene siden og hensynet til fellesskapet på den andre siden. Det handler om å kunne gjøre situasjonsbestemte vurderinger som er pedagogisk ønskelige og hensiktsmessige. Utdanning handler ikke om å reprodusere kunnskap, men om å åpne opp for pedagogiske prosesser der det er rom for nye oppdagelser og nye begynnelse. «Utdanningens svakhet er en påminnelse om at enhver befatning med utdanning, både for den som utdanner, og for den som utdannes, alltid vil innebære en risiko» (Biesta, 2014, s. 19).

Flere nyutdannede lærere oppgir utfordrende arbeidsoppgaver og manglende tid til å kunne være gode pedagoger som begrunnelser for å slutte i yrket (Halmrast et al., 2021). Dette stiller krav til rammene rundt den nyutdannede, men gir også noen viktige signaler til utdanningen. Man kan si at samhandlingen mellom utdanningen og skolens behov for

profesjonsutdannede lærere ikke er i balanse. Man kan da spørre seg om lærerutdanningen er i tråd med skolens behov og derved rettferdig og god (se kapittel 29 av Tobias Werler i denne antologien). Om ikke er det utøverne, de nyutdannede lærerne, som vil erfare press som mange kanskje ikke vil makte å stå i over tid. Det vil i seg selv utgjøre et nytt press, både for de nyutdannede, for skolen og for lærerutdanningen, en konsekvens som utgjør et tilslørt press. Derfor kan det sies at lærerutdanningene må endre seg i takt med utviklingen i både barnehage, skole og høyere utdanning, og at den befinner seg i støpeskjeen nesten kontinuerlig (Dahl et al., 2016). Større grad av samhandling mellom skolen, skoleeier og lærerutdanningen kan bidra til å minske gapet mellom studenters forventninger til yrket og realitetene de møter.

Samhandling er her forstått som:

[...] en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130)

En slik forståelse av begrepet samhandling innebærer at ulike aktører må jobbe sammen for å nå nye mål. Når den nyutdannede krysser grensen og går fra å være student til å bli yrkesutøver, skal kunnskap og ferdigheter som studenten har tilegnet seg gjennom studiet, omsettes til praksis, og gjennom erfaringer i møte med yrket skal den nyutdannede utvikle kontekstuell kunnskap og sitt profesjonelle skjønn.

Å bringe nyutdannede læreres erfaringer fra møtet med yrket tilbake til utdanningen vil gjøre lærerutdanningen ytterligere praksisorientert og profesjonsrettet. Kvaliteten på norske lærerutdanninger avhenger i høy grad av kompetansen til dem som arbeider der, og av måten fagmiljøene samarbeider på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Her kan det ligge store og ubenyttede muligheter, der nyutdannedes erfaringer kan tilbakeføres til utdanningen og gi verdifulle innspill. Denne studien har derfor til hensikt å undersøke følgende: *Hvilke forventninger har lærerstudenter til yrket, og hvordan kan erfaringer fra nyutdannede lærere styrke lærerutdanningen?*

For å svare på problemstillingen har vi innhentet kvalitative data fra GLU5-studenter som er siste års lærerstudenter og nyutdannede lærere i

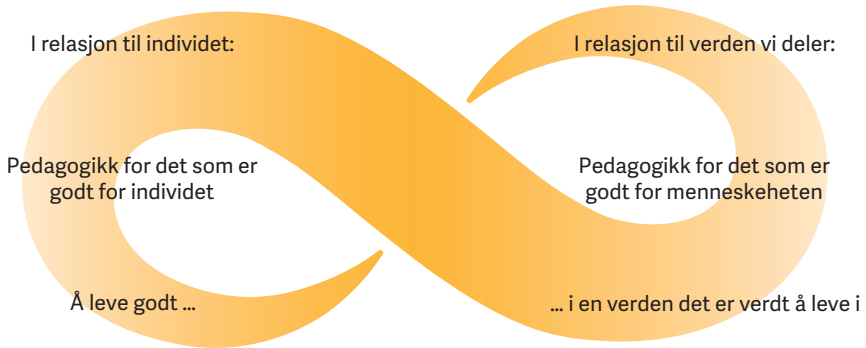
deres første år som profesjonsutøvere. Dataene ses i lys av tidligere forskning og teoretisk rammeverk og drøftes mot ulike pressfaktorer for nyutdannede og for utdanningen.

Translasjonsteoretisk perspektiv og praksisarkitekturer

Et interessant perspektiv å se den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede lærere fra, er translasjonsteori. Translasjonsteori kan beskrives som en «pragmatisk orientert teori om overføring av organisasjonsidéer» (Røvik, 2007, s. 249). Veiledningsordningen kan sies å være en slik organisasjonsidé som skal overføres til en bestemt kontekst. Et relevant spørsmål blir da hva som skjer på veien fra idé til veiledningspraksis i skolen. Veiledningsordningens intensjon og innhold fortolkes av aktørene, og denne oversettelsen fra tekst til kontekst og kultur betegnes som «the real breakthrough for the field of translation studies» (Gentzler, 1998, s. 6). Røvik (2007, s. 256, 319) peker på betydningen til aktørene som formidler organisasjonsidéene mellom de ulike kontekstene, og hevder at translatørkompetanse er en avgjørende faktor for å lykkes med kunnskaps- og idéoverføring. Tre elementer som inngår i en slik kompetanse, er presise begrepsverktøy, kontekstkunnskap og kunnskap om oversettelsesregler (Røvik et al., 2014, s. 406). Dette er en kompetanse som både skoleeiere, skoleledere og den enkelte veileder trenger for å sikre en god grensekryssing for den nyutdannede.

Erkjennelsen av at kontekst og kultur er av betydning for hvordan veiledningsordningen realiseres, kan ses i lys av teorien om praksisarkitekturer (Aspfors et al., 2021; Kemmis, 2019). Denne teorien tar utgangspunkt i et helhetlig perspektiv for å belyse kompleksiteten i en praksis. Ytringer, handlinger og relasjoner er bærende elementer i en praksis, og gjennom analyse av disse faktorene kan vi se etter mønstre for hva som påvirker praksisen. Praksiser er ikke statiske, men dynamiske og vil preges av menneskene som er en del av konteksten og det som skjer (Aspfors et al., 2021, s. 15). I en slik helhetlig tilnærming får dynamikken i forholdet mellom individ og system betydning. Dette indikerer at veiledningsordningen kan komme ulikt til uttrykk i ulike praksiser. «Teorien om praksisarkitekturer er en ressurs for å forstå, analysere og endre praksis. [...] Når vi endrer praksis, skal det være til det gode for individene som er involvert, til det gode for samfunnet og – i et enda større bilde – menneskeheten» (Aspfors et al.,

2021, s. 37). Denne tenkningen om pedagogisk praksis illustreres i følgende modell:



Figur 27.1 Pedagogikkens to overordnede målområder, modifisert etter Stephen Kemmis (2012) fra Sæverot (2017).

Lærerutdanningens intensjon er å danne og utdanne studenter til å utøve god pedagogisk praksis. For den nyutdannede kan overgangen fra å være student til å være ansvarlig og profesjonell lærer være stor. Utdanningen har gitt noen smakebiter på dette via praksisperiodene. Der har studentene i stor grad fått anledning til å øve seg i tilpassede omgivelser med hensyn til alderstrinn og fag. Som nyutdannede lærere skal de utøve yrket i en hverdag som trolig er mer kompleks og krevende enn hverdagen som student. For å analysere og drøfte erfaringer de gjør seg, vil vi i fortsettelsen anvende PRESSDIM analytisk modell (se kapittel 1 i denne antologien). Modellen vektlegger hvordan ulike samfunnsorienterte pressområder kan forstås, og hvilke ulike presskonsekvenser de kan gi. Modellen forklarer press som indre, yrte og tilslørt. Vi vil spesielt gå inn i denne modellen for å se hvordan nyutdannede lærere er utsatt for press fra ulike kanter. Det kan være ytre påvirkninger i form av overordnede pålegg, strukturer og tildelte arbeidsoppgaver og indre press knyttet til nyutdannedes egne verdier og holdninger og ønsket om å være den gode lærer. Overgangen mellom de ulike pressdimensjonene er gjerne flytende og kan akselerere via konsekvenser av valg man gjør i pressede situasjoner.

I vår drøfting vil vi primært gå inn i og analysere forholdet mellom forventet virkelighet, slik studenter beskriver den, og nyutdannedes opplevde virkelighet. Å forstå overgangen mellom utdanningen og yrket i lys av en slik modell kan kaste et justert lys både på utdanningen som kvalifisering

til yrket og på den virkelighet som møter de nyutdannede lærerne i skolen. Datamaterialet i denne studien kan slik bidra til å få innsikt i kompleksiteten lærere står i, og i hvordan de selv ser at ulike typer press påvirker deres opplevelser av lærerrollen. Men denne prosessen skjer ikke i et vakuum. Den formes av kunnskap, ferdigheter og verdier som har vokst fram gjennom utdanningen. Derfor er det av stor betydning at kunnskap om nyutdannede læreres opplevde virkelighet tilbakeføres til utdanningen. Dette kan styrke utdanningen slik at den evner å utdanne lærere med en robusthet i å utøve sin lærerprofesjon, både i harmoni med seg selv og til beste for elevene og samfunnet (se figur 27.1).

Metode

Studien drøfter overgangen fra utdanning til yrket, og hvordan mulig krysspress kan oppstå. For å belyse dette har vi innhentet data fra GLU5-studenter som beskriver sine forventninger og antakelser om muligheter og mulige utfordringer. I dette arbeidet anvendte vi et spørreskjema med kvalitative spørsmål knyttet til undervisning i fag, relasjon til elever og forventninger til veiledning. Informantene var femte års lærerstudenter ved en utdanningsinstitusjon våren 2022. 17 studenter svarte på spørreskjemaet. Disse studentene vil bli referert til som GLU5-x, der x vil bli erstattet med nummer fra 1 til 17.

Videre har vi henvendt oss til en gruppe nyutdannede lærere for å få deres beskrivelser av virkeligheten de har møtt i sin første lærerstilling. Denne datasamlingen foregikk på nettverkssamlinger for nyutdannede lærere i regi av skoleeiere skoleåret 2021–2022. Tolv lærere deltok i studien. De nyutdannede lærerne fikk utdelt post-it-lapper og ble tildelt et informantnummer. Disse informantene blir kalt nyutdannet-x, hvor x er tall mellom 1 og 12. Informantene ble bedt om å notere sitt kodennummer for bruk på en oppfølgende nettverkssamling til våren.

Alle informanter ble gjort kjent med sine rettigheter i henhold til god forskningsetikk for datainnsamling (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Vi vurderer informantene som betydningsfulle kilder som har en egen interesse for å beskrive forventninger og realiteter på en troverdig måte. Vi som forskere er involvert i den nasjonale satsingen «Veiledning av nyutdannede lærere», noe informantene er orientert om. Derav vet informantene om vår genuine interesse for temaet overgangen fra utdanning til yrke.

Vi som forskere har lest gjennom hele datamaterialet hver for oss, og så har vi drøftet våre funn i lys av studiens problemstilling. Metoden er i skjæringspunktet mellom hermeneutisk og fenomenologisk, da vi prøver å tolke og forstå tekstene fra våre informanter og deres beskrivelser av forestillinger om en framtid og deres egen virkelighet (Grønmo, 2015, s. 392). Videre har vi valgt ut informasjon som kan peke på potensielt krysspress nyutdannede lærere erfarer, for å få innsikt i en virkelighet som studenter under utdanning kan ha nytte av. Hensikten er å gjøre oss som lærerutdannere bedre rustet til å tegne realistiske virkelighetsbilder til studenter under utdanningen og gi dem redskaper og innsikt til å møte dagens og morgendagens skole. Spørsmålene vi har stilt informantene, danner grunnlaget for kategorier resultatene presenteres i. Data fra lærerstudenter (GLU5) blir presentert i kategoriene fagformidling og relasjonsbygging, deltakelse i profesjonsfelleskapet samt potensielle utfordringer og veiledning.

Data fra nyutdannede presenteres i kategorier ut fra tildelte arbeidsoppgaver i henhold til informantenes utdanning, deltakelse i profesjonsfelleskapet og tilbud om veiledning og erfaringer, utfordringer og mulige løsninger.

Resultater og drøfting

Gjennom innsamlet datamateriale har vi fått innsyn i informantenes opplevelser av overgangen fra utdanning til yrke. Fra sisteårsstudentene i lærerutdanningen (GLU5-studenter) har vi fått del i deres forventninger samt i nyutdannede læreres reelle erfaringer.

Først vil vi presentere lærerstudentenes forventninger til oppstart i yrket, deretter presenteres nyutdannedes erfaringer, før vi så drøfter resultatene i lys av samhandling under press.

Lærerstudenters forventninger

Den nye femårige lærerutdanningen har som mål å kvalifisere lærerstudenter til yrket, basert på fagfordypning og forskningsbasert kunnskap (Antonsen et al., 2020a; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor interessant å undersøke lærerstudenters forventninger til utøvelsen av yrket i lys av forskning, for så å se dette i sammenheng med nyutdannedes erfaringer det første året i yrket. Empirien til denne delen av studien består av svar fra lærerstudenter som er i sitt siste studieår. Resultatene viser en

tosidighet i studentenes forventninger til egen grensekryssing fra utdanning til yrke. På den ene siden opplever de at de er kvalifisert til å undervise i fag de har formell kompetanse i, samt at de har en viss didaktisk kompetanse. På den andre siden kan vi spore en viss usikkerhet når det gjelder å mestre kompleksiteten i lærerhverdagen.

Fagformidling og relasjonsbygging

På spørsmål om hvilke forventninger studentene har til seg selv som faglærer, kommer det klart fram at de føler seg trygge på å undervise i fag de har formell kompetanse i. «Jeg vil bruke den fagkunnskapen jeg har fått gjennom studiet, og bidra med ny kunnskap fra masterarbeidet», sier en av informantene (GLU5-12). En annen peker på at egen faglig kompetanse vil være en styrke i møte med elevenes læring, for å kunne «hjelp dem til å se sammenhenger i faget og på tvers av fag» (GLU5-5). Når det gjelder studentenes forventninger til seg selv som klasseleder, er det tydelig at de er opptatt av å etablere gode relasjoner til sine framtidige elever, av å ha god struktur i undervisningen og av å variere arbeidsformene. «Jeg vil være strukturert og ryddig, en varm og autoritativ lærer som ser den enkelte, varierer arbeidsmetoder og skaper engasjement» (GLU5-13).

Profesjonsfelleskapet

På spørsmål om studentenes forventninger til seg selv som aktør i profesjonsfelleskapet viser dataene at studentene på den ene siden ønsker støtte fra kollegaer, mens de på den andre siden har tanker om at de ønsker både å delta og bidra i profesjonsfelleskapet med «ny gnist og engasjement» (GLU5-1) og forskningsbasert kunnskap. Disse resultatene samsvarer med funn i STEP-undersøkelsen (Olsen et al., 2022, s. 15), som viser at studentene opplever at kvalifiseringen de får i fag, samt utvikling av didaktisk kompetanse gjennom utdanningen, ruster dem til denne delen av yrkesutøvelsen. Imidlertid kan man spore en viss usikkerhet når det gjelder det å møte og mestre kompleksiteten i yrket.

Potensielle utfordringer

I datamaterialet er det to potensielle utfordringer informantene trekker fram: tidsdimensjonen og skole-hjem-samarbeidet. «Jeg tror det kan bli overveldende mengde arbeid de første to årene og mye å sette seg inn

i» (GLU5-10). Flere av informantene nevner også utfordringer knyttet til skole-hjem-samarbeidet, og sier at dette er noe de antar kan bli en utfordring. Datamaterialet viser at studentene er bevisst på ansvaret de vil få som lærere, noe flere gir uttrykk for. «Utfordringer jeg ser for meg, er strukturelle utfordringer, høye forventninger og foreldresamarbeid» (GLU5-6). En annen sier at det blir mye å sette seg inn i, og at det «å finne sin egen lærerstil blir viktig og samtidig bli en del av gruppa» (GLU5-8). Også her ser vi samsvar med funn i denne studien og i STEP-undersøkelsen. Mange studenter oppgir at de «i ganske eller svært liten grad er forberedt på dette ansvaret [...] og mange kommenterer at de skulle ønske det var mer oppmerksomhet om dette både i praksisopplæringen og i den campusbaserte delen av opplæringen» (Olsen et al., 2022, s. 16). Dette er et interessant funn, og det understreker behovet for støtte og veiledning de første årene i yrket.

Veiledning

Både nasjonal og internasjonal forskning peker på nyutdannede læreres behov for støtte og veiledning de første årene i yrket (Amdal & Ulvik, 2019; Halmrast et al., 2021; Olsen et al., 2022; Ulvik et al., 2020). Behovet for støtte synes universelt, men støtteordningene er ulike fra land til land. Veiledningsordningen i Norge skal sikre at nyutdannede lærere får veiledning de to første årene i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2021). Evaluering av ordningen viser at nyutdannede lærere opplever at det å delta i veiledning styrker egen mestringsopplevelse i møte med elevene og undervisningen, og at det fører til økt bevissthet om verdien av egen kompetanse og videreutvikling av den (Halmrast et al., 2021, s. 125). På samme tid er det viktig å erkjenne at nyutdannede står i et press, og når presset øker, øker også behovet for samhandling. Dette innebærer «en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130). Veiledning kan være en arena for slike prosesser dersom de samhandlende er seg bevisst både roller og ansvar og ikke minst evner å justere seg og lære av erfaringene sine (Jokstad, 2024). Ser vi dette i lys av Kemmis' (2019) modell for pedagogisk praksis (figur 27.1), er det en kontinuerlig vekselvirkning mellom pedagogisk praksis i relasjon til individet og pedagogisk praksis i relasjon til fellesskapet. Veiledningen skjer på den nyutdannedes premisser på samme tid som hensikten med veiledningen er å styrke mestringskompetansen, slik at nyutdannede lærere utøver god pedagogisk praksis og

bidrar til å oppfylle skolens doble mandat: utdanning og danning. Læreres profesjonelle utvikling kan beskrives som et kontinuum – fra teoretisk kunnskap i lærerutdanningen til utvikling av kompetanse gjennom erfaringer og samspill med menneskene som inngår i praksisen.

Nyutdannedes erfaringer

Videre har vi spurt nyutdannede lærere om deres erfaringer i den første lærerstillingen etter endt utdanning. Vi ønsket å få innsyn i deres opplevelser av tildelte arbeidsoppgaver; i hvilken grad de har fått arbeidsoppgaver i henhold til utdanningen sin, tilbud og erfaring med veiledning samt erfarte utfordringer og mulige løsninger.

Utdanning og tildelte undervisningsoppgaver

Informantene ble bedt om å gjøre rede for samsvaret mellom utdanningen og tildelte arbeidsoppgaver som nyutdannet lærer. For å forstå deres grad av opplevd samsvar mellom fagfokus i utdanningen og i yrket har vi bedt dem markere med 1 (lavt samsvar) og 6 (høyt samsvar). De nyutdannede som markerer lavest, sier: «Har mykje spes.ped utan å ha kompetanse på dette. Også spes.ped i fag som norsk og engelsk som eg ikkje har i min fagbakgrunn, er realfaglærer» (nyutdannet-6). En annen utdyper: «Har utdanning for 5.–10. trinn i faga norsk, matematikk og KRLE. Er timelærer i 3., 4. og 7. trinn i faga musikk, kroppsøving, spes.ped, norsk, matematikk og KRLE» (nyutdannet-12). Her ser vi at nye lærere blir satt til undervisning i fag de ikke har formell kompetanse i. Dessuten får de tildelt et ansvar for å drive spesialpedagogisk undervisning, samt for å undervise på trinn de heller ikke har formell utdanning for. Slike erfaringer deler de med mange nyutdannede lærere (Halmrast et al. 2020; Olsen et al., 2022).

Det samme erfarer nyutdannet-7: «Har 8–13-utdanning, men jobber på barneskole på mellomtrinnet. Underviser i engelsk, som er hovedfaget mitt, ellers fag uten formell kompetanse (spes.ped, musikk og mat og helse).» Dette samsvarer med annen forskning som konkluderer med at lærere i barneskolen ofte erfarer å få tildelt undervisningsfag utenfor fagkretsen sin (Antonsen et al. 2020a; Antonsen, Maxwell et al. 2020b). Når nyutdannede opplever slikt, er det grunn til å tro at disse ikke er selvvalgte, men tildelte oppgaver de ikke har kunnet velge bort. «Det er overraskende hvor lite medbestemmelse en har over egne arbeidsoppgaver, og hvor raskt de kan endres i løpet av skoleåret» (nyutdannet-7).

Nyutdannede lærere som markerer høyt om samsvaret mellom utdanningen og tildelte arbeidsoppgaver, sier at de underviser på trinn og stort sett i fag i henhold til utdanningen sin. Likevel er det flere som rapporterer om undervisningsoppgaver der de mangler formell kompetanse. Dette blir bekreftet av nyutdannet-4, som sier «har ikke spes.ped og KRLE», og av nyutdannet-5, som «underviser i engelsk og KRLE utan utdanning i disse faga». Nyutdannet-1 kommenterer dette og sier: «Er på fag, men underviser i spes.ped. med elever som har psykiske og fysiske hemninger. Har heldigvis jobbet på DPS, som er gode erfaringer.» Dette viser at en nyutdannet som mangler formell kompetanse, evner å ta i bruk erfaringer fra andre områder i tråd med ideer knyttet til pedagogikk for det uforutsette (Torgersen, 2018). I slike situasjoner vil profesjonsfellesskapet også ha stor betydning.

Tilbud og erfaring med veiledning

For å få et helhetsbilde av de nyutdannedes hverdag spurte vi derfor om de hadde fått tilbud om veiledning, systembasert eller ad hoc fra kollegaer. De nyutdannede erfarer i stor grad å bli veiledet av kollegaer, selv om disse ikke er gitt det formelle veilederansvaret, og på tross av om skolen har et system for veiledning av nyutdannede. Nyutdannet-6 sier: «Veiledning i forhold til mine behov er primært via andre kollegaer. Jeg har mer utbytte av samtale med kollegaer som har samme klasse/fag som meg.» En annen sier: «Får god støtte fra ledelse og kollegaer. Veileder stiller alltid opp når jeg søker hjelp» (nyutdannet-1). Ledelsens betydning blir også framhevet av nyutdannet-10, som sier: «Hjelp og veiledning med kollega kan 'lufte'. Veileder (leder) gir støtte til arbeidsoppgaver.» På bakgrunn av disse dataene ser vi at skoleeiere og skoleledelsen har en vei å gå med hensyn til å legge til rette for at nyutdannede får veiledning i tråd med intensjonene i den nasjonale satsingen. Dette kommer også fram i Utdanningsdirektoratets evaluering: «Nyutdannede som har avsatt tid til veiledning i arbeidsplanene, har fått gjennomført veiledningen hyppigere enn de som ikke har avsatt tid i arbeidsplanene» (Halmrast et al., 2021, s. 131). Nyutdannede som har mottatt veiledning, gir uttrykk for at den er nyttig, og at veiledningen bidrar til motivasjon for å bli i yrket (Halmrast et al., 2021, s. 125). Gjennom den flerstemmige dialogen i veiledningen «kan det oppstå både motspill og samspill, og i dette spenningsfeltet kan ny forståelse føre til utvikling og læring» (Myklebust,

2024, s. 124), noe som er av det gode både for den enkelte og for skolen som organisasjon.

Erfaringer, utfordringer og mulige løsninger

Vi som forsker på overgangen utdanning–yrke, trenger innsyn i nyutdannedes erfaringer for å reflektere over og eventuelt justere egen undervisningspraksis i lærerutdanningen. Derfor ble informantene på en oppfølgende nettverkssamling etter noen måneder spurt om følgende: *Hva har gått slik du tenkte? Og: Hva har overrasket deg?* Dette kan gi oss noen indikatorer på om lærerstudenter har et realistisk bilde av seg selv som yrkesutøver. De svarer at undervisning i fag og betydningen av god relasjonsbygging stort sett har samsvart med forventningene. Det som trolig har overrasket de fleste, er arbeidsmengden og kompleksiteten i yrket. «Det har vært hektisk, noe jeg forventet. Det var nye rutiner og systemer som måtte læres. Jeg tenkte høsten ville bli tøffest og våren bedre, noen som stemte» (nyutdannet-7). Nyutdannet-1 sier: «Forvent det uventede. Mye arbeid.» Og nyutdannet-11 sier: «Kom til å bli en del sliten.» Dette samsvarer med ideen om pedagogikk for det uforutsette (Torgersen, 2015) og behovet for kompetansekomplementaritet (Torgersen & Steiro, 2009).

På spørsmålet om hva som har overrasket mest, sier nyutdannet-9: «Kor maktesløs ein kan føle seg av og til. Enten i forhold til utfordrende klasser eller med kva som forventes av foreldre.» Opplevelsen av at det er krevende, støttes av nyutdannet-1, som sier: «Hvor mye man må finne ut av selv. Mye arbeid og veldig lite planleggingstid.» Å takle hverdagen slik den blir, har også overrasket nyutdanna-12, som sier: «Hvor uforutsigbar skolehverdagen er.» Alt dette stemmer godt overens med fasene *forventningsfull fase* og *overlevelsesfasen*, som nyutdannede går gjennom (Tetzlaff & Wagstaff, 1999). De tre neste fasene kalles *desillusjonsfasen*, *fornyelsesfasen* og *refleksjonsfasen*. I desillusjonsfasen er den nyutdannede spesielt sårbar og avhengig av gode kollegaer og veiledere. Nyutdanna-1 setter ord på dette: «Hvor mye råd og veiledning kollegaer kommer med. Hvor utrolig god delingskultur det har vært.» Krysspresset mellom egne forventninger til å fylle lærerrollen på en god måte og ytre faktorer erfares av mange. En sier: «Det er ikkje nok timer i døgnet til å gjere all den elevoppfølginga eg meiner elevane treng og skal ha» (nyutdannet-2). Nyutdannede erfarer at samhandling er under press fra ulike kanter (Torgersen, 2018). For å komme ut av desillusjonsfasen og videre til fornyelse og refleksjon trengs gode

samhandlingsmønstre internt i lærerkollegiet, men også mellom skole og utdanningen. Derfor er nyutdannedes erfaringer viktige stemmer å bringe inn i lærerutdanningen for å tilpasse den til realitetene i skolen (Dahl et al., 2016) og i større grad gi lærerstudenter kompetanse gjennom utdanningen til å møte læreryrkets kompleksitet (Halmrast et al., 2021; Olsen et al. 2022).

Samhandling under press

Når vi forsker på pedagogisk praksis sett i et helhetlig perspektiv, belyses både ytringer, handlinger og relasjoner for å forstå praksiser (Kemmis, 2012). I denne studien retter vi søkelyset mot lærerstudenters forventninger og nyutdannedes erfaringer, og mot hvordan det som kommer fram i veiledningen, kan bidra til at lærerutdanningen legger til rette for at framtidige studenter i større grad er rustet til å møte det uforutsette. Dette fordrer samhandling mellom de ulike aktørene, og sentralt i denne tenkningen er kompetansekomplementaritet (Torgersen & Steiro, 2009). Dette innebærer at aktørene gjennom «en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess» bygger og utvikler felles forståelse, noe som er av betydning for å være lærende (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130). Dette kan overføres til samhandling mellom den nyutdannede, veileder, skoleeier og utdanningsinstitusjoner. En praksis eksisterer ikke i et vakuum, men påvirker og påvirkes av andre praksiser. Når ideer og kunnskap skal oversettes fra en praksis (kontekst) til en annen, kan samhandling mellom de ulike aktørene øke kvaliteten på translasjonen. Samhandling er ifølge Torgersen og Steiro (2009) både en tenkemåte og en arbeidsmåte. «Når vi endrer praksis, skal det være til det gode for individene som er involvert, til det gode for samfunnet og – i et enda større bilde – menneskeheten» (Aspfors et al., 2021, s. 37). Dette er et interessant perspektiv, sett i lys av funn i denne studien.

Imidlertid er det viktig å erkjenne at den nyutdannede står i et krysspress: Når GLU5-studentene tenker framover og ser seg selv som gode fagformidlere (GLU5-12; GLU5-5) som er engasjert og dyktig i relasjonsbygging med elevene (GLU5-13), og når en nyutdannet lærer oppgir at tiden til planlegging ikke strekker til, og hvor uforutsigbar skolehverdagen er (nyutdannet-1; nyutdannet-9; nyutdannet-12). Dette presset kan manifestere seg som et indre press der man går på akkord med sine egne verdier og ønskede standarder. Pålagte arbeidsoppgaver som å undervise på trinn eller i fag som ikke er en del av utdanningen, kan beskrives som

et ytre press og er en realitet for mange nyutdannede (Halmrast et al., 2021; Olsen et al., 2022). Det bærer gjerne med seg lavere motivasjon for undervisningen, lite differensiert undervisning og lav mestringsopplevelse. I skjæringspunktene mellom slike indre og ytre pressdimensjoner kan det da oppstå et tilslørt press, en desillusjon der den nyutdannede tviler på eget yrkesvalg (se kapittel 1 i denne antologien; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Uten at dette tilslørte presset bearbeides gjennom profesjonell veiledning, kan det i verste fall føre til frafall fra yrket. Vi ser derfor på veiledningsordningen som en mulighet for å kvalitetssikre grensekryssingen fra utdanning til yrke.

Hovedfunn og veien videre

I denne studien belyses en grensekryssing, overgangen fra utdanning til yrke. Denne fasen er forbundet med både positive forventninger og usikkerhet knyttet til mestring av komplekse arbeidsoppgaver. Nyutdannede læreres erfaringer kaster et interessant lys over realitetene, noe som fordrer samhandling mellom utdanningens risiko og muligheter. Den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede lærere blir derfor av stor betydning, både for å styrke nyutdannedes mestringsopplevelse og for å kvalitetssikre overgangen fra utdanning til yrke.

Vi stiller oss spørsmålet hvordan kunnskapen som kommer fram i veiledning med nyutdannede lærere, kan få konsekvenser for lærerutdanningen og kvalifiseringen av framtidige lærere. Resultatene i denne studien og annen forskning peker i retning av at skolens behov og lærerne vi utdanner, ikke er i balanse. Lærere med mastergrad i grunnskolelærerutdanning kommer ut i skolen med god fagkompetanse i relativt få undervisningsfag, mens resultater i denne studien peker i retning av at skolen har behov for mer fleksibilitet og lærere med større bredde i undervisningskompetansen. Her vil vi peke på behovet for mer forskning og et sterkere søkelys på samhandling mellom de ulike aktørene i utdanningen: Kunnskapsdepartementet, lærerutdanningen, skoleeiere, skoleledere og lærere. Ser vi på læring som en livslang prosess, må dette komme til syne i både teori og praksis. Praksiser er dynamiske, og for å forstå og utnytte potensialet i de ulike praksisene som inngår i utdanningsløpet, tenker vi at det er av betydning at veiledning som redskap for utvikling og læring ikke bare tas *inn*, men også tas i *bruk*, noe som fordrer samhandling.

Forfatterbiografier

Marit Myklebust er høgskolelektor ved NLA Høgskolen i Oslo, der hun underviser i pedagogikk på lærerutdanningen og videreutdanning i pedagogisk veiledning. Hun er sterkt engasjert i veiledning som redskap for utvikling og læring, noe som preger forskningsinteressen. Forsknings- og utviklingsarbeidet retter seg mot veiledning av nyutdannede lærere, kollegaveiledning som redskap for utvikling og læring samt kommunikasjon og samspillprosesser i klasserommet og i skolen som lærende organisasjon.

Gunnvi Sæle Jokstad er dosent emirata ved avdeling for lærerutdanning ved NLA Høgskolen. Hun har forsket og publisert innen fagområder som pedagogisk ledelse, veiledning, læreres profesjonelle utvikling, estetiske læringsprosesser, veiledning av nyutdannede lærere og tilpasset opplæring for barn med stort læringspotensial.

Referanser

- Amdal, I. I. & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 13(1), 5–24. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1834>
- Amdal, I. I. & Willbergh, I. (2020). Det produktive praksissjokket: Nyutdannedes læreres fortellinger om lærer–elev-forholdet i overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid. *Acta Didactica Norden*, 14(3). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8421>
- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K. E. W. (2020a). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(2), 103–121 <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Emilie W., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020b). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), Art. 7. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7918>
- Aspfors, J. M., Jakhelln, R. & Sjølie, E. (Red.). (2021). *Å analysere og endre praksis: teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. E. (2020). FoU-kompetansen hos nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Gentzler, E. (1998). Foreword. I S. Bassnett & A. Lefevere (Red.), *Constructing cultures: Essays on literary translations*. Multilingual Matters.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.

- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere* (Rambøll-rapport). Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf
- Jokstad, G. S. (2024). Veiledningsprosessen – som møteplass mellom student og veileder. I V. B. Øystese & A. K. R. Unneland (Red.), *På rett veg med rettleiinga. Master- og bachelorrettleiing i lærerutdanningane* (s. 85–99). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215069210-24-06>
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905.
- Kemmis, S. (2019). *A practice sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Springer Nature.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Rammeplaner for høyere utdanning. Hentet 04.05.2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfddb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Myklebust, M. (2024). Når felles tanker skaper utvikling: Veiledning som redskap for utvikling og læring i barnehagen. I A. Ø. Halsnes & L. K. Ryland (Red.), *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 121–136). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa291008>
- Olsen, K. R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H., Havre, S., Hjordemaal, F. R., Jakhell, R., Madsen, J., Sandsmark, J. & Stenseth, A.-M. (2022). *Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen* (Rapport). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (Red.). (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget.
- Tetzlaff, J. A., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring new teachers. *Teaching and Change*, 6(3), 284–294.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. (2018). Samhandling under risk (SUR): Theoretical foundation as a common frame of reference. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2021). Entrance into teaching and need for support – narratives from diverse national and local contexts. *NORDVEI. Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6, e3316, <https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/3316/3291>
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

KAPITTEL 28

Skikkethetsveiledning av studenter med krenkende atferd – et moralfilosofisk blikk på samhandling

Wenche Langeland NLA Høgskolen, Norge

Abstract: According to Norwegian regulations relating to universities and university colleges (2024) § 7-3, there are twelve criteria for assessing whether a student is unfit for the teaching profession. This article investigates challenges related to the pedagogical leadership and guidance of students about whom questions are raised according to section 3e: “[T]he student has threatening or offending behaviour in the study situation or towards those with whom the student will come into contact during practical training or in their future professional career.” In a multicultural society where people have different values and attitudes, it is sometimes unclear where the line lies between freedom of expression and offending statements. In this context, pedagogical leadership and guidance of students will entail applying humanistic values on two levels. Humanistic values will be important in the encounter with the student in the pedagogical guidance situation, but the pedagogical leadership and guidance will also entail a moral judgment of the student’s behaviour. The article investigates pressure dimensions and ethical challenges in the pedagogical leadership and guidance, and the research question is whether moral philosophy can contribute to raising awareness of pressure dimensions in the pedagogical leadership and guidance of students with offending behaviour. Theory of pressure dimensions as described in the first part of this anthology, has been used, as well as Geir Afdal’s (2011) analysis and theory of guidance as moral activity. The main finding is that by analyzing the complexity related to pedagogical leadership and guidance in ethical issues, it can be ascertained whether some values in practice trump others, and in that way reveal pressure dimensions.

Keywords: suitability assessment in higher education, moral philosophy, interaction, pressure, pedagogical leadership and guidance

Sitering: Langeland, W. (2024). Skikkethetsveiledning av studenter med krenkende atferd – et moralfilosofisk blikk på samhandling. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 28, s. 485–500). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch28>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I yrker hvor man arbeider med sårbare mennesker, skal utdanningsinstitusjonen vurdere om den enkelte student er skikket for yrket. Utdanningsløp som hører til ordningen, står oppført i universitets- og høyskoleforskriften § 7-1, som er hjemlet i § 12-3 i lov om universiteter og høyskoler. Skikkethetsvurdering skal ifølge § 7-2 «Formålet med skikkethetsvurdering» (universitets- og høyskoleforskriften, 2024) avdekke om studenten har de nødvendige forutsetninger for å kunne utøve yrket:

Formålet med skikkethetsvurdering er å avgjøre om en student utgjør en mulig fare for liv, fysisk og psykisk helse, rettigheter eller sikkerhet til de pasienter, brukere, barnehagebarn elever, dyr, klienter, dyreeiere eller andre studenten vil komme i kontakt med under praksis eller under framtidig yrkesutøvelse.

Universiteter og høyskoler som skriver ut vitnemål til kandidater som omfattes av ordningen, skal garantere for at kandidatene er vurdert og funnet skikket til å utføre de oppgaver som profesjonsutdanningen gir tilgang til.

Ved begrunnet tvil skal det foretas en særskilt skikkethetsvurdering. Studenten det er reist tvil om, skal få tilbud om utvidet oppfølging og veiledning, med mindre det er klart at et slikt tilbud ikke er egnet til å hjelpe studenten (universitets- og høyskoleforskriften, 2024, § 7-8). Dersom studenten ikke tar imot tilbudet, eller om hjelpen ikke fører til nødvendige endringer og utvikling, skal saken fremmes for utdanningsinstitusjonens skikkethetsnemnd, som lager innstilling til styret eller nemnd for studentsaker, som så fatter vedtak. En student som blir erklært ikke-skikket, kan utestenges fra utdanningen, hjemlet i universitets- og høyskoleloven (2024, § 12-3).

Det er tolv kriterier for å vurdere om en student er uskikket for læreryrket. I denne artikkelen vil jeg belyse utfordringer i sammenheng med veiledning av studenter som kommer inn under § 7-3 bokstave i i universitets- og høyskoleforskriften (2024), «studenten viser truende eller krenkende adferd i studiesituasjonen eller overfor dem studenten vil komme i kontakt med under praksis eller under framtidig yrkesutøvelse». Tvil om studentens skikkethet vil her gjelde grenseoverskridende oppførsel i møte med andre. Begrunnelsen for en tvilmelding kan være uttalelser eller oppførsel som oppleves krenkende. I et flerkulturelt samfunn hvor mennesker har ulike verdier og holdninger, er det i noen tilfeller

uklart hvor grensen mellom ytringsfrihet og krenkende uttalelser går. Lærerstudenter skal kunne håndheve § 12 i opplæringslova 2023 (som erstatter § 9 A i opplæringslova 1998), som handler om å sikre elevenes læringsmiljø, og her kan det oppstå press som utfordrer ytringsfriheten til studenter med andre verdier enn majoritetsbefolkningen. For å utforske eventuelle pressdimensjoner i veiledningen av disse studentene benytter jeg teori det er gjort rede for i første del av denne antologien. Vurdering av studenters skikkethet innebærer etiske utfordringer, og for å belyse dette vil jeg benytte Afdals (2011) analyse og teori om veiledning som moralsk virksomhet.

Problemstillingen som ønskes belyst i denne artikkelen, er følgende: *Kan moralfilosofi bidra til bevisstgjøring om pressdimensjoner i veiledning av studenter med krenkende atferd?*

Studenter under særskilt skikkethetsvurdering har rett til veiledning

Skikkethetsvurdering av studenter er en viktig oppgave for utdanningsinstitusjonene (Naustdal & Gabrielsen, 2015). Veiledning av studenter som er til særskilt skikkethetsvurdering, skiller seg ikke vesentlig fra annen veiledning, som er et stort og rikholdig forskningsfelt. Veiledning i skikkethetsaker har ingen fast prosedyre, men kan arte seg på ulike måter. I håndboken *Skikket for yrket?* (Kildahl, 2020, s. 132) for skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger står det om innholdet i utvidet oppfølging og veiledning: «Samtaler, case, videosnutter, rollespill, ulike typer ferdighetstrening (øvingslab, simulering, f.eks. i sengepost) kan være noen av virkemidlene i veiledningen.»

Studenten kan takke nei til veiledning, men det får konsekvenser. Hvis studenten ikke tar imot tilbudet, skal saken fremmes for skikkethetsnemnda (universitets- og høyskoleforskriften, 2024, § 7-8). De fleste studenter er klar over denne konsekvensen, og det er nærliggende å tro at denne kan være en større motivasjon for å motta veiledningen enn en overbevisning om at man trenger det. Veiledning kan dermed forstås som supervisjon som innebærer at den som blir veiledet, har plikt til å ta imot veiledning for å oppnå godkjenning (Lassen & Breidlid, 2011, s. 95). Veiledningen blir dermed ikke frivillig, selv om det foreligger en gjensidig avtale. Forholdet mellom veileder og student er derfor asymmetrisk.

Begrepet veiledning er et samlebegrep som omfatter mange ulike modeller for veiledning (Skagen, 2013, s. 13). Det finnes ikke bare mange veiledningsmodeller; det finnes også mange definisjoner. Sidsel Tveiten (2013) viser til 15 ulike måter å definere veiledning på. Selv definerer hun veiledning som «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonenes mestringskompetanse styrkes gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten, 2013, s. 21). Tveiten utdyper ikke i særlig grad hva humanistiske verdier er, men skriver mer generelt: «Humanistiske verdier handler for eksempel om respekt, ansvar, likeverd, om å ville den andre vel, om at mennesket har muligheter og kan ta ansvar» (Tveiten, 2013, s. 22). Å veilede studenter på grunn av krenkende atferd vil innebære å anvende humanistiske verdier på to plan. For det første er humanistiske verdier viktige i møte med studenten i veiledningssituasjonen, og for det andre vil veiledningen også innebære en moralsk dom over studentens atferd.

Hvilken form for veiledning som velges, er opp til skikkethetsansvarliges skjønn. «Institusjonsansvarlig utformer en bestilling til fagmiljøet som skal foreta den utvidede veiledningen» (Kildahl, 2020, s. 131). Bestillingen skal gi veileder nødvendig bakgrunnsinformasjon, forklare hvilke utfordringer studenten har, og forklare hva veiledningen skal dreie seg om. Bestillingen inneholder også krav om en rapport etter avsluttet veiledning hvor det redegjøres for om studenten har eller ikke har hatt framgang. «Det ligger ikke til veilederen å fastslå om studenten er skikket eller ikke, men rapporten bør kunne ut i en anbefaling fra veilederen» (Kildahl, 2020, s. 132).

Samhandling med studenter under særskilt skikkethetsvurdering

Samhandling er et begrep som er anvendelig i ulike sammenhenger. Torgersen og Steiro definerer begrepet på følgende måte:

Samhandling er en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål, og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 153)

Viktig i vår sammenheng er at «samhandling forutsetter ulike situasjonsforståelser som inngangsverdi til prosessen» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 154). Begrepet tar med andre ord på alvor at virkeligheten fortoner seg ulikt for ulike personer. Samhandling innebærer en prosess fram til en felles forståelse (Torgersen & Steiro, 2009, s. 154). Veileder og student i en skikkethets sak har et felles mål, og det er at studenten skal bli vurdert som skikket for yrket. Pedagogisk veiledning er, som nevnt ovenfor, basert på humanistiske verdier og en tro på at mennesket har muligheter og kan ta ansvar. Vi kan med andre ord forutsette at det er en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktørene, selv om forholdet mellom veileder og student er asymmetrisk, og veiledning må forstås som supervisjon.

Samhandling forutsetter et felles mål, men i et flerkulturelt samfunn kan man ikke ta for gitt at man har felles verdier, selv når man kan enes om målet. Samfunnets humanistiske verdier er heller ikke entydig og klart definert en gang for alle. Lars Laird Iversen (2014) framholder i boken *Uenighetsfellesskap: blick på demokratisk samhandling* at Norge er et uenighetsfellesskap og ikke et verdifellesskap. «Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Målet for veiledningen er at studenten skal bli vurdert som skikket for yrket, men manglende felles verdier kan være utfordrende for samhandlingen når det dreier seg om etiske spørsmål.

Veiledning som moralsk virksomhet

Geir Afdal (2011) tar i sin artikkel «Veiledning som moralsk virksomhet» opp forholdet mellom veiledning og moral, og drøfter hvilke bidrag klassiske moralfilosofiske teorier har til veiledningsteori. Han presenterer to modeller, periferimodellen og sentrumsmodellen, som beskriver forholdet mellom veiledning og moral. (Afdal [2011, s. 125] gjør oppmerksom på at han i artikkelen bruker begrepene etikk og moral om hverandre.)

Periferimodellen samsvarer ifølge Afdal godt med nyere norsk utdanningspolitikk, som etter hans vurdering opererer med et skille mellom etikk og kunnskap og mellom det gode og det sanne (Afdal, 2011, s. 126–128). Veiledning skal bidra til mer effektiv yrkesutøvelse, og utdanning forstås i

en økonomisk rasjonalitet hvor målet er stadig bedre resultater på nasjonale og internasjonale tester. Dette presser ifølge Afdal pedagogisk veiledning over mot en instrumentalisert praksis og forståelse hvor etikk får kun en perifer rolle.

Afdal plasserer utilitarisme innenfor periferimodellen. Det utilitaristiske prinsipp er størst mulig lykke for flest mulig, og i veiledning av studenter betyr det at veiledningen må vurderes ut fra om den gir en bedre praksis. Handlingene i veiledningssituasjonen er rette eller gale ut fra de konsekvenser de skaper (Afdal, 2011, s. 129–130). Veiledning av studenter med krenkende atferd vil ut fra det utilitaristiske prinsipp være vellykket når studenten endrer atferd. Men en svakhet ved en utilitaristisk tilnærming er, som Afdal påpeker (Afdal, 2011, s. 130), spørsmålet om det gode. I et flerkulturelt, pluralistisk samfunn er det i mange spørsmål ikke allmenn enighet om hva som er rett og godt. Det er for eksempel dyp uenighet om hva kjønn er, og om hva et ekteskap er. Den tradisjonelle, kristne forståelsen av kjønn og ekteskap som lenge preget det norske samfunnet, blir i dag kritisert fra ulike hold for å være diskriminerende fordi man bare anerkjenner to kjønn og ekskluderer både homofile og polyamorøse ekteskap. Om en veileder tar utgangspunkt i alminnelig samlivsetikk i dagens samfunn og ut fra denne prøver å endre studenter med tradisjonelle verdier og holdninger, vil veiledningen komme i konflikt med studentenes tros- og ytringsfrihet. Dette viser at veiledning, forstått som en ren instrumentell praksis, ikke er tilstrekkelig i etiske spørsmål. Et mål for veiledningen kunne i stedet være at studenter i nevnte eksempler lærer å bruke ytringsfriheten på måter som ikke krenker andre, men siden noen personer blir støtt av selve meningsinnholdet, vil ikke det løse verdikonflikten.

Afdal (2011, s. 131–133) plasserer også Immanuel Kant (1785/1997) innenfor periferimodellen. Kants kategoriske imperativer innebærer en grense for instrumentaliteten som en utilitaristisk forståelse av hva veiledning er, kan føre til. De mest kjente delene av Kants kategoriske imperativer presenterer Afdal (2011, s. 131) slik: «Handle bare etter den maksime gjennom hvilken du samtidig kan ville at det skal bli en allmenn lov.» og «Handle slik at du alltid bruker menneskeheten både i egen og i enhver annen person samtidig som et formål og aldri bare som et middel». Kant hevdet at instrumentell logikk ikke var gyldig i moralske spørsmål. Handlinger kan ikke vurderes ut fra konsekvenser, men må vurderes ut fra prinsipper og regler. Prinsippene måtte begrunnes i fornuften, slik at mennesker på rasjonelt grunnlag kunne forstå dem.

En veileder skal ut fra Kants prinsipper alltid behandle veisøker som et menneske som er verdifullt i seg selv, og det gjelder også studenter som har vist krenkende atferd. Begrensningene som ligger i Kants kategoriske imperativ, er at teorien dreier seg om handlinger i situasjoner hvor man må gjøre moralske valg, men den sier ikke noe om hva som kjennetegner god veiledning (Afdal, 2011, s. 131–132). Kants teori egner seg til å sette etiske grenser for handlinger i en veiledningssituasjon. Veiledere skal ha respekt for studentens autonomi.

I sentrumsmodellen forutsetter Afdal (2011, s. 128) et utvidet kunnskapsbegrep hvor kunnskap ikke bare er teoretisk kunnskap («episteme»), men også praktisk kunnskap («tekne») og klokskap («fronesis»). Med henvisning til Bernard Williams (1985) og Charles Taylor (1994) gjør Afdal seg til talsmann for at skillet mellom kunnskap og verdier er mer et modernistisk, feilslått teoretisk skille enn et praktisk og faktisk skille. Kloke veiledere er ikke bare kunnskapsrike; de kan også bruke kunnskapen godt. Klokskap innebærer, ifølge Afdal, en moralsk type kunnskap, og veiledning kan forstås som en moralsk virksomhet (Afdal, 2011, s. 128). I sentrumsmodellen plasserer Afdal relasjonell moralfilosofi representert ved Knud E. Løgstrup og Alasdair MacIntyre.

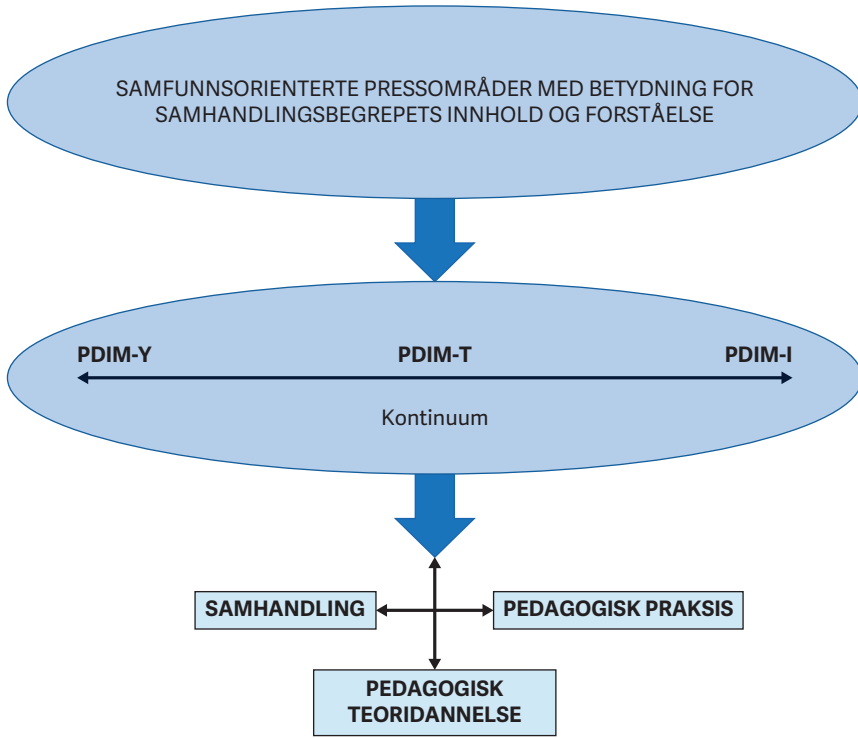
Knud E. Løgstrup er kjent for sin fenomenologiske og ontologiske teori om «den etiske fordring»: «Den enkelte har aldri med et andet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 1956, s. 25). Den etiske fordringen ligger i møtet med den andre, i relasjonen som er en virkelighetsbetingelse for mennesker. En student som utleverer sine verdier og holdninger til en veileder, gjør seg sårbar ved å legge en del av seg selv i veileders hender. I selve veiledningssituasjonen ligger det en etisk fordring, og veiledning handler derfor om å sanse og respondere adekvat. Afdal mener Løgstrups teori stadfester at veiledning er mer og noe grunnleggende annet enn instrumentell praksis, og at veileder har et moralsk ansvar. «Å respondere adekvat er en kunst, det krever en kombinasjon av kunnskap og moralsk integritet og mot. Å respondere adekvat er å utøve dømmekraft og klokskap, det er fronesis» (Afdal, 2011, s. 135). Det Løgstrups teori ikke gir, er ifølge Afdal konkret hjelp til hva veileder skal gjøre eller svare i veiledningssituasjonen (Afdal, 2011, s. 134–135). Å mestre det er utfordrende i et flerkulturelt samfunn, for det innebærer at veileder og student også, i tillegg til relasjonen de har til hverandre, må ta høyde for at de kan ha dyp, relasjonell tilhørighet i ulike kulturer.

Alasdair MacIntyre er kjent for å kritisere moderne former for moral-filosofi for å overse moralens sosiale forankring og for å ha fornyet klassisk dydsetikk. MacIntyre bruker begrepet *praksis* (MacIntyre, 1985, s. 187) om sosiale og kulturelle handlemåter som har vokst fram gjennom historien. Disse er ikke statiske, men kan forandres som resultat av kollektiv samhandling og individuelle initiativer. Afdal er bevisst på at MacIntyre selv ikke vil gått med på at veiledning er en *praksis*, men ifølge Afdal forhindrer det likevel ikke at hans teori kan være fruktbar for å forstå veiledning (Afdal, 2011, s. 136–137). MacIntyres poeng er at slike *praksiser* har interne goder, «standards of excellence», som Afdal oversetter med dyktighet (Afdal, 2011, s. 136). En dyktig utøver – og i vår sammenheng en veileder – har både ferdigheter, klokskap og dømmekraft, dyder som er karaktertrekk ved personen. Det moralske er integrert i veiledningen som sosial praksis. Verdien og moralen som preger veiledningen, er ikke subjektive, men del av den historiske, sosiale og kollektive bestemmelse. Men veileder og student kan tilhøre ulike praksiser, og MacIntyres teori gir ingen hjelp i overgangen mellom disse (Afdal, 2011, s. 136–137). Det medfører at veileder og student selv må forhandle standarder, dyktighet og verdier mellom praksisene.

Afdal ser veiledning som en moralsk virksomhet, men siden det finnes mange moralfilosofiske teorier, og siden det er umulig å avgjøre hvilken av dem som «har rett», mener Afdal at etisk teorier ikke utgjør noe fundament for veiledning. Det etiske teorier kan bidra med, er å beskrive, analysere og forbedre veiledning (Afdal, 2011, s. 138). Dette innebærer etter min vurdering at etisk teori kan benyttes til å avdekke press i veiledningssituasjonen.

Pressdimensjoner i veiledning av studenter med krenkende atferd

Veiledning skjer ikke i et vakuum, og veileder må være oppmerksom på pressdimensjoner som kan oppstå. Dette er spesielt viktig i tilfeller hvor ulike verdier og kryssende hensyn danner bakteppe. Sosialt press mot minoriteter kan være utfordrende med hensyn til livssyns- og ytringsfrihet. I kapittel 1 i denne antologien utledes det hvordan ulike samfunnsorienterte pressområder har betydning for samhandlingsbegrepets innhold og forståelse, og som vist i figur 28.1 under (og i kapittel 1 i denne antologien) kan det dreie seg om både ytre, indre og tilslørt press:



Figur 28.1 PRESSDIM-analytisk modell med fokus på samfunnsorienterte pressområder på samhandling

Ytre press

New public management (NPM) er i kapittel 2 i denne antologien nevnt som eksempel på hvordan systemer kan skape ytre press på samhandling. Typiske egenskaper ved NPM er blant annet «objekt- og resultatstyring» og «brukere i sentrum». Målet for veiledningen er at studenten skal bli vurdert som skikket for yrket, og med «brukere i sentrum» vil hensynet til elever og foresatte veie tyngst, men også andre medborgere skal tilfredstilles eller i det minste ikke bli støtt. I systemet ligger krav om omstilling og endringsvilje. Resultatstyring kan føre til at det sentrale blir spørsmålet om hva som lønner seg (vil du gi uttrykk for din overbevisning eller arbeide i skolen?), og studenten presses til å handle ut fra begrensede rammer og forutbestemte mål. For å unngå ytre press på studenter med minoritetsverdier må veileder være bevisst på at disse studentene tilhører en annen *praksis* (MacIntyres begrep, se ovenfor) enn den dominerende i samfunnet.

Indre press

Torgersen og Steiro (2009, s. 155–159) viser til 15 underliggende prosesser som er avgjørende for effektiv samhandling. Samhandlingsindikatorne er til hjelp i ulike diagnostiserings- og evalueringsprosesser der man ønsker å finne ut hvor godt samhandlingen fungerer. Torgersen og Steiro presiserer at indikatorne ikke er de eneste, og de gjør heller ikke krav på at de samlet sett er allmenngyldige for alle virksomheter; man kan foreta et utvalg ut fra hva som er formålstjenlig. Når det gjelder veiledning av studenter med krenkende atferd, vil jeg ta utgangspunkt i tre samhandlingsindikatorer: «situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger», «det etiske moment» og «maktbalanse».

Det er avgjørende at student og veileder avklarer «situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 158). Både student og veileder må være bevisst egen bakgrunn, forståelse og fortolkninger av situasjonen som har oppstått, og arbeide for å få en felles forståelse (Torgersen & Steiro, 2009, s. 156). Studenten må forstå at atferden er blitt opplevd som krenkende, selv om studenten ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen. Anerkjennelse av andres opplevelse vil være avgjørende for videre samhandling og gi grunnlag for å klargjøre forventninger til veiledningen. Manglende forståelse av situasjonen er en indikator på at samhandlingen mellom student og veileder ikke fungerer.

Som mennesker har student og veileder lik verdi og verdighet, og «det etiske moment» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157) er viktig for samhandlingen. Selv om det er reist tvil om studentens skikkethet for yrket, rokker ikke det ved at veileder skal møte studenten med respekt og forventning om at vedkommende kan ta ansvar for situasjonen som har oppstått. Manglende ansvarstaking fra studentens side vil være en indikator på at samhandlingsprosessen ikke fungerer.

Ved veiledning i en skikkethetssak er det asymmetri mellom veileder og student, men studentens autonomi må likevel respekteres. En indikator på samhandling er fravær av dominans eller makt; det vil være en «maktbalanse» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157). Veileder kan ikke forandre studenten, men kan kun være en hjelper i en prosess hvor studenten eventuelt velger å endre seg selv. Hvis veileder ser det som sin oppgave å endre studenten, vil det ikke lenger være samhandling. Det betyr ikke at veileder må abdisere som leder. Som leder for prosessen skal veileder blant annet «tilrettelegge for at deltagerne involveres og bidrar» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 162).

I kapittel 3 i denne antologien presiseres det at underveislæring henger nøye sammen med begrepet samhandling. Veileder og student lærer av hverandre, i den forstand at begge lærer å forstå den andres måte å tenke på. Hvis veileder unnlater å prøve å forstå minoritetsstudenten, får det konsekvenser for veiledningen. Lar veileder ideologiske motiver styre forståelsen av begrepet samhandling og kriteriene for utvalget av underliggende relasjonelle prosesser, kan det føre til indre press på studenten. Det indre presset kan gjøre seg gjeldende ved at veileder legger mer vekt på studentens evne til å tilpasse seg en nordisk kontekst og flertallsverdier i det norske samfunnet enn på anerkjennelse av studentens autonomi og rett til å tenke annerledes.

Tilslørt press

Tilslørt press kan virke både som indre og som ytre press, og pressfaktorene kan være vanskelig å identifisere. Dette er utdypet i kapittel 4 i denne antologien. Nasjonale og globale tendenser kan gi føringer for hvilke verdier og hensyn som skal veie tyngst, og kan gi seg utslag i nye lover og forskrifter. I veiledning av studenter kan pedagogisk praksis bli endret som følge av at forståelsen av hva samhandling er, gradvis blir endret. Kants verdensborgerrett (*Weltbürgerrecht*) (Kant, 1795/2002, s. 28–30) introduseres i kapittel 4 som et viktig bidrag for å kunne identifisere tilslørt press fra samfunnet, og for å hindre at forståelsen av samhandlingsbegrepet forvitres og innnevres. Begrepet beskriver Kants visjon om et globalt og åpent fellesskap mellom verdens innbyggere. «På denne jordkulen kan ikke menneskene spre seg i det uendelige, men må omsider tåle hverandres naboskap slik at ingen opprinnelig har mer rett enn andre til å oppholde seg på et bestemt sted på jorden» (Kant, 1795/2002, s. 28).

Å være *Weltbürger* sier noe viktig om veileders rolle, som blant annet skal være preget av toleranse, tillit, empati, likeverd og respekt. Veileder bør ha evnen til å tenke som en global borger med forståelse for ulike verdier og verdensbilder. Ved å være åpen og vise gjestfrihet, slik Kant forutsetter, kan veileder komme i posisjon til å forstå minoritetsstudenter. Begrepene verdensborgerrett og gjestfrihet står for viktige, tidløse verdier og representerer et verdens- og menneskesyn som kan skape et vern mot tilslørt press (se kapittel 4 i denne antologien).

Jacques Derridas bidrag til verdensborgertankegangen og forståelsen av begrepet gjestfrihet blir løftet fram i kapittel 4 i denne antologien. Kants

sosiale visjon innebærer en universell besøksrett for alle mennesker alle steder, men denne gjestfrihetvisjonen er også blitt problematisert av Derrida (Derrida & Dufourmantelle, 1997/2000). Den som besitter et område, tar imot den andre som gjest, og i rollene som vert og gjest finnes et sosialt hierarki som sikrer vertens maktposisjon, selv om relasjonen kommuniseres som ubetinget og ubegrenset. Dette paradokset i praktisering av gjestfrihet er viktig å være bevisst. En veileder i en skikkethets sak skal ivareta flere verdier. Elevers og andres rett til ikke å bli krenket skal balanseres mot studentens tros- og ytringsfrihet. Denne balansegangen kan være utfordrende, og heri ligger også en fare for at veileder, for å mestre oppgaven, kan komme til å endre innholdet i samhandlingsbegrepet.

Skikkethetsvurdering skal sikre at studentene kan utføre de oppgavene som læreryrket gir tilgang til. Utestenging fra studiet er en reell trussel. Lærere skal oppfatte og stoppe krenkelser, og studenter som viser manglende evne eller vilje til å forstå at egen oppførsel krenker andre, kan bli erklært uskikket. I et flerkulturelt samfunn kan grensen for hva som oppleves som krenkende, variere. Dette skjerper kravet til studentens evne til å oppfatte andres grenser. I utdanningsløp som ikke har skikkethetsvurdering, meldes krenkelser til skolens ledelse eller til politiet. I profesjonsutdanninger hvor man har med sårbare grupper å gjøre, kan terskelen for å melde tvil om en students skikkethet være lavere enn ved krenkelser i andre sammenhenger.

Veiledning er som nevnt ovenfor «en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess» (Tveiten, 2013, s. 21). I veiledningen er det viktig for samhandlingen at studenten opplever seg respektert, men det løser ikke alle minoritetsstudenters utfordringer i en verdikonflikt. Veileder er også samfunnets representant som skal agere i henhold til lover, forskrifter og retningslinjer. I rollen som forvalter av samfunnets interesser er det en reell fare for at studentens tros- og ytringsfrihet kan bli nedprioritert.

Drøfting

Moralsk press på studenter med krenkende atferd skapes i kraft av gjeldende lover og regler. Krenkelser er forbudt i Norge, hjemlet i likestillings- og diskrimineringsloven (2017) § 13, «Forbud mot å trakassere»: «Med trakassering menes handlinger, unnlatelser eller ytringer som har som formål eller virkning å være krenkende, skremmende, fiendtlige, nedverdiggende eller ydmykende.» Ifølge universitets- og høyskoleloven (2024)

§ 10-3 har styret plikt til å forebygge og forhindre trakassering. Moralsk press fungerer hensiktsmessig i den grad det motiverer studenten til å endre skadelig atferd mot andre, men det kan få en utilsiktet negativ effekt hvis det bryter ned studentens livssyns- og ytringsfrihet.

Krenkelse er et vidt begrep som brukes i ulike sammenhenger. I ytringsfrihetskommisjonens utredning NOU 2022: 9 *En åpen og opplyst offentlig samtale* forklares begrepet slik: «Å krenke kan bety å bryte eller overtre en regel, men også å vanære eller å ydmyke, fornærme eller såre noen» (NOU 2022: 9, s. 103). Men det står også: «Å være såret er ikke det samme som å være krenket. Her kan det igjen vises til skillet mellom juss og etikk. Det er ønskelig med etisk bevissthet hos deltakerne i offentligheten. Det betyr ikke at sårende ytringer bør straffes» (NOU 2022: 9, s. 104). Men om sårende ytringer i offentlig debatt ikke bør føre til juridisk straff, kan de likevel få konsekvenser for lærerstudenter.

Studenter med praksis i skolen er rollemodeller for barn og unge og skal ikke krenke andre. Dette er nedfelt i opplæringslova (2023) kapittel 12: «Dersom ein som arbeider på skolen, får mistanke om eller kjennskap til at ein annan som arbeider på skolen, krenkjer ein elev, skal vedkommande straks melde frå til rektor» (opplæringslova, 2023, § 12-5). Elevene har rett til et trygt skolemiljø, og elevens opplevelse er vektlagt.

Alle som arbeider på skolen, skal melde frå til rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Det gjeld også når ein elev seier sjølv at ho eller han ikkje har det trygt og godt. (Opplæringslova, 2023, § 12-4)

Studenter det meldes tvil om på grunn av krenkende atferd, har rett til å verne om eget livssyn og egen autonomi. Som redegjort ovenfor kan ulike verdier og hensyn stå mot hverandre i etiske konflikter, uten at partene kan enes om hva som er rett. Hvis veiledningen styres av en enkel måloppnåelse (ingen klager på studenten) med vekt på studentens evne til å tilpasse seg en nordisk kontekst og flertallsverdier i samfunnet (uten anerkjennelse av studentens autonomi og rett til å tenke annerledes), har samhandlingsbegrepet endret innhold.

Ytringsfriheten står i prinsippet høyt i Norge, men forskning viser at folk, av frykt for å bli misforstått, latterliggjort eller framstå som rasistiske, unnlater å uttrykke det de mener (Midtbøen et al., 2017). Bare 9 prosent av de spurte ville uttrykke en mening som var viktig for dem, i sosiale medier

hvis den kunne virke støtende på personer eller grupper. «Utstøting og selvsensur er to sentrale mekanismer som regulerer hvem som deltar og hva som ytres i norsk offentlighet» (Midtbøen et al., 2017). For lærerstudentene kan selvsensur være en naturlig konsekvens av opplæringslova (2023) § 12. I tillegg kommer ønsket om å høre til og passe inn. «Mennesket har et grunnleggende behov for å føle tilhørighet og anerkjennelse, det være seg i nabolaget, blant venner og kolleger eller i organisasjonen man tilhører. Alle grupper preges av et visst konformitetspress» (Midtbøen et al., 2017). For å være på den sikre siden kan taushet om upopulære minoritetsstandpunkter være det tryggeste; da har man i alle fall ikke krenket noen, og man risikerer ikke å komme under særskilt skikkethetsvurdering.

Kants *Weltbürgerrecht* kan bidra til å identifisere press mot studenten, men som redegjort ovenfor har Kants teori sine begrensninger når det gjelder hvordan selve veiledningen skal gjennomføres. Det å ha forståelse for andre løser ikke alle konkrete utfordringer når det gjelder verdikonflikter i skolen. Elevene skal lære om ulike verdier og holdninger, men hva har en lærerstudent lov til å ytre på egne vegne? Om skolen skal eller ikke skal ha skolegudstjenester ved jul og påske, eller om pride-flagget skal eller ikke skal heises på skolen i juni måned, er spørsmål det er uenighet om i befolkningen. Hvor tydelig kan en lærerstudent være i slike spørsmål, uten å krenke elever? Målet for veiledningen er at studenten skal bli erklært som skikket for yrket, men hvis veileder unnlater å se kompleksiteten i verdi-spørsmål, kan det føre til enkle løsninger fra veileder. Det kan i ytterste konsekvens føre til at studenten stilles på valg mellom å slutte som lærerstudent for å bevare sin integritet eller å skjule sin overbevisning.

Konklusjon og avslutning

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er om moralfilosofi kan bidra til bevisstgjøring om pressdimensjoner i veiledning av studenter med krenkende atferd. For å besvare spørsmålet har jeg brukt teori om pressdimensjoner fra del 1 i denne antologien, og redegjort for hvordan den doble rollen til veileder – hvor veileder på den ene siden skal samhandle med studenten i pedagogisk veiledning og på den andre siden ivareta samfunnets interesser og felle en moralsk dom over studentens atferd – gjør at innholdet i samhandlingsbegrepet i praksis står i fare for å endres. Videre har jeg vist til Afdals (2011) analyse og teori om veiledning som moralsk virksomhet for å belyse hva moralfilosofi kan bidra med for å forstå utfordringer i

veiledningen av studenter med krenkende atferd. Etisk teori kan brukes til å beskrive og analysere veiledningen, men gir ikke gi grunnlag for å hevde at en verdibegrunnet moral er overlegen en annen. Veileder må balansere flere verdier, medmenneskers rett til ikke å bli krenket, studentens tros- og ytringsfrihet og rollen som *Weltbürger*. Ved å analysere kompleksiteten i veiledningen i etiske spørsmål vil man kunne bringe på det rene om noen verdier i praksis trumfer andre, og på den måten kunne avdekke eventuelle pressdimensjoner i veiledning.

Forfatterbiografi

Wenche Langeland er skikkethetsansvarlig og høgskolelektor i KRLE ved NLA Høgskolen. Hennes primære forskningsinteresser er kommunikasjon og samhandling og religionsdidaktikk.

Referanser

- Afdal, G. (2011). Veiledning som moralsk virksomhet. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår*. Gyldendal Akademisk.
- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). *Of hospitality: Anne Dufourmantelle invites Jacques Derrida to respond* (R. Bowlby, Overs.). Stanford University Press. (Opprinnelig utgitt 1997)
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Kant, I. (1997). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor, Overs.). Cambridge University Press. <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/blog.nus.edu.sg/dist/c/1868/files/2012/12/Kant-Groundwork-ng0pby.pdf> (Opprinnelig utgitt 1785)
- Kant, I. (2002). *Den evige fred: En filosofisk plan* (Ø. Skar, Overs.). Aschehoug, Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009041704040 (Opprinnelig utgitt 1795)
- Kildahl, K. (Red.). (2020). *Skikket for yrket? Skikkethetsvurdering i profesjonsutdanninger*. Universitetsforlaget.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2011). Elevsamtaler som veiledningsverktøy i arbeidet med elevers selvutvikling og læringsutbytte i skolen. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 93–115). Fagbokforlaget.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Gyldendal.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory* (2. utg.) Duckworth.
- Midthøen, A. H., Steen-Johnsen, K. & Thorbjørnsrud, K. (2017, 26. juni). Utstøting og selvsensur truer ytringsfriheten i Norge. <http://ytringsfrihet.no/aktuelt/utstoting-og-selvsensur-truer-ytringsfriheten-i-norge>
- Naustdal, A.-G. & Gabrielsen, E. (2015). Den viktige og vanskelige skikkethetsvurderingen; hvilke utfordringer gir den universiteter og høyskoler? *Uniped*, 38(1), 7–22.

- NOU 2022: 9. (2022). *En åpen og opplyst offentlig samtale: Ytringsfrihetskommisjonens utredning*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-9/id2924020/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Taylor, C. (1994). Justice after virtue. I J. Horton & S. Mendus (Red.), *After MacIntyre: Critical perspectives on the work of Alasdair MacIntyre*. University of Notre Dame Press.
- Torgersen, G. E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitets- og høyskoleforskriften. (2024). *Forskrift til universitets- og høyskoleloven* (FOR-2024-06-28-1392). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-28-1392>
- Universitets- og høyskoleloven. (2024). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2024-03-08-9). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9/>
- Williams, B. (1985). *Ethics and the limits of philosophy*. Fontana Press.

KAPITTEL 29

Samhandling mellom skoler og universiteter i Norge? En studie om virkningen av samtidig usamtidighet

Tobias Werler Universitetet i Oslo, Norge

Abstract: The chapter explores whether there is interaction between school and teacher education that promotes mutual competence and practice development. The research behind the text utilises the theoretical perspective of “simultaneous non-simultaneity” (Bloch, 1935/1991) and focuses on the time dimension of interaction. The research object is the DeKomp initiative in Norway and the data material is the associated white paper. The analysis is based on a system-theoretical communication analysis of the white paper. The analysis shows that the neglect of the time dimension and the development of a common time horizon for school and teacher education in the program development indicates that the dual goal is neither developed into a common goal nor can it be achieved. This suggests that there is a lack of interaction between school and teacher education that hinders mutual competence and practice development.

Keywords: non-simultaneity, simultaneity, interaction, teacher education, school, competence development

Innledning

Samhandling kan forstås som «en åpen og gjensidig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som arbeider mot et felles mål, samt at deres relasjoner bygger på en høy grad av rasjonalitet» (Torgersen & Steiro, 2018). Med utgangspunkt i denne forståelsen undersøkes om det (kan) finnes samhandling mellom skole og lærerutdanning som fremmer gjensidig kompetanse- og praksisutvikling. Slik samhandling kreves gjennom den statlig initierte, desentraliserte kompetanseutviklingsordning DeKomp, som har som hensikt å knytte sammen disse to delsystemene.

Ved første øyekast kan den implisitte hypotesen virke overraskende, ettersom det er en viss form for samarbeid mellom universiteter og skoler. Universitetene utdanner lærere, og skolene er viktige steder for praksisopplæring. Å skape samhandling mellom disse sektorene virker derfor i utgangspunktet svært sannsynlig. Men er det virkelig slik?

En del forskningsfunn om samhandling mellom delsystemer peker i motsatt retning. En rasjonell argumentasjon indikerer at det er vanskelig å etablere slike prosesser fordi universitetslærere ikke underviser på skoler, og forskere ved universitetet ikke er lærere. Systemteorien påpeker at hvert system eller delsystem har sine egne interesser og praksiser, bruker sitt eget språk og sin egen metodologi og er formet av ulike tidsbegrensninger, ettersom disse systemene også har spesifikke oppgaver å utføre for samfunnet (Luhmann, 1997). Med blick på et tidligere samhandlingsprosjekt mellom skoler og universiteter som ønsket å fremme likeverdighet og felles kompetanseutvikling, argumenterer Furnes og Sæverot (2022) at myndighetene så for seg lærerne som kunder og forskerne som tjenesteytere. Det er nettopp denne konstellasjonen som gjorde at samhandling ikke ble mulig.

Manglende resultater i prosjekter som har forsøkt å overvinne denne samhandlingsproblematikken, er legendariske. Mer spesifikt har mange empiriske forsøk på å skape systematisk samhandling til fordel for begge systemene hatt en tendens til å mislykkes eller favorisere ett av systemene (Lødding et al., 2018; Markussen et al., 2015). Det er viktig å merke seg at alternative former for samhandling, som aksjonsforskning (Antonsen & Slettbakk, 2022) eller etterutdanning av lærere (Midtsundstad, 2019), ikke faller inn under denne kategorien og observasjonen. Disse prosedyrene forsøker ikke å endre systemiske forhold og prosesser.

Press kan oppstå når utenforstående aktører som ikke er del av utdanningssystemet, tvinger to delsystemer (universitetenes lærerutdanning og

skoler) gjennom økonomiske insentiver til samhandling. På bakgrunn av direktiver fra Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) innførte den norske regjeringen i 2018 en desentralisert kompetanseutviklingsordning (DeKomp) for å gjøre lærers kompetanseutvikling bedre (Meld. St. 21 (2016–2017); OECD, 2019a, 2019b). I motsetning til tidligere nasjonale kompetanseutviklingsprogrammer («Ungdomstrinn i utvikling», «Vurdering for læring»), som var sentralisert og toppstyrt, legger denne ordningen vekt på samarbeid og samhandling mellom skoler og Universitets- og høyskolesektorens lærerutdanningsinstitusjoner. I henhold til de politiske og økonomiske intensjoner (ytre press) skal samhandlingen oppnå et fellesmål: å utvikle lærernes yrkeskompetanse for å forbedre elevenes læring og lærerutdanningen. Så vel skoler som lærerutdanningsinstitusjoner fikk finansielle bevilgninger gjennom ordningen – i en tid da budsjettene systematisk ble kuttet eller bare marginalt tilpasset det endrede kostnadsbildet. Målet med ordningen er å skape desentraliserte kapasitetsbyggingsprosjekter som møter lokale behov og samtidig ivaretar lærernes behov for kompetanseutvikling. Problemet som oppstår i denne prosessen, er hva som skjer når universiteter og skoler tvinges til å samarbeide gjennom press utenfra; i dette tilfellet oppstår presset i form av økonomiske insentiver og politisk makt. Foran denne bakgrunnen spør forskningen bak dette kapitlet i hvilken grad skolens og universitetenes lærerutdanning kan oppnå produktiv samhandling gjennom ytre press.

Gjensidig kompetanseutvikling – en ønsketenkning?

Dette kapitlet undersøker hvor langt tredje aktører – regjeringen og OECD – kan presse to autopoetiske delsystemer – skolen og lærerutdanningssystemer – i utdanningssystemet til å samhandle (kapittel 1 i denne antologien). Det som gjør dette spørsmålet relevant, er at de to delsystemene ikke har noen etablert tradisjon for samhandling. For det første studerer kapitlet utviklingen og synkroniseringsforsøkene til to delsystemer – skolen og universitetet – i utdanningssystemet. For det andre undersøker det kunnskapsdepartementenes kommunikasjon med tanke på å regulere (og utvide) en sektor – uten å blande seg direkte inn gjennom bruk av spesifikke regler eller retningslinjer, men heller ved å bruke en *structure–agency*-modell (Lyng et al., 2021, s. 21).

Den norske regjeringen lanserte en desentralisert kompetanseutviklingsordning (DeKomp) med oppstart i 2018 for å forbedre skolens praksis og effektivitet gjennom kompetanseutvikling for lærere samt UH-sektorens lærerutdanninger. Formålet var å gjøre skoleutviklingsarbeidet mer forutsigbart og langsiktig (Meld. St. 21 (2016–2017)). I motsetning til tidligere sentraliserte og toppstyrte nasjonale kompetanseutviklingsplaner (Lødding, 2018) skal det nye programmet fremme likeverdig samhandling mellom skoler og lærerutdanningsinstitusjoner. Målet er å initiere desentraliserte kapasitetsbyggingsprosjekter som adresserer lokale behov samtidig som de adresserer lærernes tilskrevne behov for profesjonell utvikling.

Regjeringen mener at viktige grunner for dette programmet er: 1) Tidligere tiltak har ikke vært tilstrekkelig lokalt tilpasset og forankret, 2) de har i for liten grad tatt hensyn til at implementering er vanskelig og tidkrevende, og informasjon om tiltak har måttet gå gjennom mange ledd før den har nådd dem som skal gjennomføre tiltakene (dvs. lærerne), og 3) de tidligere tiltakene har ikke ført til reelle og varige endringer i måten kommuner, skoler og lærere arbeider på (Meld. St. 21 (2016–2017, ss. 89–90).

Med diskusjonen til Torgersen (2018) og Torgersen og Steiro (2018) som bakteppe forstås samhandling som en likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess hvor delsystemer kan produsere ytelser og kompetanser som supplerer hverandre. Samhandling kjennetegnes særlig ved at man søker å oppnå et felles mål.

Samhandlingens offisielle hensikt

Den statlig finansierte, koordinerte og kontrollerte ordningen har som felles mål at kompetanseutviklingen skal skje både i den enkelte skole og i lærerutdanningene. I litteraturen som evaluerer ordningen, beskrives dette som ordningens «doble formål» (Fossestøl et al. 2021, s. 13) uten å se at det avkreves av delsystemene at de skal oppnå et fellesmål. Målet med den desentraliserte ordningen er å styrke den kollektive kompetansen i skolene basert på lokale behov, i samhandling med universitetenes lærerutdanninger. Det er en ambisjon om at universitetene skal bruke denne erfaringen og forskningen fra utviklingsarbeidet til å styrke relevansen av sine programmer og lærerutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2021, § 2). Styringsdokumentene pålegger skolene å samhandle med universitetene i

planleggingen av tiltak for å møte lokale behov. Videre kreves det at skoler og universiteter er ansvarlig for å planlegge og gjennomføre kompetanseutviklingstiltakene, og det hevdes at «kommunene [definerer og prioriterer] selv hva de har behov for, i samhandling med universiteter og høyskoler» (Meld. St. 21 (2016–2017)). Universitetenes hovedoppgave er å drøfte kompetansebehov, å gi råd om relevante tiltak og å levere innhold og aktiviteter i tiltakene. De statlige ressursene skal brukes på en måte som styrker samspillet og samhandlingen mellom universitetene og høyskolene. Samtidig slås det fast at tiltakene i størst mulig grad skal være skolebasert, forskningsbasert og forankret i lokale behov (Kunnskapsdepartementet, 2021). Som veiledende målkriterier er det definert at skolene har gjennomført skolebaserte kompetanseutviklingstiltak som fremmer kollektiv utvikling og at tiltakene er gjennomført i partnerskap (Kunnskapsdepartementet, 2021) mellom skoler og universiteter. For å kunne gjennomføre dette arbeidet får både skolene og UH-sektorens lærerutdanninger tilført finansielle midler.

Ytre press (PDIM-Y)¹

Både skoler og UH-sektorens lærerutdanninger er del av utdanningssystemet. Men de er forskjellige når det gjelder både strukturer og funksjoner. Mens danning og kvalifisering er sentrale aspekter ved skolens resultater, er forskning og innovasjon sentrale resultater for universitetene. Det norske politiske systemet har gjennom de siste årene blitt utfordret til å utvikle skolesystemet sitt på grunn av stagnerende elevprestasjoner, til tross for sentralt styrte *accountability*-reformer (Hatch, 2013; Isaksen, 2018). For å sette i gang en dynamisk utvikling innenfor de sterkt strukturerte organisatoriske kontekstene skole og universitet er det meningen at disse skal styre seg selv gjennom diskurs og forhandlinger. Men den forventede endringen er ikke tenkelig uten ytre press (PDIM-Y) fra både OECD og regjeringen. Som antydning presses de to delsystemene til å utføre samhandling som ikke er etterspurt i de to delsystemene. Gjennom OECD og regjeringen har det blitt etablert narrativer om forventet deltakelse ved ordningen som virker som ytre press. Evalueringsrapportene viser at nesten alle universiteter og høyskoler deltar; det er svært mange skoler som deltar ved ethvert tidspunkt. Regjeringen påpeker at «akademiske institusjoner har iboende trekk som gjør at de endrer seg langsomt, og som gir utfordringer for

1 Se teoriens beskrivelse i bokens del 1.

omstillingsarbeid og strategisk styring» (Meld. St. 16 (2016–2017), s. 80). Sitatet gir grunnlag for å hevde at både politisk og finansielt press anses som nødvendig for å få til de ønskede endringene.

Med referanse til OECD (2016) skisserer Meld. St. 21 (2016–2017) (s. 38) idéen om å utvikle lokale nettverk som stimulerer utviklingen av «nye løsninger på lokale problemer» gjennom samarbeid på tvers. Med henvisning til OECD-forfatterne Burns og Köster (2016) defineres samhandling mellom sektorene i utdanningssystemet som avgjørende for å lykkes. Meldingen sier at det «avgjørende for kvaliteten i skolen er heller samhandlingen og utviklingsprosessene i hele utdanningssystemet – fra barnehager til universiteter og høyskoler» (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 12). Denne politiske målsettingen definerer samhandling mellom autonome delsystemer i utdanningssystemet som nøkkelen til DeKomp-suksess. Det hevdes også at kommunale og statlige aktører (skoler og universiteter) må samhandle for å utvikle seg (Indset et al., 2012; Røiseland & Vabo, 2016). DeKomp-programmet tar altså sikte på å utvikle to delsystemer samtidig og på en gjensidig fordelaktig måte.

I kjølvannet av fallende eller stabile prestasjonsmålinger blant elever og i lys av lavere deltakelse av lærere i videreutdanning sammenliknet med OECD-gjennomsnittet (OECD 2019a, b) har det blitt innført flere utdanningspolitiske initiativer i Norge for å styrke kompetansen i skolen. Som del av denne utviklingen ble det etablert en ny finansiell tilskuddsordning for desentralisert kompetanseutvikling (DeKomp) (Meld. St. 21 (2016–2017)). Presset på både skoler og universiteter gjennom DeKomp kommer som et resultat av en OECD-rapport som viser en sammenheng mellom svake elevresultater og manglende styring av skolen i Norge (OECD, 2020). OECD fremhever behovet for samarbeid mellom lærere og lærerutdanning for å øke elevers læring gjennom forbedret formidlingskompetanse. Dette samarbeidet omtales som implementeringsstøtte.

Uavhengig av hvordan OECD forstår samhandling og hvordan departementet definerer samhandling mellom sektorene, tar ingen av de politiske aktørene hensyn til de operasjonelt lukkede systemenes interne logikk (jf. Luhmann, 1997). Det ses ikke heller at det finnes samtidig usamtidighet (Bloch, 1935/1991) mellom delsystemene; det vil si at det finnes ulike utviklinger, mentaliteter og prosesser i ulike sosiale sfærer – til samme tid.

Det kan derfor forventes at den planlagte utdanningsreformen gjennom samhandling bare kan realiseres i begrenset grad. Luhmann retter særlig oppmerksomheten mot systemenes ulike tidshorisonter. I utgangspunktet

refererer alle systemer til nåtiden, men de bruker forskjellige tidsskalaer når det gjelder planlegging og overvåkning av prosjekter eller beslutninger. Den systemspesifikke tidshorizonten angir hvor langt inn i fremtiden planleggingen foregår. Mens denne er ganske kort for skoler (ett skoleår), er den ganske lang for universiteter (fem–ti år). Det er åpenbart at skoler og universiteter ikke er synkrone i sin utvikling, men eksisterer i en modus av usamtidighet.

I det følgende vil jeg spesifikt spørre hvordan de ulike tidshorizontene i de to sektorene påvirker samhandlingen mellom universitet og skole. Svaret på spørsmålet vil bidra til å forstå betydningen av fenomenet samtidig usamtidighet for samhandlingen i utdanningssystemet. Svaret på problemstillingen kan også vise til hvorfor manglende samtidighet hindrer samhandling mellom systemene.

For å besvare spørsmålet på en adekvat måte vil teorien om samtidig usamtidighet (Bloch, 1935/1991) og ulike tidshorisonter, slik den ble utviklet gjennom Hobsbawm (1988), Koselleck (1979) og den moderne systemteorien (Luhmann, 1997), bli brukt. Samlet sett tolker dette perspektivet samfunnet som et komplekst nettverk av samtidige og ikke-samtidige fenomener. Dermed danner disse begrepene et rammeverk ved å analysere hvordan ulike sosiale krefter virker samtidig og påvirker hverandre på forskjellige tidspunkter. Dette perspektivet viser hvordan utopiske, politiske og økonomiske forventninger driver sosiale dynamikker. Samtidig utfordres gjennom dette perspektivet både lineære og teleologiske forståelser av sosial utvikling. Ved å bruke samtidig usamtidighet som en analytisk linse er det mulig å vise at forskjellige styringsideologier og praksiser ikke alltid er passende for å oppnå «bestilte» endringer. Disse perspektivene blir anvendt på det empiriske materialet, stortingsmeldingen som etablerte DeKomp: Meld. St. 21 (2016–2017).

Samtidig usamtidighet

Det påfølgende avsnittet har som hensikt å pakke ut sentrale distinksjoner ved fenomenet samtidig usamtidighet. Som et analytisk perspektiv hviler dette fenomenet på flere hold. Den moderne perioden kjennetegnes av differensiering av ulike sosiale systemer (inkludert delsystemer) og av en streben etter samtidighet. Det faktum at produksjonen av samtidighet er viktig, kan gjenfinnes på mange områder, som i militære, økonomiske, vitenskapelige eller tekniske sfærer. Disse områdene er helt avhengig av

ensartethet i tid for å fungere (Jammer, 2006; Kern, 2003). Derfor kan (opprettelsen av) samtidighet mellom delsystemer ses på som en idealmodell for moderne samfunn. Alle systemer vil da være underlagt en enhetlig tidsmodell på tvers av alle rom. Det kan antas at dette fremmer samhandling og samhandling mellom systemer.

Nyere historisk, konseptuell og sosiologisk forskning viser imidlertid at *samtidig usamtidighet*² kontraintuitivt bestemmer interaksjonen og samhandlingen mellom systemer.

Konseptet samtidig usamtidighet ble (ikke først, men mest fremtredende) brukt i 1935 av Ernst Bloch (1935/1991) i hans verk *Erbschaft unserer Zeit* («Vår tids arv»). Han skriver:

Ikke alle er der i det samme nået. De er bare der utvendig; ved at de kan sees idag. Men det betyr ikke at de lever sammen med de andre samtidig. De bærer mye mer av fortiden med seg, noe som griper inn. Avhengig av hvor man står fysisk, fremfor alt klassemessig, har man sine tider. Eldre tider enn nåtiden påvirker de eldre lagene; det er enkelt å gå tilbake eller drømme seg tilbake i eldre tider. (s. 104, min oversettelse)

Ifølge Bloch refererer begrepet samtidig usamtidighet til den ulike utviklingen som skjer i ulike sosiale sfærer, men til samme tid. Bloch brukte begrepet for å beskrive den samtidige tilstedeværelsen av fenomener med ulike historiske verdier. Ikke alle miljøer og samfunnsområder gjennomgår utviklingsprosessene på samme måte og i samme omfang, noe som resulterer i en «ubalanse» sett i lys av samfunnets modernisering. Dette konseptet kan illustreres ved analogien at samfunnet er en «ikke-synkron konsert» hvor ulike stemmer spiller samtidig, men ikke synkront. Mer praktisk kan man tenke seg at det finnes holdninger og livsstiler, idéer og ideologier som eksisterer samtidig, i nået, men de er ikke samtidige.

Som et resultat av dette er det ubalanser og diskrepanser mellom ulike deler av samfunnet. Disse asymmetriene skaper konflikter og dissonanser. Delsystemer forstår ikke lenger hverandre, og en interaksjon mellom feltene, som kunne sikre at mennesker kan leve et godt liv, er umulig. Som et resultat av dette finnes det ubalanser og uoverensstemmelser mellom visse samfunnsområder. Disse tidsmessige asymmetriene skaper dissonanser. Feltene forstår ikke lenger hverandre og samhandlingen mellom feltene,

2 Jeg takker Harald Jarning for hjelp ved best mulig oversettelse og rike diskusjoner.

og på grunn av ulike mentaliteter og tidshorisonter i sosiale klasser kan de enten holde seg til sine tradisjoner eller streve etter en utopisk idé.

Historikeren Eric J. Hobsbawm (1988, s. 14) bruker begrepene samtidighet og usamtidighet i utstrakt grad når han snakker om «menneskets flerdimensjonalitet i samfunnet». Ved dette videreutvikler han Blochs argument og påpeker at usamtidighet er grunnleggende for det sosiale samspillet av mennesker. Også Koselleck (1979) fører Blochs tanker videre. I tillegg argumenterer han at fremskritt er uunngåelig knyttet til samtidigheten av det usamtidige, ettersom spenningene som oppstår, gjør opplevelsen av fremskritt mulig i det hele tatt. Derfor krever han å identifisere hemmende eller motstridende bevegelser (Koselleck, 1979). Usamtidig samtidighet har i dag ikke bare en nasjonal dimensjon, men i tillegg en global dimensjon. Hartmut Rosa (2013) påpeker at globaliseringen er empirisk manifestert sosial akselerasjon gjennom samtidigheten av globale hendelser. For ham består fenomenet usamtidig samtidighet på den ene siden i mangfoldet av sosiale tider og på den andre siden i forsvinningen av det usamtidige (innenfor et system).

Tid og samtidighet er sentrale analytiske perspektiver for å forstå sosiale systemer (Luhmann, 1997). Ifølge Luhmann eksisterer alt som skjer, samtidig, og det usamtidige eksisterer både i fortid og i fremtid. Mens lærere underviser i skolen, utfører forskere sitt forskningsarbeid på universitetene.

Et system må organisere sin egen tid på en slik måte at det er i stand til å vinne tid over omgivelsene, det vil si å ta forholdsregler; delvis må det være i stand til å akseptere og takle overraskelser. Det må være i stand til å forsinke eller fremskynde reaksjoner mens noe annet allerede skjer i omgivelsene. Samtidigheten av hendelser i ulike systemer betyr at et system ikke kan kontrollere hendelsene i et annet system. Det må imidlertid reagere på det, det vil si at det må ta forholdsregler; delvis må det akseptere og være i stand til å takle uforutsigbare hendelser. Det må være i stand til å vise, forsinke eller fremskynde sine reaksjoner mens noe annet allerede skjer i det andre systemet.

For noen systemer er denne tidshorisonten kort, og for andre er den lang. For hvert system er imidlertid idéene om hvor lenge fortiden er og kan være i fortiden, eller hva som teller som nåtid, forskjellige. Rent tidsmessig er det som i ett system regnes som fremtiden, ikke nødvendigvis identisk med fremtidsperspektivet til et annet system. Disse kriteriene betyr at hvert system utvikler svært forskjellige tidshorisonter. Derfor bør nåværende atferd eller enhver form for beslutningstaking i et system forstås

i lys av dets tidshorison, og ut fra hvordan det synkroniseres (eller ikke) med et annet system.

Her er et bilde som gir et eksempel på dette: For bare noen få år siden var den pedagogiske utviklingen i norske skoler drevet av idéen om å redusere eller fjerne lekser i betydelig grad. De siste tre årene har en ny trend spredt seg, og skolene begynner å følge en ny utviklingslinje. De er ivrige etter å etablere karakterredusert undervisningspraksis i sine fremtidige klasserom. Samtidig, i lærerutdanningen, som skal forberede lærerne på skolepraksis, er disse to temaene ikke inkludert i læreplanen og behandles bare unntaksvis i undervisningen. Basert på tidligere hendelser har dagens læreplaner for lærerutdanning til hensikt å utvikle fremtidige læreres profesjonsspråk og -kompetanse.

Denne tilsynelatende samtidige utviklingen illustrerer at skolens tidshorison følger et raskere tempo enn lærerutdanningens tidshorison. Dette peker både på deres usamtidige samtidighet og på forståelsesvansker mellom systemet og lærerutdanningen.

Den følgende sosiotorporale analysen undersøker omfanget til samtidige motsetninger med hensyn til systemenes ulike tidshorisoner, men tar også hensyn til ubestridte kamper og utopier. Videre, hvis politikken virkelig ønsker å påvirke pedagogisk praksis og samhandling, burde den reflektere eksistensen av ulike tidshorisoner og kommunisere om disse.

Kommunikasjon av tid og temporalitet: et kunnskapssosiologisk blikk

For å kunne svare på spørsmålene som ble stilt innledningsvis, er det nyttig med en kunnskapssosiologisk analyse som ser på kommunikasjon av tid og tidshorisoner. En slik kommunikasjonsorientert analyse basert på systemteori støtter forståelsen av temporal argumentasjon i tekster.

Metodisk fremgangsmåte

En måte å utforske samtidig usamtidighet på er å analysere delsystemenes tidshorisoner. Som eksempel er en tekstanalyse av den til grunn liggende meldingen (Meld. St. 21 (2016–2017)) valgt, da denne meldingen kunne danne et utgangspunkt for mulig samhandling mellom de ulike delsystemene. Denne tilnærmingen gir mening i dette tilfellet, for hvis det ikke finnes noen systematiske utsagn om delsystemenes tidsmessige forhold

i stortingsmeldingen, representerer dette en betydelig svakhet ved hele konseptet. Det er hensiktsmessig å begrense studien til tekstnivået, fordi denne teksten danner grunnlagsteksten for aktørenes konkrete handlinger. Det kunne også ha vært valgt en alternativ tilnærming, for eksempel kunne aktive deltakere (f.eks. lærere) ha blitt intervjuet som del av en temporalitetsstudie.

Hvis det ikke finnes noen utsagn i teksten som kommuniserer at delsystemene må ta hensyn til delsystemenes ulike tidshorisonter, er det i det minste på tekstnivå bevist at skoleutvikling og lærerutdanningsutvikling ikke oppnår produktiv samhandling på grunn av ytre press. Dette er dokumentert hvis det kan påvises at det politiske dokumentet som danner plattformen for DeKomp, a) ikke knytter sammen fortid, nåtid og fremtid (dvs. ikke skaper en felles tidshorison) for de respektive delsystemene og b) ikke etablerer kommunikasjon og dermed ikke skaper bevissthet i hvert av delsystemene om det andre delsystemets tidshorison. I et slikt tilfelle er det stor sannsynlighet for at systemene vil fortsette å fungere på samme måte som de alltid har gjort. *Dette betyr at oppnåelse av fellesmål systematisk begrenses på grunn av oppbygging av ytre press.*

Analyse av tidshorisonter

På det operasjonelle nivået (her nåtid) er tidshorisonter preget av utsagn om fortiden og fremtiden til et delsystem. Det vil si at utsagn som beskriver hva som har vært (før, i fortiden), og hva som skal være (etter, i fremtiden), vil tjene som empirisk materiale. I tillegg må det tas hensyn til samtidighetsaspektet. Innholdet i denne kategorien er åpent. Det empiriske materialet kan for eksempel inneholde utsagn om strukturer, programmer, prosesser eller organisering.

Fra et systemteoretisk perspektiv antas det at kommunikasjon foregår samtidig i hvert delsystem om temaet DeKomp. På grunn av de ulike praktiske språkene og målene til delsystemene kan kommunikasjonen i det andre delsystemet ikke oppfattes. Ifølge Luhmann (1997) produserer hvert av systemene utsagn om sin egen tid og tidshorison. De resulterende utsagnene om temporalitet vil produsere et mønster av ikke-simultanitet. Ut fra dette mønsteret kan vi tegne et bilde av spesifikke tidspunkter eller tilnærminger for samhandling.

Fra et empirisk ståsted analyseres stortingsmeldingen (Meld. St. 21 (2016–2017)) for å se hvilke tidsmessige utsagn den gir om et systems fortid,

nåtid og fremtid. Dersom systemisk krysskommunikasjon – eller synkronitet som Luhmann (1990) ville ha uttrykt det – kan påvises spesifikt om systemenes felles fremtid, vil det være bevis på at det i det minste på kommunikativt nivå forberedes interaksjons- og samarbeidsstrukturer (og dermed sannsynliggjøres disse prosessene i praksis). Tabell 1 oppsummerer de få tekstrelaterte funnene når det gjelder tidsmessige spørsmål.

Tabell 29.1 Empiriske utsagn om stortingsmeldingens tidshorisont (fortid, nåtid og fremtid) i Meld. St. 21

Tidshorisont til	Skolen	Universitet/Lærerutdanning
Fortiden	«Evaluering kunnskapsløfte: Også her var mangel på tid til gjennomføring en viktig faktor for virkningen av tiltaket. Prosjektene ble gjennomført over en periode på to–tre år, noe forskerne mente var for kort tid til å skape endring.» (s. 88)	
	«Reformen ble iverksatt på kort tid, og mange kommuner opplevde store forandringer med liten tid til kapasitetsbygging og omstilling.» (s. 88)	
Nåtiden		
Fremtiden	«Departementet ønsker å legge til rette for et system som kan bli stående over lang tid.» (s. 86)	«Departementet ønsker å legge til rette for et system som kan bli stående over lang tid.» (s. 86)
	«Tidlig innsats innebærer at barnehagene og skolene setter i verk tiltak for barn og elever med en gang det er behov, når som helst i barnehage- og skoleløpet.» (s. 42)	«Det er hovedsakelig lærerutdanning ved universiteter og høyskoler som leverer innholdet i kompetanseutviklingstiltak til skolen.» (s. 98)
	«Slike kvalitetsforskjeller mellom skolene får store konsekvenser for elevenes fremtidsmuligheter.» (s. 8)	«I tiden fremover vil det være viktig å legge til rette for at universiteter og høyskoler jobber videre med å styrke kvaliteten på tilbudene.» (s. 80)

Når det gjelder etablering av temporale strukturer, som kan sikre en form for synkronisering, viser stortingsmeldingen (Meld. St. 21 (2016–2017)) begrenset oppmerksomhet på at systemene opererer med ulike tidshorisonter. Det gjøres heller ikke noe forsøk på å adressere behovet for samhandling for å synkronisere systemenes tidshorisonter. Det er påfallende at teksten ikke inneholder utsagn som tematiserer systemenes nåtid. Teksten påpeker for eksempel ikke – når det gjelder nåtiden – at systemene har ulike tidshorisonter. Videre er det ingen uttalelser som på en systematisk måte tar opp felles observasjonspunkter som er grunnleggende for gjensidig forståelse.

Skolens tidshorisont

Analysen av dokumentet viser at det er mulig å avdekke to relativt begrensede utsagn om skolens utviklingsarbeid i lys av tid. Det empiriske materialet viser at skolens utviklingsarbeid kritiseres og defineres som et problem. Samtidig antydes det at skolene opererer med relativt korte tidshorisonter. I dette tilfellet snakker vi om ett til to år.

Det kan avdekkes argumenter som peker på at skolene bør tenke kort-siktig, noe som tilsvarer deres allerede eksisterende tidshorisont. I denne sammenheng nevnes det at ordningen vil være «i lang tid», uten at dette argumentet blir utdypet nærmere. Fra et skoleperspektiv er det uklart hvor lenge denne perioden vil være.

Det er ingen utsagn i teksten om hvordan skolen som institusjon eller system forholder seg til tid i nåtid. Det betyr at teksten ikke inneholder noen argumentasjon som viser bevissthet om at skolen har sin egen tidshorisont. Det må understrekes at skolen i sin natur har svært korte tidshorisonter og tidsoppfatninger (som bør utnyttes i endringsarbeid).

Universitetets tidshorisont

Ordningens «langsiktige» karakter er ikke bare et argument for skolene. Argumentet er også rettet mot UH-sektorens lærerutdanninger. Her gjelder det samme: Det er uklart hvor lenge denne ordningen vil vare. Samtidig er skolen definert som en fremtidig leverandør av forskningsbaserte (dvs. tidkrevende å utvikle) tiltak, som bør tilpasses skolens tid. Videre kreves det at lærerutdanningen synkroniserer sin tidshorisont med skolens tidshorisont. Dette er noe som er umulig å oppnå for slike institusjoner på grunn av tidshorisonten til lærerutdanningene.

Teksten refererer ikke til lærerutdanningens fortid og nåtid. Det betyr først og fremst at det mangler en bevissthet om at lærerutdanningen har en langsiktig tidshorisont. Det er ingen argumentasjon som viser bevissthet om at skolen har sin egen tidshorisont. Det må påpekes at lærerutdanningene i sin natur har relativt lange tidshorisonter og tidsoppfatninger.

Funn

Det som er påfallende ved stortingsmeldingen, er at den ikke erkjenner at det kan være nødvendig å informere de «samhandlende» delsystemene om at de opererer med ganske forskjellige tidshorisonter. I tillegg finnes det ingen uttalelser om at det kan være behov for koordinering av tidshorisontene. Dette viser seg gjennom at det ikke finnes utsagn om systemenes nåtid og deres (mulige) relasjoner i nåtiden.

Dette betyr at delsystemenes beskrivelse av det respektive andre systemet aldri vil resultere i kompatible observasjoner eller kommunikasjon. Hvert system venter på at det andre delsystemet skal tilpasse seg det andre delsystemets tidsrelaterte idéer eller fungere på samme måte (tidsmessig).

Den eksterne observasjonen av tidshorisonter ser ut til å være konsis, ettersom det er tydelig at systemene ikke er informert om at synkron tid er en avgjørende faktor for å lykkes med synergistisk samhandling. Spesielt er det tydelig at teksten presenterer lærerutdanningens tidshorisont som lik skolenes tidshorisont. Dette kan gi skolene det fatale inntrykket at lærerutdanningene kan tilpasse sin tidshorisont til skolenes.

Stortingsmeldingen (Meld. St. 21 (2016–2017)) viser tydelig at den tar utgangspunkt i at det *er* en singularitet mellom systemene, og at begge systemene kan kommunisere med hverandre. Den viser også at det er en stilltiende forutsetning at det andre systemet allerede har parallelle tidsstrukturer. Det empiriske materialet viser med andre ord at dokumentet forutsetter en *monokron tidsstruktur*. Videre viser analysen at institusjonene ikke trenger å forholde seg til at det finnes to temporaliteter. Det er uklart om de to tidshorisontene fører til *diakron avstand*. Imidlertid er det klart at det – i mangel av synkronisering – er verken operasjonelle eller strukturelle koblinger mellom systemene.

Det mest iøynefallende ved styringsdokumentet er dets utilstrekkelighet i å gjenspeile de aktuelle erfaringene med tidsbruk i skolesektoren og UH-sektoren. Dokumentet forsømmer å anerkjenne den eksisterende ulikheten i tidsrammer som preger hvert av de to delsystemene. For

skolesektoren er tidsrammen konstruert i dokumentet gjennom retrospektive og prospektive utsagn, det vil si gjennom diskurser om fortiden (det som har vært, og det som kritiseres) og fremtiden (det som foreslås eller ønskes implementert). Når det gjelder UH-sektoren, lider dokumentet av en eksklusiv orientering mot fremtidige mål. Den anvendte monokrone tidsstrukturen skaper et *diakront gap* mellom skolesystemet og UH-sektoren grunnet mangelen på nåtidige referanser som relaterer de to delsystemene til hverandre.

Styringsdokumentet vektlegger fremtiden sterkt, og en slik fremstilling impliserer et eksternt påtrykk. Fremtiden er fremstilt som oppnåelig gjennom samarbeid mellom delsystemene om endring, utvikling eller læring. En slik retorisk form synes å sikte mot å pålegge delsystemene et – politisk ønsket – press. Når skolene og UH-sektoren etablerer arbeidsprosesser rettet mot DeKomp, medfører det en utilsiktet økning i kommunikativ og organisatorisk kompleksitet, jf. Kvernbecks kapittel. Hvert delsystem må anstrenge seg for å utvikle og etablere strukturer og prosesser som er rettet mot å realisere målene spesifikke for hver sektor (se tabell 29.1). Disse strukturene, som skal fremme samhandling, er generelt ikke innebygde i delsystemene og krever derfor opprettelse og vedlikehold ut over de eksisterende strukturer. I tillegg er UH-sektoren berøvet både myndighet og språk som kreves for å gjøre en slik samhandling gjennomførbar. Ingen institusjon innen UH-sektoren har juridisk autoritet til å styrke læreres profesjonsutvikling.

Diskusjon

To ting bør bemerkes. For det første er toposen om samtidig usamtidighet ment å beskrive sameksistensen av kommunikasjon. Mer presist refererer den til den spesifikke erfaringen at historiske strukturer og kommunikasjonsprosesser finner sted samtidig i spesifikke systemer, men at de ikke er tilgjengelig for hverandre. For det andre, når det gjelder kravet om et organisasjonsteoretisk grunnlag for skoleutvikling, viser utdanningsforskningen i Norge et desideratum. Organisasjonsteoretiske studier av skolen er sjeldne (jf. Irgens, 2016), det samme gjelder arbeidet med skoleutvikling og lærerutdanning. Denne teksten forsøker å bøte på dette organisasjonsteoretiske underskuddet ved å spørre hvordan tidligere teoretiske og praktiske tiltak kan begrunnes. Til slutt presenteres ytterligere tilnærminger og praktiske handlingsalternativer.

Utvikling krever tid(sbevissthet)

Analysen viser at ved å sivilisere, utvikle eller modernisere eksisterende praksiser skulle usamtidighet elimineres og fremskritt skapes. Den kronopolitiske praksisen som er beskrevet her, tyder på at det ønskede målet var å skape samtidig samhandling. Stortingsmeldingen tar imidlertid ikke opp den interne samfunnsmessige usamtidigheten (Hobsbawn, 1988). Det ser ut til at hvitboken ikke lykkes med å bryte opp den homogene og monolitiske tiden og ikke klarer å synliggjøre eksistensen av ulike tidsopplevelser og tidsregimer. En annen konsekvens av de presenterte resultatene er at hvis noe er samtidig, kan det ikke oppnås operasjonelt. Blant annet ser man at de vanlige årsaksbegrepene, som forutsetter en tidsforskjell mellom årsak og virkning, ikke er anvendelige.

Implisitt indikerer stortingsmeldingen at lærerutdanningens felles «produksjon» av kompetanse krever tid. For det første må lærerutdanningene bygge opp ny kunnskap i langvarige prosesser som skolene ikke kan vente på at skal fullføres. Dessuten er det praktisk talt umulig for lærerutdanningene å handle på begge sider. Lærerutdanningene kan med andre ord ikke overta skolens funksjon, selv om teksten gir inntrykk av det. For hvis lærerutdanningen kommer med et tilbud til skolen, vil det allerede ha skjedd noe annet i skolen i løpet av utviklings- og forskningsprosessen som har fanget skolens oppmerksomhet.

Operasjonelt lukket

I det følgende vil det diskuteres om den felles utviklingen av skolesystemet og lærerutdanningen innenfra, slik den er beskrevet i stortingsmeldingen, kan lykkes.

Tekstanalysen finner ingen systematiske utsagn om delsystemenes tidsmessige forhold i stortingsmeldingen. Dermed blir det vanskelig for aktørene å justere sine konkrete handlinger. Derfor er det svært sannsynlig at skoler og UH-sektorens lærerutdanninger ikke vil kunne oppnå produktiv samhandling på grunn av at det ytre presset bruker virkemidler (politisk makt, finansielle insentiver) som kan være uegnet for å skape en felles tidshorisont. Dette betyr også at systemene ikke etablerer kommunikasjon og dermed ikke skaper bevissthet i hvert av delsystemene om det andre delsystemets tidshorisont. Derfor er det svært sannsynlig at delsystemene vil fortsette å fungere på samme måte som de alltid har gjort.

Målet om å forbedre elevenes prestasjoner og målet om å forbedre lærerutdanningens praksisrelevans vil mest sannsynlig ikke oppnås gjennom den i meldingen skisserte formen for samhandling. For å oppnå den ønskede suksessen måtte organisasjons- og planleggingsprosessene ha etablert (i det minste delvis) synkronisering og kommunikasjon mellom delsystemene.

Utforskningen av prosjektet viser så langt at en rekke strukturelle forhold, opplevelsen av økt byråkratisering samt økt sentralisering har utfordret handlingsrommet og samhandlingen mellom systemene (Fossestøl et al., 2021). Det må også spørres om den underliggende programteorien (Fossestøl, 2023) gir en feil tilnærming. Men forklaringene av resultatet er mer sammensatte. Spesielt to aspekter skal fremheves (jf. Bloch, 1935/1991; Koselleck, 1979; Rosa, 2013).

Fra Kunnskapsdepartementets og OECDs ståsted forstås begge systemene som byråkratiske organisasjoner som kan styres ved hjelp av styringsdokumenter og «tvinges» til å samhandle og samarbeide. Dette er åpenbart en avkortet antakelse som ikke anerkjenner systemenes autonomi og operasjonelle sammenheng. Ellers måtte man i det minste ha funnet tidsrelaterte utsagn om fortiden.

I tillegg sto skolens personalistisk-normative pedagogiske idealer (formålsparagraf), som modenhet, pedagogisk referanse, handlingsorientering og elevsentring, i kontrast til den eksterne disiplineringen av utviklingen av skolens og lærerutdanningens organisasjon og resulterte i konstruksjonen av en uforsonlig motsetning mellom det som «egentlig» er pedagogisk, og organiseringen av samhandlingsprosjektet.

Analysen viser åpenbare mangler med hensyn til gjensidig levering av ytelser. Prosessene som er satt i gang, ser ut til å være preget av i en favorisering av skolens og lærernes utvikling. Mangelen på en felles tidshorison hindrer begge systemene i å etablere likeverdige kommunikasjonsprosesser, noe som systemteorien kaller strukturell kobling. Til slutt kan man si at de to systemene forfølger sine egne mål, slik systemteorien forutsier. Det er mulig at den valgte prosjektstrukturen og de interne kommunikasjonsprosessene i programmet hindrer utviklingen av et felles mål.

Det kan kritisk bemerkes at forfatteren av kapittelet plasserer seg selv som observatør utenfor departementene, skolene eller universitetet. Samtidig er forfatteren medlem av universitetene. Derfor vil det være blinde flekker som har unnsloppet observasjonen av kommunikasjon med tanke på etablering av samhandling. Men det er usikkert hva disse blinde

flekkene er. Videre kan det ikke forventes at observasjonen samsvarer med selvbildet til den observerte.

Hvordan utvikle samtidighet og samhandling?

Ambisjonen med dette kapittelet har ikke vært å gi en helhetlig forklaring. Snarere er det ment å rette oppmerksomheten mot aspektet med samtidighet i kommunikasjonen i to systemer som skal fungere sammen. Dette aspektet ved samhandling og samarbeid har fått lite oppmerksomhet. Generelt kan det sies at denne analysen er begrenset til ett empirisk materiale: en stortingsmelding. Dette har en politisk veiledende effekt, men det kan ikke gi informasjon på aktørnivå. Det er heller ikke mulig å se mulige synergieffekter. Det er fortsatt behov for forskning på disse to aspektene.

Den tidsrelaterte gjennomgangen viser at landsomfattende samhandling mellom skoler og universiteter vil være en sjeldenhet. Det som er påfallende med stortingsmeldingen, er derfor at den ikke viser til alternative former for etablert samhandling mellom skoler og universiteter. Dette utelukker systematisk alternative utviklingsveier for samhandling. Mulige alternativer ville være prinsippene for aksjonsforskning eller læringsstudier. Selv om de er mer passivt orientert, kunne varianter av etterutdanning av lærere, tilpasset lokale behov, vært videreutviklet.

Manglene som er påpekt, skyldes tilsynelatende åpne spørsmål i bruken av sosiologisk tidsdiagnose. For eksempel dukker spørsmålet om synkronisering eller desynkronisering opp i akselerasjonsteorien (Rosa, 2013). Dette peker på det faktum at sosiale delsystemer utelukkende foretrekker forskjellige utviklingshastigheter. Men langt viktigere synes mangelen på sammenkobling av samtidige handlinger og kommunikasjonsprosesser å være. For å skape en samhandling mellom de sosiale delsystemene må de ulike tidshorisontene koordineres. Det er her begrepet strukturell kobling kommer inn i bildet, og det oppstår «når et system permanent forutsetter visse særegenheter ved omgivelsene og er strukturelt avhengig av dem» (Luhmann, 1990, s. 441).

Hvis målene som ble beskrevet innledningsvis, det vil si samspillet og samhandlingen mellom skole og universitet, skal oppnås, må det skapes strukturer som gjør det mulig for systemene å etablere langsiktige ytelsesrelasjoner. Samtidig må de være i stand til å innrette seg (frihetsgrader) på en slik måte at de blir (kan bli) permanent påvirket av (visse) andre systemer. Løsningen på problemet, den ikke-samtidige samtidigheten, kan

oppnås når ”hendelser i fremtiden koordineres i nåtiden” (jf. Luhmann, 1990, s. 117).

I tillegg til behovet for ytterligere teoretisk arbeid med skoleutvikling i samspill og samhandling med universitetsbasert lærerutdanning er det tre prosesser som kan gjøre deres samspill og samhandling vellykket. Disse er forbedret kommunikasjon om betydningen av tid, skapelse av felles idéer om tid og felles forvaltning av tid.

Tidskommunikasjon er nøkkelen

For det første bør tidsaspektet vies mer oppmerksomhet i planleggingen av. Kapittelet har fremhevet betydningen av tidsaspektet. Siden det i dette tilfellet var en tredje aktør som tok initiativ til samhandlingen, er det tilrådelig å informere hverandre på strukturelt nivå om betydningen av systemspesifikke tidshorisoner. Å vite hvordan et annet system bruker tid, er en uunnværlig forutsetning for å planlegge tiltak. Dette innebærer at tidsproblemet må tas opp igjen og igjen.

Kommunikasjonsbristen og mangelen på koherens i styringsdokumentet kan ikke korrigeres nå som systemet er implementert. Det vil imidlertid være hensiktsmessig å utarbeide en modell som legger vekt på delsystemenes nåværende tidsbruk og -erfaring. En slik modell burde illustrere forskjellene i tidsrammer, tidsopplevelser og tidsbruk mellom de ulike delsystemene.

I skolesektoren er det for eksempel vanlig å strukturere driften rundt en årlig syklus, hovedsakelig fordi elever overføres fra ett trinn til et høyere trinn hvert år. Denne rytmen kan forklares med dens iboende fleksibilitet, som gir skolen mulighet til å svare på uforutsette hendelser. Videre gjør denne strukturen det mulig for elever tilpasse seg ved starten av et nytt skoleår.

Læreres tidsramme følger i stor grad elevenes timeplaner, noe som innebærer at læreres tidsbruk justeres og tilpasses dersom det oppstår utfordringer eller situasjoner som krever tidsrelaterte endringer. Dermed aktualiseres og justeres læreres tidsbruk ut fra uforutsette, konkrete utfordringer. I tillegg møtes lærere typisk en gang i uken for å arbeide med utviklingsoppgaver. Skolens tidsramme er dermed overveiende definert av elevperspektivet.

Lærerutdanningens tidsramme strekker seg over en lengre periode, som ofte er fem år. Dette skyldes de langvarige utdanningsprosessene som sikter

på utvikling av profesjonalitet og forskningskompetanse. Når det gjelder tidsbruk, har lærerne i høyere utdanning to forpliktelser: utdannings- og forskningsforpliktelser. I utdanningssammenheng opplever faglærere liknende utfordringer med tidsbruken som grunnskolelærere, mens de i forskningssammenheng kan nyte mer fleksibilitet. Den langvarige tidsrammen i lærerutdanningen medfører at denne sektoren er mindre fleksibel med tanke på å respondere på uforutsette hendelser. For eksempel kan faglærere som samarbeider med skoler, i mindre grad være i stand til å reagere spontant dersom en skole er nødt til å avlyse et planlagt møte. Det vil være tidkrevende å planlegge et nytt møte.

Denne korte diskusjonen om skolens og lærerutdanningens tidshorisonter antyder at det ville være fordelaktig å etablere rutiner og kommunikasjonskanaler ved oppstarten av samhandlingsprosesser. Formålet med disse mekanismene bør være gjensidig formidling og koordinering av årsplaner, årssykluser og de tidsmessige aspektene ved delsystemenes planlegging av samhandling. Etablering av en slik kommunikasjonskanal i den innledende fasen kan bidra til å dempe kompleksiteten i kommunikasjonen. Ved å dele informasjon om de forskjellige tidsperspektivene kan man fremme en felles forståelse for optimale tidspunkter og varighet for samarbeid.

Felles tid

Utvikling av en felles forståelse av tid og eksistensen av systemrelaterte tidshorisonter utdyper et systems muligheter til å etablere strukturell kobling og gripe inn i det andre systemet gjennom vedtatt kommunikasjon. Så vel skriftlig kommunikasjon som felles bruk av nye kommunikasjonsmedier letter og utvider mulighetene for kommunikasjon mellom fraværende personer og dermed kan synkronisering bli mulig. På dette grunnlaget bør de to systemene utvikle et felles årshjul som identifiserer og markerer tidsperioder der arbeidet kan planlegges. Disse periodene bør fastsettes i den felles planleggingen. Årshjulet bør fungere som en felles referanseramme. Det bør legges inn felles pauser som inviterer til felles refleksjonsprosesser. Dette vil ikke bare øke aktørenes bevissthet, men også skape felles ankerpunkter.

En sosial dimensjon

I likhet med alle former for samhandling har hensynet til tidsstrukturer en sosial side. For å innlemme tidsmessige hensyn i konkrete tiltak er det

tilrådelig å opprette en gruppe for felles planlegging. Dette vil ha den fordel at muligens konkurrerende eller ukjente tidsmessige idéer kan kommuniseres. Denne gruppen kan også ta en titt på den felles fortiden for å svare på spørsmålet om hvilke felles tiltak som har fungert tidligere, og hvorfor dette fungerte (eller ikke fungerte).

Veien videre

Tidsanalysen viser imidlertid at det er riktig å si at linearitet og fremgang i pedagogisk utvikling, basert på en ønsket praksis (her samhandling), ikke alltid er mulig.

For å skape denne gjensidige bevisstheten må det etableres diskusjonsarenaer for å inkludere tidsrelaterte prosesser og evalueringer av delsystemenes indre logikk. Bare hvis det bygges inn «stoppunkter» mellom ellers strukturelt ulike og inkompatible delsystemer, vil man kunne skape mulighet for å kunne se, forstå og akseptere eventuelt ulike oppfatninger av tidsmessige prosesser og behov. Først når slik kunnskap foreligger, kan man sette justerings- og adaptasjonsprosesser i gang. Hvis det ikke finnes gjensidig bevissthet for delsystemenes ulike tidshorisonter og bruk av tid, kan det ikke skje samhandling. Dette fordi det respektive systemet ikke har mulighet til å justere sine handlinger til tidshorisonten til det andre systemet.

Hvis systemer tvinges til å samhandle, og hvis samhandlingen skal være vellykket, må de relevante reguleringsdokumentene angi hvordan den tidsrelaterte koordinering mellom delsystemene kan foretas. For eksempel kunne det kreves at skoler og universitetenes lærerutdanninger informerer og diskuterer betydningen av deres ulike tidshorisonter. Hvis dette ikke er tilfellet, er det å forvente at systemene vil fortsette sine systemrelaterte handlinger, og at verken samhandling vil finne sted eller at de to målene nevnt ovenfor vil bli oppnådd.

Den normale tilstanden er mer sannsynlig, og dette tyder på at fremtidig progresjon vil ta en kronglete kurs og det kan resultere i delvis realiserte mål (noe som reflekteres i evalueringsrapporten). Med utgangspunkt i den tidligere diskursen oppstår spørsmålet om hvorvidt DeKomp bør anses som en alternativ reformmodell bygd på optimistiske antakelser, hvor delsystemene tillegges kapasitet til å finne løsninger på sammensatte samfunnsmessige utfordringer (ytre press). Skulle det manifestere seg slik, konfronteres DeKomp-systemets parter med en ikke-realistisk visjon om fremtiden (jf. kapitlene av Kvernbekk, Wedel og Østerud i denne boken).

Den tidligere drøftingen reiser et spekter av ubesvarte spørsmål. Påfølgende forskning bør spørre: Er det iboende målkonflikter i kompetanseutviklingsprosjektet? Blir prosjektets prognostiske struktur kompromittert av mangelfull anerkjennelse av tidsaspekter? Fremtidig forskning bør også utforske i hvilken grad markedsdynamikker influerer partnerskapet og utviklingspotensialet mellom lærere og høyere utdanningsinstitusjoner. Som det antydes (Furnes & Sæverot, 2022, s. 127), kan spesielt ubesvarte spørsmål relatert til synkronisering av tid, medføre barrierer som innvirker på partnerskapeleg utvikling. Dette elementet kan enten være en motkraft eller en katalysator for felles ambisjoner hos lærere og akademiske institusjoner i deres streben etter å optimalisere kompetanseutviklingen. Forskere må derfor undersøke det komplekse samspillet mellom økonomiske drivkrefter, utdanningspolitikk og pedagogisk praksis for å legge grunnlaget for en robust, effektiv og relevant kompetanseutvikling.

Forfatterbiografi

Tobias Werler er professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Hans forskning er karakterisert gjennom både empirisk og teoretisk forskning knyttet til danningsteori, allmenndidaktiske problemstillinger, utdanningspolitikk og lærerprofesjonalitet. Han er medredaktør for antologien *Pedagogiske handlinger* (Fagbokforlaget, 2024), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (Universitetsforlaget, 2023) og antologien *Lived democracy in education* (Routledge, 2022).

Referanser

- Antonsen, Y. & Slettbakk, Å. (2022). Skoleutvikling i et aksjonsforskningsperspektiv. I K. Helstad & S. Mausehagen (Red.), *Skoleutvikling – i forskning, politikk og praksis* (s. 115–133). Cappelen Damm Akademisk.
- Bloch, E. (1991). *Heritage of our time*. University of California Press. (Opprinnelig utgitt 1935)
- Burns, T. & Köster, F. (Red.). (2016). *Governing education in a complex world: Educational research and innovation*. OECD Publishing.
- Fossestøl, K. (2023). *Programteori som redskap for evaluering av tiltak i skolesektoren. Temanotat 4: En gjennomgang av lokal kompetanseutvikling for grunnsopplæringa (desentralisert ordning for kompetanseutvikling)* (AFI-rapport nr. 2023:04). Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet.
- Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S.-T., Mausehagen, S. & Myrvold, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling: Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnsopplæringen* (AFI-rapport nummer: 2021:06). Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet.

- Furnes, G. H. & Sæverot, H. (2022). Tverrsektoriell samhandling i forskning: en pedagogikkvitenskapelig diskusjon av en casestudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 159–172. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/npt.106.2.7>
- Hatch, T. (2013). Beneath the surface of accountability: Answerability, responsibility and capacity building in recent education reforms in Norway. *Journal of Educational Change*, 14, 113–138.
- Hobsbawm, E. J. (1988). Opening-address: Working-class internationalism. I F. van Holthoon & M. van der Linden (Red.), *Internationalism in the labour movement 1830–1940* (s. 3–16). Brill.
- Indset, M., Klausen, J. E., Møller, G., Smith, E. & Zeiner, H. (2012). *Likeverdighet mellom stat og kommunesektor* (Samarbeidsrapport NIBR/Telemarkforskning). Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Irgens, J. E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Isaksen, L. S. (2018). *Educational accountability reform in Norway: Education policy as imitation*. Peter Lang.
- Jammer, M. (2006). *Concepts of simultaneity: From antiquity to Einstein and beyond*. Johns Hopkins University Press.
- Kern, S. (2003). *The culture of time and space 1880–1918*. Harvard University Press.
- Koselleck, R. (1979). «Erfahrungsraum» und «Erwartungshorizont»: Zwei historische Kategorien. I R. Koselleck (Red.), *Vergangene Zukunft* (s. 349–375). Suhrkamp.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring* (FOR-2020-12-22-3201). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-12-22-3201>
- Luhmann, N. (1990). Gleichzeitigkeit und Synchronisation. I N. Luhmann (Red.), *Soziologische Aufklärung* (Bd. 5, s. 95–130). Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossetøl, K., Hermansen, H., Johannessen, H. S., Lahn, L. C., Mausestaden, S., Myrvold, T. & Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansmodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål* (AFI-rapport nr. 2021:02). Arbeidsforskningsinstituttet ved OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6518>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Rødal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (NIFU-rapport 2018:32). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2585108/NIFURapport2018-32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling: Delrapport 2* (Rapport nr. 2015:27). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærlyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Midsundstad, J. H. (2019). *Lokal skoleutvikling: Sammenhengen mellom sted, roller og undervisning*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *Improving school quality in Norway: The new competence development model*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/179d4ded-en>
- OECD. (2019b). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners (volume 1)*. TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *Bedre kvalitet i den norske skolen 2020: Fremgang for kompetanseutviklingsmodellen*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/609f94a69d9f44209a59ad3a42a14b10/norway-education-policy-perspectives---norsk-oversettelse.pdf>

- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Røiseland, A. & Vabo, S. I. (2016). *Styring og samstyring: Governance på norsk*. Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2018). Defining the term samhandling. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen* (s. 39–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch2>
- Torgersen, G.-E. (2018). Samhandling under risk (SUR): Theoretical foundation as a common frame of reference. I G.-E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» under risk. A step ahead of the unforeseen* (s. 19–38). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch1>

KAPITTEL 30

Interinstitusjonal samhandling ved høyskoler

Johan Bergh Oslo Nye Høyskole, Norge

Abstract: This chapter consists of two main parts. Firstly, the reflective empiricism has its origins in my own personal experiences over pedagogical and didactical *praxis*. This is therefore primary knowledge. That is, my own experiences and knowledge, a result of what I have seen, felt, understood and done. The purpose of the chapter is to investigate if there exists a unified view of, wishes for, or understanding of the concept of “samhandling” (interaction) between departments at a university college. In this case, Oslo New University College (ONH). The chapter concerns also how the post-pandemic reality affects both the understanding of and the exercise of interinstitutional interaction and learning. The research method is a combination of reflective practice research and interviews with the management at ONH, i.e., combined methods. In the chapter’s second main part, additional empiricism is collected through in-depth interviews in order to highlight eventual practical and theoretical implications. Through the interviews it has emerged that ONH as a relatively young institution is working targeted to improve and ensure the quality of a number of interaction and learning processes. ONH is well under way towards a new, improved organizational didactic reality in line with the original meaning of the concept. Even if the outer empirical evidence basis is only collected from one institution, the results may still have transferrable value, e.g. in light of both knowledge and practice improvement at academic institutions.

Keywords: interaction, learning, organizational didactics, pedagogical practice, reflection, samhandling

Introduksjon

Både under og i ettersjokket av covid-19-pandemien har det vist seg at studenter ved høyskoler presser læresteder til endring, blant annet gjennom krav om økt selvstendighet, myndighet og frihet til selv å bestemme når, hvor og hvordan de skal lære. Dette har fått et tydelig uttrykk gjennom det siste opptaket til høyere utdanning. Stedlige opptak må vike til fordel for distribuerte og fleksible digitale undervisnings- og læringsformer. Dette kan påvirke pedagogisk praksis, avstedkomme dilemmaer og inngi balanseutfordringer i didaktiske valg.

Det har lenge vært samhandlingsproblemer i forbindelse med såkalte siloer i organisasjoner, også ved ulike læresteder (Vabø, 2019). Innenfor ulike strukturelle og institusjonelle rammer finnes det derfor relasjonelle forhold på ulike nivåer med betydning for samhandlingsbegrepet. Torgersen og Steiro (2009) viser at samhandlingsbegrepet har mange nyanser og teoretiske innfallsporner samt praktiske vinklinger. Det er derfor behov for ytterligere forskning som tar sikte på praksisforbedring. Samhandling er nødvendig for å få dette til.

Vi lever i en tid der det insisteres på at alle former for praksis og policy skal være basert på forskning og *evidens* (Kvernbekk, 2018). Er den ikke evidensbasert, er den uholdbar (Lindseth, 2020, s. 88). I dette bildet finner vi også evidensbasert praksis (EBP). Kjernen i EBP handler om hvordan vi skal frembringe ønskerverdige resultater og forebygge uønskerverdige resultater (Kvernbekk, 2018). Men evidens er mangfoldig og sammensatt og er kanskje ikke det alle tror. Ifølge Ogden (2012) er evidens et spørsmål om hva som virker, forstått som hvilke resultater vi har av ulike innsatser og tiltak. Hattie (2009) uttrykker at evidensbasert kunnskap kun gir grunnlag for intelligent problemløsning.

Som Anders Lindseth (2020) mener jeg at vi her bør skille mellom indre og ytre evidens. Ytre evidens er belegg for en påstand, mens indre evidens er innsikt i en sammenheng (s. 89). Den indre evidensen utgikk fra forskerens praktiske kunnskap og siktet mot forbedring av denne kunnskapen (s. 90). Refleksiv praksisforskning er altså praksisnær i den forstand at den utgår fra praktikerens erfaring av egen virksomhet og egen praktisk kunnskap – og som sikter mot en forbedring av kunnskapen og virksomheten (s. 77). Derfor synes denne tilnærmingen relevant for interinstitusjonal samhandling og læring i høyskoler. Lindseth (2020) mener også at selv om denne type forskning er praktisk rettet, er den på ingen måte ateoretisk, da

teoretiske forutsetninger vil utgjøre en vesentlig del av den kunnskapen som kommer til uttrykk i praksis, og dermed må også disse forutsetningene bli gjenstand for refleksjon (s. 78).

Ifølge Lindseth (2020) trenger vi i empirisk forskning ytre evidens som kan gjøre en hypotetisk sammenheng mer troverdig eller åpenbar, evident. Således er den ytre evidensen også viktig her. Derfor har jeg også utforsket hvordan man ved ONH har møtt og tenker å møte pandemiske og post-pandemiske lærings- og samhandlingsutfordringer. Empiri må da til for å frembringe ny kunnskap innhentet ved hjelp av systematiske observasjoner og undersøkelser (f.eks. Hausstätter & Snipstad, 2022). Her er det på sin plass å nevne at jeg, som ansatt ved ONH, kan ha blitt påvirket av nærheten til den institusjonen jeg undersøker. Jeg kan ha også ha hatt en effekt på dem jeg har intervjuet, det vil si en *intervjuereffekt* (f.eks. Davis et al., 2010). Dette er gjerne knyttet til fenomenet som oppstår når det benyttes metoder der det er en relasjon mellom forskeren og de(n) som studeres (Hill et al., 2014). Dette kan påvirke diskursen (Repstad, 2007).

Regjeringen har tydelige ambisjoner for forskning og høyere utdanning. De står sentralt i utviklingen av et bærekraftig samfunn (Meld. St. 4 (2018–2019)). Regjeringen vil satse på hele bredden av forsknings- og utdanningsinstitusjoner og stimulere til økt samspill og samarbeid mellom offentlige og private forskningsaktører (s. 6). Det kan antakelig hevdes at ambisjonene er så vidt overordnet at de kun gjelder interinstitusjonelt, det vil si mellom universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner. Jeg mener som Torgersen og Steiro (2009) at dette like gjerne kan gjelde internt i en organisasjon, det vil si mellom institutter ved en høyskole, derav *interinstitusjonal*.

Forskyvning i søkerens preferanser – endrede behov for interorganisatorisk samhandling og læring?

Det pågår en digital transformasjon i høyere utdanning idet ny undervisningsteknologi skyver institusjonene i en digital retning (Bertheussen et al., 2019). Dette har også foregått ved ONH. Ifølge Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2022) er status for høyskoler og universiteter i 2022 at søkertallene generelt har gått ned i forhold til 2021. På landsbasis er nedgangen ca. 12,4 prosent. Det er likevel ett unntak: Aldri før har så

mange nettstudier som sitt førstevalg. Søknadstallene til nettstudier har på landsbasis økt med 34,2 prosent siden 2021. Nettstudier viser altså en betydelig tiltakende popularitet. Men nettbaserte studieformer har sine fordeler og ulemper (Yuhanna et al., 2020). Ved Oslo Nye Høyskole (ONH) har søker tallene gått ned med om lag 8 prosent i samme periode, ifølge ONHs statistikk over opptak til sted og nett. Søkere til nettstudier har i samme periode økt med ca. 8,5 prosent.

Det peker blant annet på behovet for underveislæring i møte med uforutsette hendelser som for eksempel covid-19-pandemien. Steiro og Torgersen (2015) peker på behovet for samhandling som et sentralt element for å skape underveislæring. Dermed er det ikke gitt at verken underveislæring eller samhandling foregår i praksis i og mellom organisatoriske elementer ved et lærested. Spørsmålet blir derfor: Hvordan kan høyskoler møte postpandemiske samhandlings- og læringsutfordringer?

ONH: motiver, strategisk forankring og samfunnsansvar

ONH ble etablert som selvstendig høyskole i 2007 med to NOKUT-godkjente årsstudier og samarbeid med andre institusjoner innen helsefag og internasjonale studier. ONH har, ifølge ledelsen ved skolen, alltid vært nyskapende innen programutvikling, og den er eksempelvis eneste norske institusjon som tilbyr bachelorgrad i freds- og konfliktstudier, en hel bachelorgrad i statsvitenskap som nettstudium. Selv om ONH fremdeles er en ung institusjon i den norske utdanningssektoren, har målrettet arbeid over flere år resultert i det som i dag er en liten og privat, men samtidig fremtidsrettet og innovativ høyskole med en attraktiv studieportefølje. Ifølge skolens nettsider er ONH dessuten en foregangsinstusjon innen utviklingen av fleksible studier. Fremover skal høyskolen fortsatt være ledende i å utvikle og benytte digitale læremidler og studentaktive undervisningsformer som øker studentenes læringsutbytte gjennom offensiv bruk av digitale løsninger.¹

ONH har hatt en jevn vekst i antall studenter siden oppstarten. En viktig faktor for veksten har vært utvikling av nye og fleksible studieprogrammer gjennom offensiv bruk av digitale løsninger som treffer både studentens og samfunnets behov. Ved inngangen til 2024 har ONH flere enn 3000

1 <https://oslonyehoykskole.no/om-oss>

studenter. Ved ONH satset man så tidlig som på 2000-tallet på NOKUT-akkrediterte nettstudier levert på en egenutviklet læringsplattform. Denne tidlige satsingen bærer frukter i dag, da ca. 70 prosent av ONHs studentmasse er nettstudenter, og ca. 25 prosent av nettstudentene studerer deltid. Alle studier tilbys som nettstudium, med unntak av kun ett årsstudium (medisinsk biologi) og én tilpasset emnepakke på 60 studiepoeng som kun tilbys på sted. Dette gjør at brorparten av studentene kan bytte mellom sted, nett, heltid og deltid etter hvert semester ettersom studentenes behov endrer seg.

Gode utviklingsprosesser bør være forankret i organisasjonen, også strategisk (Steiro & Steiro, 2016). Ved ONH begynte utviklingen av nettstudier allerede før covid-19-pandemien. Ved ONH så man tidlig behovet for fleksible utdanninger. I en strategipresentasjon til styret (ONHs strategi 2022–2025) ble det slått fast at høyskolen skal være ledende på fleksibel utdanning av høy kvalitet gjennom offensiv bruk av digitale løsninger. Bertheussen et al. (2019) definerer en digital undervisningsmodell som en innovativ forretningsmodell. Den tilbyr et godt verdiforslag til studentene og skaper verdier for institusjonen. Dessuten retter den søkelys mot nøkkelressurser og nøkkelprosesser som er kritiske for å få modellen til å fungere (Johnson et al., 2008).

ONHs samfunnsansvar kommer til syne i ONHs nye høyskolestrategi for 2023–2025, godkjent av styret i desember 2022. I denne treårsstrategien er høyskolens samfunnsoppdrag definert til å tilby fleksible, nyskapende og inkluderende utdanninger som er relevant for samfunns- og arbeidslivet. For å oppnå ONHs målsettinger er det definert fire langsiktige mål:

- ONH skal tilby relevant utdanning som svarer på studentenes og samfunnets behov i en globalisert og digitalisert verden.
- ONH skal være i front på fleksibel utdanning av høy kvalitet gjennom offensiv bruk av digitale løsninger og læringsdata.
- ONH skal være en attraktiv høyskole for studenter, ansatte, arbeidsliv og samarbeidspartnere.
- ONH skal bli en akkreditert høyskole innen 2025.

Metode og forskningsetikk

Metoden er en kombinasjon av refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2020) og intervjuer med linjeledere ved ONH. Kapitlet er derfor

basert på kombinerte metoder (f.eks. Kaarbø, 2009). Resultatene fra denne ene studien vil muligens ikke kunne overføres direkte i målbar forstand, noe som heller ikke er utgangspunktet for studien. Studier av denne typen kan dermed sies å være mer egnet som utgangspunkt for videre analyser og undersøkelser snarere enn til målbare sammenligninger (Gentikow, 2005). Vi skal likevel ikke se bort fra at noen av funnene kan overføres til andre, tilsvarende læresteder. Det empiriske materialet består av seks intervjuer med linjeledere ved ONH. Diktafon og Microsoft Teams ble anvendt under intervjuene. Lydopptakene ble transkribert.

Basis for intervjuene er skjemaet «SAM-12U – Utdanning» (Torgersen, 2023). Den er en praktisk test for å undersøke hvor god samhandlingen er i team, klynger, skoler, høyere utdanninger og andre gruppebaserte arbeidsformer i innovasjon og kunnskapsutvikling. Testen har forankring i studier rapportert i Torgersen & Steiro (2009). SAM-12U – Utdanning er også et utviklingsinstrument som skal danne grunnlaget for kartlegging av samhandlingsevnen og forbedringspotensialet i en organisasjon eller klynge, deriblant samarbeidsprosesser i blant annet skoler og utdanninger, inkludert samarbeid skole–hjem osv. Skjemaet består av til sammen tolv elementer eller spørsmål som måler grad av samhandling. Høy samlet *samverdi* innebærer også høy grad av samhandlingsevne, noe som er forutsetningen for effektiv samhandling med tanke på nytte og produksjon eller kvalitet (Torgersen, 2023).

Siden studien i utgangspunktet kunne behandle personidentifiserende opplysninger i form av lydopptak, ble studien meldt til Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør i henhold til avtale. Data ble innhentet uten navn og indirekte identifiserende personopplysninger eller andre former for sensitive opplysninger. Samtlige informanter signerte frivillig for samtykke og hadde anledning til å trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt. Anonymiteten er ivaretatt ved at identifiserende opplysninger i tekst er bearbeidet, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Fortellinger er omarbeidet for å kunne illustrere funn (Fangen, 2010). Dermed kan teksten verken direkte eller indirekte avsløre personidentifiserbare opplysninger. Eventuelle personidentifiserende opplysninger er behandlet i samsvar med personvernlovgivningen og følger alle forskningsetiske normer.

Studiens begrensninger

En av de fremste begrensningene ved denne studien er at utvalget av informanter er noe begrenset. Et lite utvalg kan likevel skape muligheter for å gå i dybden på spørsmålene som stilles, en mulighet det er vanskeligere å skape dersom man har et større utvalg. Ved å gjøre en begrunnet vurdering av funnene som kommer frem i en undersøkelse, og ved å se hvordan disse kan brukes i nye og andre situasjoner, en såkalt «analytisk generalisering», kan man i større grad overlate til leseren å bedømme hvor holdbar generaliseringen er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Min nærhet til ONH kan som tidligere nevnt ha hatt innvirkning. Resultatene er likevel en indikasjon på nødvendigheten av en diskusjon rundt hva som bidrar til organisatorisk læring og utvikling i tråd med nyere forskning, og ONHs strategi.

I ONHs strategi mot 2025 kan vi blant annet lese: «Som en høyskole med kort avstand mellom student og ansatte, har vi en kvalitetskultur preget av dialog og tillit». I tillegg sier strategien at «... vi er en innovativ og endringsdyktig organisasjon med en sterk kvalitetskultur» (ONH, 2022). Dette peker på både eksterne og interne relasjoner. De interne relasjonene ved ONH kan dermed se ut til å sammenfalle med det Noteboom (2008) skriver om tillit og kontroll; at de kan være komplementære størrelser eller en omfattende kontrakt som tjener som en nedtegning av enighet i en situasjon hvor koordinering er kompleks. Er da den interinstitusjonale samhandlingen ved ONH i realiteten preget av dialog og tillit, eller er kontroll det viktigste? Hvilke bevisste beslutninger er det ledere tar? Disse spørsmålene leder meg til min innledende historie. Historien er basert på noen av mine egne erfaringer som ung student, og de endringene jeg har erfart. Den har til hensikt å belyse både individuelle og organisatoriske perspektiver. I så måte er denne delen et uttrykk for min indre evidens.

Innledende historie

Formålet med denne delen er derfor å bygge bro mellom mine egne praksiserfaringer og den empiriske undersøkelsen ved ONH senere i kapittelet. Det begynte med at jeg for første gang begynte på høyere militær utdanning i Forsvaret i 1982. Den gangen var mobiltelefoner blant oss studenter ikke-eksisterende, og internett var nærmest mytisk. De fleste av mine

medstudenter og jeg hadde også svært begrenset erfaring med PC-er. På lærestedet var PC-er stort sett ikke i bruk, og det var i hovedsak lagt vekt på frontalundervisning (f.eks. Møller & Bonde, 2019). Dette har endret seg radikalt. Utviklingen av digitale undervisningsformer har fått økt oppmerksomhet både før og under covid-19-pandemien (f.eks. Breiby et al., 2022). Jeg ble relativt tidlig opptatt av hvilken atferd som forekommer – og i hvilke sammenhenger ulik atferd forekommer – i læresituasjoner, og om atferden er relevant med tanke på situasjonen i klassen eller gruppen der og da (f.eks. Shavelson, 1973; Shulman, 1986). I mitt første år på krigsskoleutdanningen hadde jeg en opplevelse som har satt dype spor i meg. Den handlet om utholdenhet, innsats, læring og mestring. Men ikke minst også et kritisk blikk på ledelse og pedagogisk praxis.

Vi ble beordret på vinterøvelse på Golsfjellet uten kontakt med andre enn offiserene som ledet øvelsen, og med klassen vår. I øvelsen inngikk en tredagers fjellmarsj på ski, med full oppakning (ca. 25 kg) og en pulk som veide ca. 70 kg i hvert lag. Vi fikk ikke vite hvor lang marsjen skulle være, eller hvor vi skulle. Etter et døgn eller så begynte vi naturlig nok alle å bli relativt slitne. Skolesjefens tilnærming til ledelse var at vi ved å gjøre en innsats kunne prestere mer enn vi trodde. Omtrent dette sa han til oss da han så tilstanden vår: «Husk at når dere er slitne, våte og trette, så har dere mye mer å gå på. Kroppen tåler mye mer enn dere tror, alt ligger i hodene deres. Sammen får vi dette til.» Da ble jeg sikker på at dette skulle jeg klare, til tross for naturens forsøk på å demotivere oss. Det er de individrelaterte perspektivene.

Det organisatoriske perspektivet handler blant annet om samhandling og læring i team (f.eks. Kristiansen, 2010; Sverdrup, 2014). Vi var organisert som et team, men var vi egentlig et team i begrepets rette forstand? Og hvilke implikasjoner kan teambegrepet ha for interorganisatorisk samhandling og læring? Og hva lærte både vi og våre offiserer av det vi og de opplevde der og da? Teambegrepet impliserer blant annet hvordan vi samhandler og skaper relasjoner med andre (Sverdrup, 2014). I et team er man gjensidig avhengig av hverandres bidrag og har felles ansvar og mål (Afflerbach, 2020; Bang & Midelfart, 2012). Team beskrives også som å bli sett på av andre som en intakt sosial enhet som ofte opererer innenfor et større sosialt system, som en organisasjon (Cohen & Bailey, 1997). Slik sett består teambegrepet av både individuelle og organisatoriske samhandlingsforhold – også læring.

Konkret refleksjon

Mine erfaringer med samhandling og læring i og av organisasjoner, både store og små, har vært påvirket av blant annet behovet for å bli sett, hørt og tatt på alvor. Dette har vært et resultat av opplevelser av både ekskludering og inkludering. Jeg har etter hvert fått god anledning til å reflektere over både egne faktorer og omgivelsesfaktorer som kan forklare min egen pedagogiske og ledelsesmessige praxis. Som Lindseth (2020) nevner:

Når praktisk kunnskap kan være et grunnlag for refleksiv praksisforskning, skyldes det at diskrepanserfaringen er det dypeste vi kommer i vårt forhold til livet og verden. Når vi merker at det er noe som ikke stemmer, kanskje det er noe som ikke får komme til uttrykk, da kan vi undre oss over hva dette handler om, og hva det beror på. (Lindseth, 2020, s. 90)

Jeg har mange ganger opplevd at noe ikke helt stemmer i den organisasjonen jeg har vært en del av. Men noen ganger har opplevelsene stemt. Og det har blant annet sitt grunnlag i bekreftelse – eller rettere sagt min indre evidens, altså innsikt i en sammenheng. Når jeg har fått tilbakemeldinger, har jeg (forhåpentligvis) også forstått mer. Det er ikke dermed sagt at jeg har lært. Men jeg har forsøkt etter beste evne å forstå enkelte livssammenhenger og praktisk virksomhet. Det har tatt litt tid. Ytterligere perspektiver på læring og samhandling fikk jeg først dypere innsikt i gjennom blant annet arbeidet med *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* i 2005–2006.

Opplevelsen av å bli utfordret på både fysisk og psykisk styrke på vinterøvelsen har jeg tenkt mye på i ettertid. Det jeg opplevde som motsetningen mellom indre frihet og ytre tvang, drev meg til – som frihetstrengende, men likevel som del av et kollektiv – til å forsøke å frigjøre meg fra de ytre rammene som kunne hindre meg i å oppnå mestring. Det vil si at jeg vektla min indre driv eller motivasjon for å bli anerkjent, sett og hørt, som ofte har vært viktig for meg. Til tross for vår relativt begrensede operativitet fikk den kollektive bevisstheten i laget en erfaringsbasert realitetsorientering som viste seg å bidra til at vi kunne gi akkurat det lille ekstra. Det bringer meg over til neste avsnitt, den kritiske refleksjonen.

Kritisk refleksjon

Hva handlet alt det ovenstående om, og hva sto på spill? Først og fremst handlet det for meg om å være god nok. Mer presist handlet det om å

få anerkjennelse for det jeg selv sto for – min integritet. I den konkrete refleksjonen kommer det nok ikke helt tydelig frem. Derfor skal jeg si noe om enkelte temaer som står på spill i min egen praktiske kunnskap – *primærkunnskapen* (Beck, 2015). Noen temaer jeg vil trekke frem, har vært og er fortsatt viktige for meg, for det første om ledelse, for det andre om læring (herunder refleksjon) og for det tredje om samhandling. Dette er erfaringer jeg ikke har kunnet glemme, men som jeg i ettertid heller ikke har reflektert grundig nok over. Her er det alltid noe interessant og viktig å hente ut (Lindseth, 2020).

Ledelse er et mangfoldig og et litt «flyktig» begrep. Det kan forstås og tolkes på ulikt vis, litt ut fra hvilken referanseramme man har (f.eks. Arnulf, 2020; Martinsen, 2005; Nylehn, 2009). Ledelse er en del av menneskets væren, og dette innebærer å gi den menneskelige substans bevegelse og retning. Ansvarlig ledelse er danning til ansvar på førontologisk og ontologisk nivå (Foss, 2012).

Ved at skolesjefen (les: topplederen) den gangen gikk foran og viste vei, bidro han til å utvikle min egen evne til personlig refleksjon over hvordan lederkompetanse kunne brukes i fremtidig ledelse. For det var jo ledere vi skulle utdannes til. Denne refleksjonen kan ikke stå isolert fra Otto Scharmers (2007) «Theory U», som legger til grunn prinsippet om bedre lederskap gjennom evnen til å lære av fremtiden – mens den er i ferd med å skje. Det fellesskapet vi hadde der og da, som opplevdes som meningsfullt og som samtidig ga sosial anerkjennelse, bidro til våre utviklings- og læringsprosesser (se også Madsen, 2006).

Læring handler kanskje særlig om én spesiell hendelse. Da vi kom et stykke ut i fjellmarsjen, skulle vi overnatte i snøhule. Alle som noen gang har gravd en snøhule, vet at det tar lang tid, og du blir både våt og sliten. Det var vi for øvrig allerede, men vi gravde hulen likevel, uten protester. Hvorfor kan man jo spørre seg. Jo, kollektivene (lagene og jeg) hadde så langt lært at dersom vi anerkjente hverandres unike kompetanse og benyttet oss kollektivt av den, kunne vi oppnå en felles kompetanse som overskred den enkeltes kunnskaper og ferdigheter. Det vil si at vi hver for oss hadde en primærkompetanse som gjennom deling i kollektivet kunne medføre en økt bruksverdi.

Ifølge Torgersen og Steiro (2009) brukes samhandling i mange sammenhenger. Med utgangspunkt i det ovenstående kan jeg med hånden på hjertet si at samhandlingsbegrepet nok ikke var helt solid kognitivt fundamentert, men heller manifesterte seg gjennom en (kollektivt) tillært

praxis. Med det mener jeg at våre militære instruktører (les: lærere) antakelig forholdt seg til datidens syn på både ledelse, læring og samhandling. Derfor kan vi si at den militære skolen var en sosialiseringsarena hvor «de sanne» militære verdiene og de «riktige» holdningene, blant annet til offiserskandidatenes rolle, ble bekreftet og ført videre til nye generasjoner av offiserer (fritt etter Græger, 2007). Men den veien har kanskje mange offiserer gått? Det vil si at de har planlagt og gjennomført læringstiltak kun basert på tidligere erfaringer som kanskje hadde virket fornuftige for dem i det fellesskapet de har operert i? Da kan det kanskje like godt gjelde ved høyskoler?

Teoretisk refleksjon

Refleksjon beskrives, forklares, nyanseres og tillegges ulike funksjoner og intensjoner i fagtekster, forskningstekster og styringsdokumenter som omhandler blant annet utdanning (f.eks. Moxnes, 2016). Den kritiske refleksjonen har løftet frem blant annet dette: Individuelle og organisatoriske forutsetninger for både samhandling og læring preges av både ytre innflytelse og krav og av den enkeltes primærkunnskaper. Den teoretiske refleksjonen har til hensikt å bringe frem de temaene som den kritiske refleksjonen har løftet frem (Lindseth, 2020).

De to mest sentrale temaene i kapitlet er samhandling og læring. Torgersen og Steiro (2009) mener at disse elementene henger tett sammen. Dessuten kan vi ta i betraktning at også studentene skal inn i læringsprosesser der kravet er at de skal internalisere ulike typer kunnskap. Blant annet skal et fagspråk utvikles og etableres, og god etisk kompetanse skal dannes (Arntzen, 2015). Verken individuell eller kollektiv læring kommer av seg selv, men skapes når flere stemmer får kontakt, og gjennom kommunikasjon med andre (f.eks. Allern, 2005). Dette synes å gjelde også for ledelsen ved en høyskole, ifølge ONHs strategi.

Valgene og beslutningene ledelsen tar, virker inn på både lærings- og samhandlingsprosesser. Torgersen og Steiro (2009), samt Torgersen og Sæverot (2015) presiserer dette. I litteraturen pekes det på at samhandlingsutfordringer vil oppstå når det skal være samarbeid mellom institusjoner (Grønsveen, 2014). På et interinstitusjonalt nivå (mellom institutter) kan derfor samhandlingen antas å avstedkomme både positive og negative effekter. Tuftet på gjensidig tillit kan kollegial samhandling være et mulighetsrom for utvikling av kritiske spørsmål til gjeldende praksis, utveksling

og utprøving av nye ideer og kunnskap mot praksisfellesskapets tradisjoner og et potensial for etablering av alternative posisjoner (Hargreaves, 2002). Mine refleksjoner over egen praksis kan således bygge bro mellom den indre og ytre evidensen (f.eks. Lindseth, 2020). Det leder meg til den avsluttende delen av kapittelet, den empiriske undersøkelsen, og resultatene av den. Det vil si den ytre evidensen.

Resultater fra undersøkelsen ved ONH

Jeg var i informasjonsskrivet til informantene tydelig på å informere om at hensikten med prosjektet var å utforske hvorvidt det eksisterer et omforent syn på, ønsker om eller forståelse av samhandling mellom institutter (derav interinstitusjonal) ved en høyskole. Det var også spurt om hvordan den postpandemiske virkeligheten påvirker både forståelsen av og utøvelsen av både læring og samhandling. I tillegg gjorde jeg det eksplisitt at skjemaet SAM-12U – Utdanning var basis for intervjuene.

Det empiriske materialet viser at det foregår regelmessige samhandlings- og læringsaktiviteter mellom instituttene ved ONH. I tillegg er det valgt konkrete samhandlingsformer (SAM-12 U, pkt. 4). At det foreløpig er rettet relativt begrenset oppmerksomhet mot å etablere fastlagte kriterier, begrunnes blant annet med at ONH fortsatt er en relativt ung organisasjon. Derfor kan det hevdes at ONH er i en særstilling i forhold til mer etablerte høyskoler, for eksempel Høyskolen Kristiania. Ved ONH arbeides det målrettet for å forbedre og kvalitetssikre en rekke prosesser og rutiner.

Det ser ut til at det er relativt stor grad av felles oppfatninger om ONHs didaktiske valg og praksis. Med hensyn til forståelsen av samhandlingsbegrepet spriker det noe mer. Det eksisterer blant annet foreløpig ikke et omforent syn på samhandling mellom instituttene. Det ser ut til å ha sammenheng med informantenes noe ulike forforståelse av begrepet. Samtidig uttrykkes det ønsker om noe mer effektive interinstitusjonale samhandlings- og læringsprosesser.

Det er ikke lagd kriterier eller kjennetegn som kan indikere (eller bevisstgjøre) effektiv samhandling mellom aktørene (SAM-12 U, pkt. 3). Gjennom intervjuene ser det likevel ut til at informantene kan ha fått en noe bedre forståelse av begrepet og av betydningen av effektiv samhandling. Slik sett synes det som om SAM-12U kan ha bidratt til økt bevissthet.

Informantene opplever at det i stor grad er etablert gode strukturer for samhandling. I tillegg mener de at det er en viss oppmerksomhet på

involverende lederskap (SAM-12 U, pkt. 5). Med det siste menes at det ser ut til å være stor takhøyde i de ulike samhandlingsforaene, og at god og effektiv ledelse har vært et samtale- og diskusjonstema i ledelsen. Det er derimot ikke diskutert og nedskrevet en definisjon eller beskrivelse av samhandling skreddersydd for virksomheten (SAM-12 U, pkt. 1). Det er heller ikke utviklet og bevisstgjort en strategisk kompetanseplan eller læreplan for samhandlingen (hensikt, mål, utbytte og samhandlingsform) slik SAM-12U – Utdanning etterspør, blant annet i punkt 2.

Det gjennomføres flere samhandlingsprosesser i ulike fora ved ONH. Det ser også ut til at prosessene bidrar til økende bevissthet om organisasjonsdidaktikken. Flere informanter mener at ONH har etablert en kultur for læring av hverandre – og av feil (SAM-12 U, pkt. 10). Dette manifesteres blant annet gjennom ONHs kvalitetssystem og -prosesser. Det gjennomføres derimot ikke observasjon av og refleksjon over gjennomførte samhandlingsprosesser. Heller ikke noen vurdering av hva som fungerer godt, og av hva som kan bli bedre. Det ser blant annet ut til at pandemien har hatt den effekten at det har vært jobbet mye i prosjekter og med å utvikle studietilbud tilpasset en endret undervisningsvirkelighet. Det ser ut til at dette i sin tur har ført til at oppmerksomheten har vært rettet mer mot å «få ting gjort» enn mot å etablere formaliserte prosesser og rutiner.

Det er ikke gjennomført eller planlagt øvelser på aktuelle samhandlingsdimensjoner, eksempelvis kompetanse, økonomi, kommunikasjon, samhandlingsteknologi, materiell, rollebevissthet, kultur og ledelse (SAM-12 U, pkt. 7). Det er heller ikke etablert rutiner for refleksjonstid etter samhandlingsaktiviteter, for eksempel én time per uke (SAM-12 U, pkt. 8). Men informantene påpeker at det å utvikle tillit og trygghet mellom deltakerne i samhandlingsprosesser har vært et tema. Det har blant annet vært gjennomført seminarer med sikte på å etablere psykologisk trygghet i ledergruppen (SAM-12 U, pkt. 11).

På spørsmålet om det er iverksatt samhandlingsaktiviteter for å bevisstgjøre (og redusere) prestisje i forholdet mellom aktørene, kommer det frem interessant informasjon (SAM-12 U, pkt. 12). På den ene siden mener de fleste informantene at det er liten eller ingen prestisjekamp mellom instituttene, eller at instituttene i liten grad konkurrerer med hverandre. På den andre siden mener en av informantene at det kanskje skulle vært ønskelig med mer konkurranse. Informanten sier blant annet dette:

At det skal være litt kniving, at det er vi som er best, eller at det vi som fant opp dette med at det er vi som har denne pedagogiske tilnærmingen. Det fungerer veldig bra for våre studenter. Så jeg ser jo på prestisje og kniving som noe positivt. Det er i denne sektoren ikke noe negativt, så lenge det ikke er altfor spisse albuer. Altså kniving i den forstand at å bidra til å gjøre de andre bedre.

Diskusjon: studien ved ONH

Hvordan kan høyskoler møte postpandemiske samhandlings- og læringsutfordringer? Dette spørsmålet har ikke et enkelt svar. Siden empirien i denne delen av kapittelet kun har ONHs informanter som kilde, synes det noe komplisert å generalisere. Men mye tyder på at ledelsen ved ONH har gjort svært bevisste strategiske valg i møtet med covid-19-pandemien. Selv om dette var en uforutsett hendelse, tyder mye på at korte beslutningsveier og gjennomføringsevne har gjort at ONH har kunnet utvikle og gjennomføre undervisning av en kvalitet som oppfyller studentenes behov, og som samtidig tilfredsstiller kommersielle ønsker og krav.

Positive holdninger kommer også frem i at informantene opplever relativt god samstemmighet seg imellom, og at det er stor takhøyde til å ta opp de fleste temaer. Dette kan indikere en kollektivitet når det gjelder vilje til og ønske om å være et profesjonelt praksisfelleskap (f.eks. Wegerif et al., 1999). Det kan likevel hevdes at den interinstitusjonale eller kollektive læringen har kommet noe mer i bakgrunnen. I tråd med læringsperspektivet i samhandlingsbegrepet, det vil si læring av hverandre under samhandlingsprosessen, kan det derfor antakelig hevdes at ONHs ledelse fortsatt kan videreutvikle kulturen for å lære enda mer av feil. Dette kan for eksempel skje gjennom rollespill for å takle ulike situasjoner som kan dukke opp, eller av erfaringer – og gjerne også gjennom refleksjon over egen ledelse og utøvelse av denne i samhandlingsprosesser (Torgersen & Steiro, 2009, s. 163).

Samhandlingsbegrepet må også gi rom for spontanitet, situasjonstilpassning, endringskapasitet og læring i øyeblikket for å mestre nye oppgaver (Torgersen & Steiro, 2009, s. 149). Det er derfor mulig at informantene opplever de interinstitusjonale samhandlings- og læringsprosessene noe ulikt, sammenlignet med de faglige ansatte. Det gir imidlertid denne studien ikke svar på. Interinstitusjonal samhandling kan derfor med fordel være gjenstand for ytterligere forskning. Hvordan oppfatter lærerne samhandling og læring mellom institutter? Det er således behov for studier som kan belyse

i hvilken grad identitet som lærer har sammenheng med opptatthet av, og tilrettelegging for læring over etablerte instituttgrenser.

Både lærere og ledere har et kontinuerlig behov for å utvikle og forbedre egen praksis (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skoleledere tilskrives en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for og lede denne utviklingen. I en gjennomgang av studier av effekten av profesjonelle læringsfelleskap fremkommer det at velutviklede profesjonelle læringsfelleskap har positiv innvirkning på både utvikling av en bedre undervisningspraksis og elevenes læring (Vescio et al., 2008). Basert på dette kunnskapsgrunnlaget kan det nok hevdes at ONH er godt på vei mot en ny, forbedret organisasjonsdidaktisk realitet som er mer i tråd med begrepets betydning. Det gjenstår riktignok noe arbeid, men det jobbes som nevnt målrettet med en rekke forbedringer.

En mulig tilnærming til samhandling og læring ved høyskoler

Basert på historiene mine, og resultater fra studien ved ONH, kan det være på sin plass å syntetisere. Jeg vil også nevne at hvordan vi driver teoriutvikling, ikke uten videre er klart definert. Dette er ikke noe vi finner godt beskrevet i mange lærebøker eller vitenskapelige publikasjoner (jf. Vassenden, 2018). Bourdieu og Wacquant (1992) hevder at hvis vi gjør empirisk forskning og ikke orienterer oss teoretisk, famler vi i blinde. Hvis vi teoretiserer uten empirisk forankring, ender vi opp med tomme skall.

I dette kapittelet har jeg derfor gjennom et relativt bredt tilfang av kilder, inkludert empirisk materiale, forsøkt å sette teori i praktisk arbeid. For meg handler det om at jeg tar tak i noe i den sosiale verdenen som jeg stusser over eller lurer på, og tolker eller løser det. Ifølge Vassenden (2018) ligger dette nær Charles Sanders Peirces forståelse av begrepet *abduksjon* (se Timmermans & Tavory, 2012). Vi kan gjerne si at det handler om at ulike hendelser kan endre ideer og forståelser i møter med empiri og ny teori (f.eks. Moxnes, 2017). Dette kapittelet beskriver narrativer, det vil si at det delvis er bygd opp ut fra intervjumateriale. De fleste narrative studier har et slikt utgangspunkt. Hensikten er gjerne å frembringe detaljerte beskrivelser, der en fortelling leder til den neste (Riessman, 2008).

For å få frem tematikker basert på hva de ulike informantene forteller om hvordan de tilrettelegger for samhandling og læring ved ONH, vil jeg

trekke frem enkelte forhold: I en av informantenes narrativ kommer det frem følgende:

Vi har jo veldig mange arenaer for samhandling på forskjellige nivåer. På en måte kan du si at det er opplevd nytte for den enkelte og for organisasjonen. Hvis jeg skal si det med veldig enkle og mine ord. For organisasjonen har et sett med ressurser tilgjengelig, og noen mål man skal oppnå. Og det betyr at man er nødt til å prioritere ressurser, og da må man tenke litt kost-nytte. Jeg har måttet balansere de to hensynene: At organisasjonen får sitt, og at den enkelte får sitt.

En annen informant forteller om hvordan hen må bidra og ta aktivt del for å utfordre sine kollegaer og styrke refleksjon. Hva hen forteller om sitt syn på samhandling og læring, bidrar til å nyansere forståelsen av hva man i ledelsen kan oppfatte dette som. Informanten ser refleksjon i sammenheng med pandemiens realiteter, men ser også på egen rolle med hensyn til refleksjon og læring. Et narrativ som er vesentlig for studien, er derfor dette:

Tiden vi har vært inni. Vi har ikke reflektert så mye, liksom. Dette har ikke vært en tid for mye, kall det refleksjon. Det har vært en tid for omstilling. Det har ikke vært de store endringene, men allikevel da vært en del. En implementeringsfase og en driftsfase, vil jeg si.

Informanten legger i tillegg vekt på læringen fra de andre instituttene: «Vi skal lære av de erfaringene, og det har jeg blitt oppfordret til. Slik jeg opplever det, er det mye læring i kulturen.»

Oppsummering og konklusjon

Kapittelet har i seg flere perspektiver og omhandler blant annet indre og ytre evidens som to grunnleggende elementer i forståelsen av samhandlingsutfordringer. Det vil si at det tar opp i seg både min egen diskrepanserfaring, den indre evidensen og mulige begrunnelser for riktigheten av antakelser, hypoteser og teorier. Den empiriske delen, det vil si undersøkelsen ved ONH, er delen som omhandler ytre evidens. Det vil si noe som kan gjøre en hypotetisk sammenheng mer troverdig eller åpenbar – evident (Lindseth, 2020, s. 89).

ONH er en relativt ung organisasjon hvor det har foregått en rekke endringer, blant annet etter press fra studenter. Basert på det ovenstående kan antakelig både ONH og øvrige høyskoler vektlegge følgende for å oppnå

bedre samhandling og læring: Det bør tydeliggjøres eller formaliseres at læring skal være et tema både i og etter prosjekter. Tid til refleksjon over samhandlings- og læringsprosesser og beslutninger i ledelsen bør det også settes av tid til. Ledelsen må også sørge for at alle involverte parter blir hørt og tatt hensyn til.

Det ser ut til at skjemaet SAM-12U – Utdanning er velegnet med sikte på praksisforbedringer i både samhandlings- og læringsprosesser. Kanskje bør det også tenkes gjennom hvordan man kan oppmuntre til og/eller legge bedre til rette for studentenes refleksjoner i en postpandemisk studiesituasjon. Siden studien er basert på funn fra kun én høyskole, kan det være formålstjenlig å innhente ytterligere empiri fra tilsvarende læresteder. Uansett kan dette kapittelet ha overføringsverdi, for eksempel i lys av forbedring av kunnskap og praksis ved den enkelte akademiske institusjon.

Forfatterbiografi

Johan Bergh er førstelektor i organisasjon og ledelse ved Institutt for økonomi og administrasjon ved Oslo Nye Høyskole. Han er sjøkrigsskoleutdannet marineoffiser, og har vært prosjektleder for *Forsvarets pedagogiske grunnsyn* (2006). Han har også revidert *Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret* (2012).

Referanser

- Afflerbach, T. (2020). *Hybrid virtual teams in shared services organizations: Practises to overcome the cooperation problem (Progress in IS)*. Springer.
- Allern, M. K. (2005). *Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappedokumentering i praktisk-pedagogisk utdanning* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Arntzen, C. (2015). En teoretisk refleksjon over å være fasilitator i ergoterapistudentens dannelsesprosess. I C. Arntzen, A. Gramstad & R. Jentoft (Red.), *Ergoterapi: Mangfold og muligheter* (s. 49–63). Orkana.
- Arnulf, J. K. (2020). *Hva er ledelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bang, H. & Midelfart, T. N. (2012). *Effektive ledergrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Beck, C. W. (2015). Tertiærkunnskap. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Bertheussen, B. A., Greibrokk, J., Rasmussen, E. & Lund, P. E. (2019). Høyere utdanning i omstilling: erfaringer med nettstudier i økonomi og ledelse. *Magma*, 22(3), 46–52.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Breiby, M. A., Hauge, Å. L., Holen, S., og Stølan, T. (2022). «Studentene liker meg mindre på digitale forelesninger»: Undervisernes opplevelse med undervisning i digitale læringsmiljø for store studentkull under covid-19-pandemien. *Uniped*, 45(4), 250–263.

- Cohen, S. G. & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239–290. <https://doi.org/10.1177/014920639702300303>
- Davis, R. E., Couper, M. P., Janz, N. K., Caldwell, C. H. & Resnicow, K. (2010). Interviewer effects in public health surveys. *Health Education Research*, 25(1), 14–26.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Forsvarets pedagogiske grunnsyn. (2006). Forsvarets skolesenter.
- Forsvarssjefens grunnsyn på ledelse i Forsvaret. (2012). Forsvarsstaben/Personellavdelingen.
- Foss, B. (2012). *Ledelse: En bevegelse i ansvar og kjærlighet* [Doktorgradsavhandling]. Åbo Akademi förlag. Åbo Akademi University Press.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode* (Rev. utg.). IJ-forlaget.
- Græger, N. (2007). Internasjonal politikk og Forsvaret. *Internasjonal Politikk*, 65(2), 173–204.
- Grønsvæn, E. (2014). *Samhandlingsutfordringer i hjemmesykepleien* [Mastergradsoppgave]. Lovisenberg Diakonale Høgskole.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and Teaching*, 8(3), 393–407.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hausstätter, R. & Snipstad, Ø. (2022). Om empiriske nivåer i forskning på inkludering. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 8, 141–155.
- Hill, A. D., White, M. A. & Wallace, J. C. (2014). Unobtrusive measurement of psychological constructs in organizational research. *Organizational Psychology Review*, 4(2), 148–174.
- Johnson, M. W., Christensen, C. M. & Kagermann, H. (2008). Reinventing your business model. *Harvard Business Review*, 86(12), 57–68.
- Kristiansen, T.-L. (2010). *Læring i team: «Når andre spør, så ser jeg jo på en måte hva jeg har lært»* [Mastergradsoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2015). Om planlegging, predikerbarhet og tilfeldighet. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 74–88). Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 4, 136–153. <https://dx.doi.org/10.23865/ntp.v4.1153>
- Kaarbø, E. (2009). Kombinerte metoder. *Sykepleien forskning*, 4(3), 244–248.
- Lindseth, A. (2017). Forskningens vei – fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter. I C. T. Halås, K. Steinsvik & I. G. Kymre (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 15–37). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter: Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch4>
- Madsen, B. (2006). *Sosialpedagogikk: Integrering og inkludering i det moderne samfunnet* (O. H. Fosland, Overs.). Universitetsforlaget
- Martinsen, Ø. L. (2005). *Lederskap – spiller det noen rolle?* (Forskningsrapport 5/2005). Handelshøyskolen BI.
- Meld. St. 4 (2018–2019). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2019–2028*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-4-20182019/id2614131/>
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk Barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- Moxnes, A. R. (2017). «Det er alltid ulike perspektiver»: En studie av hvordan undervisere i pedagogikk arbeider med refleksjon i høgskoleklasserommet. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: refleksjon i praksis* (s. 123–140). Cappelen Damm Akademisk.

- Møller, C. H. & Bonde, J. W. (2019). Rumligning for læring: Arkitektstuderendes oplevelser af en tegnesal til 180 personer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(27), 98–117.
- Nooteboom, B. (2008). *Interfirm alliances: International analysis and design*. Routledge.
- Nylehn, B. (2009). Ledelse som profesjon. I *Profesjonsledelse og kunnskapsorganisering*. Forpro.
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Oslo Nye Høyskole. (2022). ONHs statistikk over søkere mv. Intern nettside.
- Oslo Nye Høyskole. (2022). ONHs strategi 2025. <https://oslonyehøyskole.no/Kvalitetsarbeid/dokumentasjon-og-rapporter>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022). *Rekordmange søkere til nettstudier* [Pressemelding]. Samordna opptak. <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2022/pressemelding-270422-ny.pdf>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Scharmer, C. O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Society for Organizational Learning.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144–151.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (3. utg., s. 3–36) Macmillan.
- Steiro, T. J. & Steiro, K. J. (2016). Bedre prosesser for organisasjonsutvikling: Praktiske metoder og konkrete teknikker. *Steiro Consulting*.
- Steiro, T. J. & Torgersen, G.-E. (2015). Samhandling og undervisningslæring i møte med det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Sverdrup, T. E. (2014). Psykologiske kontrakter i team. *Beta*, 28(2), 118–135.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/073527511245791>
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. (2023). *SAM-12U – utdanning. Testbatteri (survey/scale) for å undersøke hvor god samhandlingen er i team, klynger, skoler, høyre utdanninger og andre gruppebaserte arbeidsformer i innovasjon og kunnskapsutvikling*. Forsknings- og undervisningsmaterieell. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Vabø, M. (2019). Tverrprofesjonelt samarbeid i ulike styringskontekster – hverdagsrehabilitering som eksempel. I C. Bjørkquist & M. J. Fineide (Red.), *Organisasjonsperspektiv på samordning av helse- og velferdstjenester* (s. 69–94). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.66.ch3>
- Vassenden, A. (2018). Produktive anomalier: Teoriutvikling i empirisk sosiologi. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 145–163.
- Vescio V., Ross D. & Adams A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Wegerif, R., Mercer, N. & Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning: An empirical investigation of a possible sociocultural model of cognitive development. *Learning and Instruction*, 9(6), 493–516.
- Yuhanna, I., Alexander, A. & Kachik, A. (2020). Advantages and disadvantages of online learning. *Journal Educational Verkenning*, 1(2), 13–19. <https://doi.org/10.48173/jev.v1i2.54>

KAPITTEL 31

Yrkesfaglærerstudenter i pedagogisk praksis: et vellykket samhandlingskonsept?

Eldbjørg M. Schön OsloMet – storbyuniversitet, Norge

Erik G. Småland NLA Høgskolen, Norge

Abstract: Vocational teacher students, often in their adult years, experience challenges during practical training. After critical feedback from the student cohorts in 2009–2013, OsloMet changed the internship period's implementation. Vocational teacher students are approximately ten years older than other student teachers, have several years of professional practice behind them and are usually in more established life situations with various obligations. This can lead to a study period characterised by more significant pressure. Therefore, this study sheds light on possible reasons for the change in satisfaction with the internship. This case study is based on surveys and in-depth interviews illuminating the organisational changes that were implemented between 2010 and 2022. The measures OsloMet implemented affected interaction, such as awareness involvement, coordination, and balance of power. The program adaption also made the internal pressure during the internship more manageable. Furthermore, the students also experienced high satisfaction with the adapted practical training. Changing the role of practice teachers may also have raised this group's relative status. The study concludes that adult students experience more significant learning outcomes through being active, using experiential learning and influencing their learning process. Facilitating the YFL study and adapting principles from andragogy may have been decisive for the learning process.

Keywords: vocational teacher training, pedagogical practice, interaction, pressure, andragogy

Sitering: Schön, E. M. & Småland, E. G. (2024). Yrkesfaglærerstudenter i pedagogisk praksis: Et vellykket samhandlingskonsept?. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 31, s. 545–560). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch31>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Opplevelsen av press

Mange studenter opplever en studietid preget av prestasjonskrav, stress og press. Det er særlig tilfellet for studenter som ønsker å utdanne seg til yrkesfaglærere (Smeplass, 2022). Yrkesfaglærerstudenter i Norge er gjennomsnittlig ti år eldre enn andre lærerstudenter og har lang yrkeserfaring, kanskje også som lærer, før yrkesfaglærerstudiet påbegynnes. At de er etablert, kan medføre at disse studentene ikke får flere studiedager enn nødvendig for å delta på samlingsdager, eksamen og pedagogisk praksis. Det er derfor ikke uvanlig at ferier og fridager må brukes til studiet (Smeplass, 2022). Presset yrkesfaglærerstudenter opplever, kan være indre press i form av forventningspress fra familie, arbeidsgiver og studiested og forpliktelser med hus- og studielån, eller ytre press i form av økonomiske rammer, jobbmuligheter og strukturelle forhold (Goth & Økland, 2016, s. 68–83; Schön & Småland, 2023, s. 164–175). Derfor ser vi størst frafall av studenter som tar utdanning under arbeid (Utdanning, 2011, s. 16).

Undervisning av voksne med egen yrkesfaglig bakgrunn krever oppmerksomhet på denne gruppens særlige forutsetninger. Verbalisering av studentenes erfaringer og mulighet til refleksjon over egen praksiserfaring står sentralt i dette (Spetalen, 2007).

Praksisperioden skal bemyndige studentene som lærere, noe som krever aktiv samhandling mellom alle involverte. Det er likevel få undersøkelser som tar for seg samhandlingsaspektet under utdanning, og ingen har vektlagt studentenes egne opplevelser. Innen yrkesfaglærerutdanningen har OsloMet – storbyuniversitetet (heretter OsloMet) kartlagt studenttilfredsheten rundt kvantifiserbare forhold som læringsutbytte og forholdet mellom teori- og praksisundervisningen. Men få spørsmål berører *opplevelsen* av samarbeidet mellom de ulike aktørene, selv om en rekke studier viser at opplevelsen av egen livssituasjon og påvirkningsmulighet er sentral for prestering og læring (Emstad & Birkeland, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Etter uttrykt misnøye over praksisundervisningen fra noen av studentene innen restaurant- og matfag gjennomførte OsloMet fra 2012 ulike endringer for å rette opp situasjonen. Noe senere, i 2018, innførte OsloMet en årlig generell skriftlig evaluering av praksisperioden der studenter og praksislærere gir tilbakemelding. I denne studien sammenligner vi data fra perioden 2018 til 2022 med data fra perioden før tiltakene ble iverksatt (2009–2013). Den mest utfordrende delen av undersøkelsen var å

rekonstruere før-situasjonen gjennom bruk av tilgjengelige informanter og kilder, noe som ble gjort gjennom en skriftlig undersøkelse.

En vellykket praksisperiode skal bemyndige yrkesfaglærerstudenten. Dette forutsetter involveringsbevissthet, koordinering og nedbygging av praksislærerens dominans eller makt. I lys av studentenes tilbakemeldinger er det særlig disse tre samhandlingsindikatorerne (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157) som fremstår som relevante for å vurdere samhandlingen under praksisperioden.

Med dette utgangspunktet vil vi se nærmere på hvordan yrkesfaglærerstudentene i restaurant- og matfag opplevde samhandlingen med praksislærer og praksisskole. Samhandling forstås her som opplevelse av et likeverdig, tillitsbasert samarbeid basert på ulike, men utfyllende kompetanser som utveksles under samarbeidet (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130). Vekten er lagt på studentenes opplevelser, og andre forhold trekkes inn i den grad de kan bidra til å kaste lys over disse.

Yrkesfaglærerutdanningen ved OsloMet

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet, som er en treårig bachelorutdanning. Yrkesfaglærerutdanningene ved OsloMet ble etablert i perioden 2000–2011 (Grande et al., 2014, s. 34). Etter endt utdanning er studentene sertifisert for å arbeide fra 8. til 13. skoletrinn i Norge. Praksisopplæringen består av fire perioder med pedagogisk praksis. Periode 1, 2 og 4 er pedagogisk praksis hvor studentene praktiserer sitt fag i opplærings situasjon i videregående skole eller andre steder med videregående opplæring. I periode 3 har studenten observasjonspraksis i ungdomsskolen.

Tilbakemeldinger fra studentene i restaurant- og matfag viste før 2013 noe misnøye med forholdene under pedagogisk praksis. OsloMet satte i verk strakstiltak for å rette opp situasjonen, og fra 2018 ble det innført årlig spørreundersøkelse som omfatter alle studenter i pedagogisk praksis. Denne undersøkelsen ser nærmere på hvordan studentene har opplevd samhandlingen med praksisskoler og praksislærer, og den vil bidra til å øke forståelsen av samhandling under press i pedagogisk praksis.

Veiledning under praksisperioden

Forskningen bekrefter veiledningens positive betydning (Dahl, 2006; Freiman-Nemser, 2001; Rønnestad, 2008), samt at veiledning forhindrer

fracfall ved å bidra til at studentene opplever mestring, blir tryggere og mer effektive (Freiman-Nemser, 2001; Kardos & Johnson, 2007). Veiledning kan foregå både som yrkesteori og som praksisveiledning på en arbeidsplass. Målet er å bevisstgjøre studentene og sette dem i stand til å utvikle egen praksisteori og handlingskompetanse i overensstemmelse med læringsmålene (Haaland & Nilsen, 2018).

Hver klasse- og undervisningssituasjon er unik, og ingen standardløsninger dekker alle situasjoner. Praktisk handlingskompetanse må derfor utvikles over tid sammen med studentens erfaring med nye pedagogiske situasjoner (Tobiassen, 2015). Praksislæreres oppgave er å motivere, inspirere og noen ganger trøste. Veiledningen skal bidra til at studenten utvikler selvstendighet, selvsikkerhet og trygghet til å prøve ut profesjonen i læringsarenaene (Klemp & Nilssen, 2018).

Manglende relevans mellom teoriundervisning og praksisopplæring har generelt kjennetegnet undervisningsprogrammer som skiller for sterkt mellom teori- og praksisopplæringen (Dahlback et al., 2020, s. 303–304). Når studentene opplever at den teoretiske undervisningen ikke i tilstrekkelig grad har forberedt dem på praksisperioden, eller at tilegnet kunnskap ikke samsvarer den virkeligheten de møter, kan dette skape usikkerhet og tvil om egne evner. I løpet av praksisperioden skal samhandlingen mellom yrkesfaglærerstudenten, praksisveileder og praksissted omforme slike opplevelser til læring.

Lærerstudenten som aktør i praksisopplæringen

Nærvær kan være krevende og forutsetter gjensidig tillit og involvering fra praksisveileder og student. Læringen kan være en kombinasjon av overflatelæring og dybdelæring. Dybdelæring kjennetegnes blant annet ved at man arbeider med å utvikle meningsskapende strukturer og begreper ved hjelp av teorier og kreative læreprosesser. Refleksjon står her sentralt (Schön & Småland, 2023).

Tilrettelegging for transformativ læreprosesser handler om å hjelpe studenten til å utvikle nye forståelser, nye ferdigheter og handlingsmuligheter. I praksisopplæringen består dette i hjelp til refleksjon over egne erfaringer og antagelser og i å myndiggjøre studentene til å handle med utgangspunkt i nye verdier, holdninger, følelser og forståelse. *Empower* (Kieffer, 1984) betyr å gi makt eller autoritet til noen, og det erstattes gjerne med myndiggjøring eller styrking. Praksisveileders pedagogiske erfaring

og den voksne studentens lange yrkeserfaring kan utfylle hverandre i samhandlingen under praksisperioden og gi grunnlag for kompetanseutveksling som kan øke begges mestringsfølelse.

Teori

Teoretisk inspirasjon er særlig hentet fra to hold, samhandlingsteori og andragogikk, som her benyttes som supplerende tilnærminger.

Den gradvise bemyndigelsen (*empowerment*) (Kieffer, 1984) av studenten som yrkesfaglærer forutsetter bevisst samhandling med vekt på involvering og nedbygging av maktstrukturene mellom student, praksislærer og praksisskole. Alle involverte har ansvar for å nå målene med praksisperioden, og de kan derfor også ses som delaktige dersom målene ikke nås. Torgersen og Steiro (2009, s. 130) definerer samhandling blant annet ved at den er en «likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre». Likeverdigheten – og formidling av verdighet – står også sentralt hos Goffman (1992), som særlig vektlegger de symbolske betydningene i samhandlingen. Samhandling krever samtidig samhandlingskompetanse, som blant annet innebærer tilegnelse av kunnskap om rammebetingelser, arbeidsmåter og prosedyrer. Vekten i denne studien er lagt på forutsetningene for effektiv samhandling, med særlig søkelys på samhandlingsindikatorerne «involveringsbevissthet», «koordinering» og «maktbalanse» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 155–157).

Alle relasjoner inneholder makt (Foucault, 1983), og tilstedeværelsen av press ses her i denne konteksten. Subjektivt kan makt oppleves som ulike former for press. Torgersen og Sæverot (kapittel 1) deler press inn i indre, ytre og tilslørt press, der det er et kontinuum mellom indre og ytre press. Vi velger her å se dette som knyttet til pressets objekt, der ytre press forstås som generelt press i samfunnet, eller mot en større gruppe der enkeltindividet kan fremstå som anonymt, og indre press forstås som mer personlig adressert. Presset kan ytre seg gjennom mer og mindre tilslørte former (Torgersen & Sæverot, 2004).

Aktørene opplever ulike former for press i ulike relasjoner og situasjoner. Hvordan presset oppleves og håndteres, henger sammen med om situasjonen fremstår som forståelig, og om man har ressurser til å overkomme utfordringen (Antonovsky, 1979; Walseth & Malterud, 2004). Indre press kan være relatert til selve utdannings situasjonen og lærere, for eksempel i

form av konkrete forventninger om tilegnelse av kunnskap og ferdigheter. Dersom involverte aktører har samhandlingskompetanse og er i stand til å bruke presset som utgangspunkt for læring, vil studenten kunne oppleve presset som håndterbart. Fravær av samhandlingskompetanse kan medføre at det samme presset oppleves som mer uhåndterbart.

YFL-studentenes relativt høye gjennomsnittsalder (Smeplass, 2022) gjør det naturlig å trekke inn særtrekk ved andragogikk, voksenpedagogikk, i analysen. Ifølge Spetalen (2007, s. 7) har læringsaktiviteter hos voksne særtrekk som påvirker organiseringen. Dette gjelder særlig hensynet til disse studentenes heterogene bakgrunn, deres ambivalente forhold til læring og kravet om virkelighetsnær opplæring. Dette er forhold som kan påvirke både forutsetningene for samhandling og opplevelsen av ulike former for press.

Forskningsspørsmål og problemstilling

Denne studien vil se nærmere på de voksne studentenes opplevelse og refleksjoner over praksisopplæringen og samhandlingen med praksisskolen og praksislærer, samt på endringene som har ført til denne utviklingen.

Problemstilling: Hvordan oppleves samhandlingen mellom studenter, praksislærer og praksisskoler i yrkesfaglærerutdanningen innen Restaurant og matfag ved OsloMet i perioden 2009–2022?

Metode

Primært ble det gjennomført et strategisk litteratursøk på databasen Oria og Google Scholar for å oppdatere oss om forskningen på feltet.

I tillegg ble det brukt to datasett: Ett kvalitativt sett som beskriver studentenes situasjon før OsloMet innførte kvalitetssikringssystemet, og ett kvalitativt sett som består av tilbakemeldinger fra studentene gjennom kvalitetssikringssystemet som ble innført i 2018. Da det ikke finnes sammenlignbare data for perioden før 2018, gjennomførte vi skriftlige intervjuer med yrkesfaglærerstudenter fra perioden 2009–2013, selv om dette kan medføre en viss recall-bias (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 73).

For å rekonstruere et bilde av situasjonen rundt 2010, da det ble uttrykt misnøye med praksisundervisningen, ble det sendt ut elleve spørreskjemaer.

Vi fikk svar fra seks tidligere studenter, noe som gir en svarprosent på 54,5. I tillegg ble en lærer med førstehåndskunnskap fra perioden 2009–2013 intervjuet. Svarene på spørreundersøkelsen ble vurdert individuelt av forfatterne før resultatene ble sammenlignet.

Tabell 31.1 Inkluderte studenter fra perioden 2009–2013: alder og yrkeserfaring ved studiestart

Informant	Alder ved studiestart	År yrkeserfaring ved studiestart
Student 1	30	12
Student 2	25	7
Student 3	39	21
Student 4	40	22
Student 5	41	24
Student 6	55	10
Gjennomsnitt	38	16

De uformelle tilbakemeldingene fra årskullene 2009–2013 var utløsende for tiltakene OsloMet satte i verk for å rette opp situasjonen. Dette sammenfaller med sluttperioden for etablering av yrkesfaglærerutdanningene ved OsloMet (fra 2000 til 2011). For å ivareta anonymiteten er informasjon som kan bidra til å identifisere informantene, utelatt i sitatene.

Data som belyser dagens situasjon ved OsloMet, blir ivare tatt gjennom praksisevalueringer og spørreundersøkelser fra årene 2019, 2020, 2021 og 2022 som ble gjennomført som del av OsloMets kvalitetssikring av undervisningen. Praksisevalueringen for 2022 hadde en svarprosent på 92,6. Bare deler av datasettet fra de ulike spørreundersøkelsene ble benyttet i denne studien.

Data som ble inkludert i studien, omhandler kun forhold som er relevante for praksisperioden. Opplevd press forårsaket av andre situasjoner, privat eller jobbrelatert, ble derfor ikke inkludert.

Data er avhengig av forforståelsen (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 22). Kapitteleforfatterne har derfor ulike utgangspunkter og tilnærminger til fagfeltet. Alle data ble analysert av oss, uavhengig av hverandre, og diskutert etterpå. I analysen av tekster ble det, i tillegg til kilder, benyttet teori som er relevant for problemområdet, og som fungerer som analyseverktøy sammen med kildene (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 88).

Funn og diskusjon

Studentenes opplevelser under praksisperioden før 2013

Intervjuene med tidligere studenter fikk dem til å fremkalle følelser fra praksisperioden:

Kjenner igjen følelsen nå hvordan jeg hadde det i magen [...]. Viktig at dere som har ansvar for studentene som er ute, ikke gir dere om dere har en følelse av at noe kanskje ikke er helt riktig. Noen (som meg) trenger ett lite push for å tørre å si hvordan ting faktisk er. (Student 1)

Intervjuene med studenter og lærere i årene 2009–2013 viste at det å overta og lede en klasse i videregående skole kunne oppleves både som et hardt møte mellom teori og virkelighet og som en test av egen egnethet som lærer. Opplevelsen av dette møtet og erfaringene studenten sitter igjen med, henger nøye sammen med forberedelsen til praksisperiodene og støt-teapparatet studentene hadde underveis. Videre viser våre data at det var utslagsgivende hvordan debrifing gjennomføres, oppsummeres og brukes i den videre undervisningen av yrkesfaglærerstudentene, slik at det legges til rette for en reflekterende og undersøkende praksis (Dewey, 1910/1991). Studenten, praksislærer og praksisskole skal ideelt sett fungere som et team; som en liten flerfaglig gruppe med felles formål, der medlemmene opplever felles ansvar for å nå resultater (Assmann, 2008).

I perioden før 2012 hadde flere studenter negative opplevelser under praksisperioden.

Jeg har opplevd både negative ting og positive ting i løpet av mine tre praksisperioder på YLU. Det negative var når jeg var ute i min første praksis periode på [en skole]. Dette var veldig ubehagelig. Dette var på grunn av min praksisveileder oppførte seg dårlig både mot meg, men også overfor enkelte elever i klassen hans. [...] Samt at det var klar beskjed om at det var han som bestemte om jeg besto praksisen eller ikke. [...] Følte jeg *ikke* fikk noe utbytte av denne praksisperioden, annet enn hvordan jeg *ikke* ville bli selv som lærer og veileder for mine elever/studenter. Så er jo noe da, når jeg tenker på det i ettertid. (Student 1)

En annen student (student 3) husker at det var dårligere veiledning på ungdomsskolen enn på videregående skole. Mens student 4, som den gang hadde 22 år med allsidig erfaring innen yrket og god selvtilit, mente at elever og lærer på praksisskolen ikke oppførte seg som forventet:

Jeg gikk inn i praksisperiodene med brystkassa først, stor tro på at med å stille som foregangsfigur så skulle dette bli lett. Skivebom – dagens elever er ikke slik vi var, med et brennende engasjement. [...] En av lærerne jeg skulle inn og ha praksis med, syntes det var så fint å ha student at han tok ut en ekstra uke ferie. (Student 4)

Studentenes opplevelse av mental avstand til elevene, sjeldne besøk av praksislærer, skolelærerens fysiske fravær, dårlig kommunikasjon mellom aktørene og dårlig forberedelse før praksisperioden viser at det ikke var tilstrekkelig involveringsbevissthet i OsloMets system. Dette resulterte i dårlig koordinering og dårlig maktbalanse mellom aktørene i prosessen. En læringsprosess preget av reell samhandling basert på åpen og likeverdig kommunikasjon (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130), var derfor ikke mulig. Da grunnlaget for samhandling var borte, ble det også vanskeligere å nå læringsmålene, og opplevelsen av usikkerhet økte det indre presset studentene opplevde i situasjonen.

Studentenes fremstilling av situasjonen støttes også av en nøkkelinformant som var yrkesfaglærer i samme periode, og som husker klager fra studentene om forholdene. Også undersøkelser i regi av prosjektet «Lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbedrifter i Yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY-prosjektet) ved OsloMet melder om få besøk og dårlig dialog mellom teori- og praksislærerne (OsloMet, u.å.). Når dialogen mangler, mangler også en vesentlig del av grunnlaget for læring gjennom reell samhandling (Torgersen & Steiro, 2009). Studenten må derfor finne andre strategier for læring i situasjonen.

Ved å ta kontroll over situasjonen og være bevisst på ikke å skulle videreføre en slik væremåte i sin lærergjerning klarte student 1 og 4 likevel å snu de negative erfaringene til nyttig læring. For student 1 ga erfaringen seg utslag i ekstra omsorg for andre i samme situasjon.

Når det gjelder meg som lærer, klarer ikke jeg å se på at studenter går for lut og kaldt vann. Jeg går da inn og hjelper denne studenten så godt jeg kan, selv om jeg da ikke er dens veileder egentlig. (Student 1)

For student 4 ble lærerens uttak av ferie brukt som en mulighet til ekstra selvstendighet i praksisperioden.

[1] etterkant så fikk jeg god nok oppfølging av han som var igjen, samt jeg fikk enda mer selvstendig jobbing i klasserom og verksted. (Student 4)

De voksne studentene trakk vekslers på egne yrkeserfaringer og egen selvsikkerhet for å håndtere situasjoner preget av mangel på reell samhandling og sterkt indre press. Egen erfaring hjalp studentene til å forstå situasjonene, finne måter å håndtere dem på og derigjennom oppnå læring gjennom nye erfaringer.

Også intervjuer med informantene for perioden 2009–2013 bekrefter at situasjonen rundt praksisoppfølgingen i samtiden var utsatt for kritikk fra studenter. Ut fra disse tilbakemeldingene foretok OsloMet en del endringer som blant annet ga praksislærerne en mer sentral rolle, samtidig som det ble krevd større grad av involvering fra lærerne både før og etter praksisperioden. Fra en situasjon der rammene ble satt av praksisveileder og faglærer på mer og mindre tilfeldig grunnlag, ble det etter 2010 lagt større vekt på samspillet mellom veileder og student under praksisperioden. De ulike fasene i dette samspillet – kontaktfasen, kontraktfasen, forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og vurderingsfasen (Haaland & Nilsen, 2018, s. 244) – ble fremhevet for å sikre en mer helhetlig veiledning. Studentene ble derfor i større grad gjort kjent med sine rettigheter og plikter og med veileders rolle under praksisperioden. Praksisseksjonen ved OsloMet innførte faste møter med alle praksislærerne hvert semester, og i forkant av praksisperiodene har de ulike faglærerne også møter for sine yrkesfaglærerstudenter.

Ved å tilføre praksisfeltet nødvendige ressurser og gi lærekreftene samhandlingsbevissthet på denne måten (Torgersen & Steiro, 2009, s. 134) ble det skapt en plattform for reell samhandling under praksisperioden. Dette grepet kan ha bidratt til å bemyndigelse (*empowerment*) av studentene samtidig som det løftet praksislærernes relative status i undervisningen. Studentene beskriver sine opplevelser av tiltakene som umiddelbart positive. Student 1 beskriver sin opplevelse av den andre praksisperioden slik:

Praksisperiode nr. 2 var veldig lærerik da jeg var på [en annen skole]. Der lærte jeg veldig mye og fikk masse god veiledning. Både før, under og etter. Her fikk jeg også mer tid til å utvikle meg som lærer og få bedre selvtillit som «lærer». Veldig glad for at jeg fikk besøk av [en praksisveileder] i denne perioden også. Her følte jeg virkelig at min veileder ville lære bort det hun kunne, på den «korte» tiden jeg var der. Hun var opptatt av å gi tilbakemeldinger. Nyttige tips og råd underveis hele tiden. Her følte jeg at jeg virkelig fikk utbytte av min praksisperiode for første gang. Jeg fikk virkelig mulighet å vokse i meg selv her. (Student 1)

Også student 2, 4 og 6 understreker viktigheten av en tilstedeværende praksislærer.

Det er absolutt viktig at praksislærer har jobbet i skoleverket i noen år før man blir praksislærer. Man trenger ikke å ha vært ferdig utdannet i mange år, men kjenne systemene og være en trygg voksen blant elevene, slik at elevene ikke føler seg utrygge ved å ha en student i klasserommet / på verkstedet. (Student 2)

[M]ener at [praksislærer ved OsloMet] fulgte meg opp både på telefon og mail – samt også var på praksisbesøk. [...] Husker at jeg fikk skryt for å tørre å vise elevene andre og alternative måter å jobbe på, da jeg mente skolen jobbet med veldig gammeldags opplæring på mye, som bransjen ikke etterspør i dag. (Student 4)

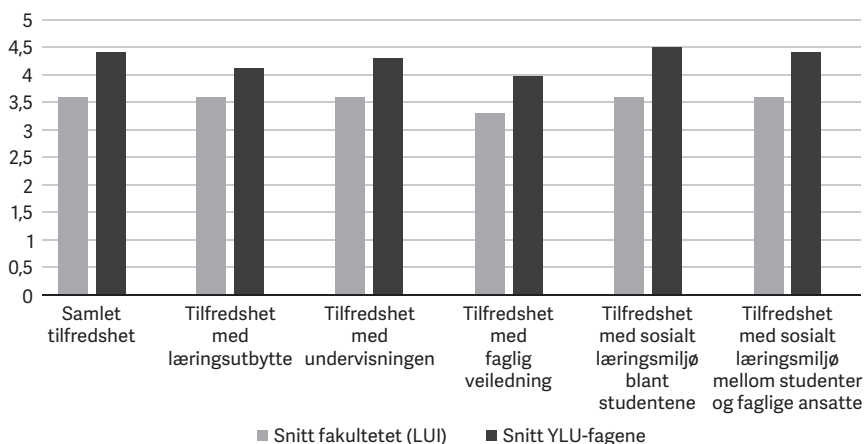
Når det gjelder samhandlingen mellom praksisskolen og YFL, var den uproblematisk og støttende for meg. Det var godt å føle at jeg hadde tillit fra YFL. (Student 6)

Dette viser hvor avgjørende praksislærers involveringsbevissthet er for opplevelsen av samhandling i praksisperiodene. Følelsen av å bli respektert og få ta del i og utveksle erfaringer ga en opplevelse student 1 beskriver som «å vokse i meg selv». En slik beskrivelse viser at maktbalansen, den gjensidige anerkjennelsen, bedres under samhandlingen. Hierarkisk makt mellom aktører kan nøytraliseres gjennom ulike strategier, for eksempel empowerment (Kieffer, 1984), der aktørens forståelse av situasjonen og egne evner til å påvirke den økes.

Fra 2018 ble det innført årlige evalueringer av kvaliteten på undervisningen gjennom spørrelister som ivaretok studentenes anonymitet. I «Studiebarometeret 2022» skårer YLU-fagene høyere enn snittet på fakultetet når det gjelder samlet studenttilfredshet på bachelorutdanningen (4,4 mot 3,6) og en rekke andre forhold (figur 31.1). Ut fra svarene som studentene ga i perioden 2018–2022, syntes studentene å være godt fornøyd med samarbeid og opplæring under praksis, noe som også vises gjennom samtaler med faglærere på OsloMet. Det kan være flere årsaker til at studentene er fornøyd, men de som peker seg ut, er:

- 1) Samhandling med praksislærer som har veilederutdanning og er bedre motivert.
- 2) Samhandling med praksisskoler.
- 3) Konkret og god planlegging før studenten kommer og når studenten er til stede.
- 4) Tilbakemeldinger som er fremovermeldinger, som hjelper studentens utviklingskompetanse mot målet om å bli lærer.

Disse momentene nevnes også av Tobiassen (2015), som fremhever viktigheten av en god plan med mål og struktur for veiledningen. Samlet kan punktene over leses som en understreking av viktigheten av samhandlingsindikatorerne involveringsbevissthet, koordinering og maktbalanse.



Figur 31.1 Egenrapportert tilfredshet i 2022 fra bachelorutdanningen innen yrkesfaglærerutdanningen (YLU) og for hele Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) på en skala fra 1 (svært lite fornøyd) til 5 (veldig fornøyd).

Andragogisk tilnærming til studentenes opplevelser

Studentene på YFL er ofte godt voksne når de starter studiet, har fagbrev og mange års praksis fra arbeidslivet (tabell 31.1). Loeng (2009) peker på at yrkesfaglærere med en gjennomsnittsalder på 40 år har en potensiell fordel i læreprosessen. Studentene i denne aldersgruppen har en profesjon i bunn, kan benytte seg av sin yrkesfaglige kompetanse og kan dermed rette oppmerksomheten mer på det de opplever som utfordrende ved selve læresituasjonen.

I hvor stor grad man kan nærme seg idealet om samhandling, vil være avhengig av det presset den enkelte student utsettes for i praksisperioden. Dette kan være ytre og indre press som på ulike måter påvirker samhandlingen mellom student og praksisveileder. Skotheim et al. (2016, s. 23) har pekt på at partene i praksisopplæringene i realiteten ikke er likeverdige. Den innebygde asymmetrien i lærer–elev- eller lærer–student-forholdet medfører at samhandling i betydning «likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører med kompetanse som utfyller hverandre»

(Torgersen & Steiro, 2009, s. 130) kan være vanskelig å oppnå i undervisningen. Dette vil gjøre det vanskelig å få Deweys (1910/1991) refleksive metode til å fungere, da denne forutsetter at lærere og studenter kan møtes og diskutere praktisk og teoretisk kunnskap som likeverdige parter i det Lillejord & Børte (2014, s. 13) kaller «det tredje rom». Usynlige maktstrukturer i lærer–student forholdet kan på denne måten bremse studentens utvikling mot selvstendige profesjonsutøvere.

Michael Foucault viser hvordan makt er til stede i alle former for relasjoner (Foucault, 1983). Makt kan derfor ikke elimineres, men utlignes. En metode for å utligne makt er empowerment, som innebærer bygging av forståelse og mestringskompetanse med hensyn til egen situasjon. Studenter med faglig trygghet opparbeidet gjennom yrkeserfaring, vil derfor lettere kunne oppleve seg som likeverdige og dermed i stand til å nøytralisere makten som ligger i den hierarkiske lærer–elev-strukturen.

Jeg fikk god veiledning, men var nok også relativt selvstendig. Jeg hadde ikke behov for støtte fra høyskolen/OsloMet. Vi hadde begge steder gode og nyttige samtaler både før og etter at jeg ledet aktivitetene. Spesielt oppholdene på [en skole] var preget av gode ettervurderinger. (Student 6)

Informantene som var studenter i perioden 2009–2013, var i snitt 38 år og hadde i snitt 16 års yrkespraksis før studiestart (tabell X.1). Dette kan ha gjort det lettere å oppnå samhandling med praksislærer og praksisskole uten å tape symbolsk verdighet (Goffman, 1992). Fra praksislærernes side kan eldre studenter med lang profesjonserfaring oppleves som mer myndige, og det kan derfor være lettere å gi slike studenter tillit og rom for prøving og feiling. Det samme gjelder lærerne ved praksisskolen, selv om det hører til sjeldenhetene at studenten viser så stor tillit at lærer tar ferie under praksisperioden. Tryggheten disse studentene har i selve yrkesfaget, kan også bidra til mer oppmerksomhet på refleksjonen over erfaringer fra nederlag og mestring i selve læringgjerningen, noe også informantene tilkjennegir. Tryggheten kan samtidig senke terskelen for å verbalisere misnøye med negative opplevelser under praksisen.

Informantene som var studenter i perioden 2009–2013, viser at de tross uventede og ubehagelige forhold under praksisperioden likevel var i stand til å mobilisere personlige ressurser som gjorde det mulig å mestre situasjonen. Opplevelsen av likeverdighet i samhandlingen basert på komplementær kompetanse i læringssituasjonen kan derfor være lettere å oppnå for

eldre studenter med egen yrkesbakgrunn. Disse vil ha en faglig trygghet og øvelse i samhandling fra tidligere yrker som yngre studenter ofte mangler. Dette kan være med på å forklare hvorfor studentene ved YLU i tilfredshet ligger over snittet for fakultetet som helhet (tabell X.1), og hvorfor de har gjort det i hele den målte perioden 2018–2022.

Synet støttes av forfatterens egne erfaringer. Våre erfaringer viser også at studenter med bakgrunn i yrkesfag kan ha større utfordringer med teoretisk enn praktisk undervisning, men at disse kan ha en betydelig fordel dersom lærerne tar utgangspunkt i studentenes praktiske erfaringer ved eksemplifisering av teorier. Slik kan studentens egen erfaring få en sentral plass i den pedagogiske strategien (Illeris & Berri, 2005).

Konklusjon

Studentenes opplevelse av samhandlingen med praksislærer og praksisskoler endret seg i perioden mellom 2010 og 2018. Fra en situasjon med noe misnøye, særlig med praksislærers engasjement og tilstedeværelse, viser tilbakemeldingene fra studentene i perioden 2018–2022 stabilt høy grad av tilfredshet med praksisopplæringen.

Fraværet av involveringsbevissthet, koordinering og maktbalanse fremstår som hovedårsak til misnøyen. Tiltakene OsloMet satte i verk, påvirket disse samhandlingsindikatorerne gjennom bedre oppfølging av studentene fra praksislærer, bedre forberedelser i forkant av praksisperioden og at erfaringene fra praksisperioden ble bedre integrert i undervisningen etterpå. Dette bidro til å gjøre det indre presset i situasjonen mer håndterbart for studentene.

Større vekt på praksislærers rolle og mer involvering av praksislærer før og etter praksisperioden kan også ha bidratt til å heve denne gruppens relative status i yrkesfaglærerutdanningen. Dette kan igjen ha hatt konsekvenser for rekrutteringen av praksislærere.

Studien konkluderer videre med at voksne studenter opplever større læringsutbytte gjennom å være aktive, bruke erfaringslæring og påvirke egen læringsprosess. Tilrettelegging av YFL-studien og adaptering av prinsipper fra andragogikken til voksne studenter har vist seg utslagsgivende for læreprosessen.

Funnene kan være nyttige for lærere i høgskole- og universitetssektoren og ved planlegging av pedagogisk praksis.

Forfatterbiografier

Eldbjørg Marie Schön, førstelektor i yrkespedagogikk, arbeider på Institutt for yrkesfaglærerutdanning på campus Kjeller ved OsloMet – storbyuniversitet. Forskningsinteresser er læring og livslang læring, entreprenørskap og utvikling gjennom praksis.

Erik Goth Småland er ansatt ved NLA Høgskolen og seksjon for fartøy og tekniske kulturminner ved Riksantikvaren i Norge. Han forsker på kulturvern og kulturhistorie.

Referanser

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass.
- Assmann, R. (Red.) (2008). *Teamorganisering: Veien til mer fleksible organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. & Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Dahl, T. (2006). *Hjelp til praksisspranget: Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere* (Rapport nr. STT 50 A06050). SINTEF.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2020). The importance of authentic workplace-based assessment: A study from VET Teacher Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(3) 302–324. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.3>
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Prometheus Books. (Opprinnelig utgitt 1910)
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse*. Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. I H. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208–226). University of Chicago Press.
- Freiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/002248710152001003>
- Goth, U. S. & Økland, Ø. (2016). Helse- og oppvekstfag i en globalisert verden. I U. S. Goth, (Red.), *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst* (kap. 4, s. 68–83). Gyldendal Akademisk.
- Grande, S. Ø., Lyckander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Fram i lyset! En kartøgging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag* (Rapport). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax.
- Haaland, G. & Nilsen, E. (2018). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Pedlex.
- Illeris, K. & Berri, S. (Red.). (2005). *Tekster om voksenopplæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kardos, S. M. & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teacher College Record*, 109(9). <https://doi.org/10.1177/016146810710900903>
- Kieffer, C. H. (1984). Citizen empowerment: A developmet perspective. I J. Rappoport & R. Hess (Red.). *Studies in empowerment: Steps towards understanding and action*. Routledge. S. 9–36.
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2018). *Praksisstudier i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging* (Rapport 3/2014). Kunnskapssenter for utdanning.
- Loeng, S. (2009). *Andragogikk – en historisk og faglig gjennomgang*. Læringsforlaget.

- OsloMet. (u.å.). Lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbedrifter i Yrkesfaglærerutdanningen (LUSY). Hentet 1. desember 2023 fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/lererutdanningskoler-lererutdanningsbedrifter-yrkesfaglærerutdanningen>
- Rønnestad, M. H. (2008). Evidensbasert praksis i psykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(4), 444–454.
- Schön, E. M. & Småland, E. G. (2023). Entreprenørskap og dybdeløring, to sider av samme sak? I I. M. Thorjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 262–278). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skotheim, T., Johannessen, B. & Kaldahl, A.-G. (2016). En lærende praksistrekant. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 1. <https://doi.org/10.7577/sjvd.1730>
- Smeplass, E. (2022). Nyutdannede yrkesfaglærere: Hvordan vurderer de studiet sammenlignet med andre lærere? I B. K. S. Utvær, E. B. Morud, K. Hansen, K. L. Rokkanes & K. Firing (Red.), *Å bygge broer: Samarbeid på tvers i yrkesfag* (s. 90–105). Universitetsforlaget.
- Spetalen, H. (2007). *Voksenpedagogikk og opplæring i arbeidslivet*. Småskrift nr.1/2007. Høgskolen i Akershus. Hentet 1. desember 2023 fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/190/smaskrift_2007_spetalen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tobiassen, R. (2015). Lærerstudenten som aktør i praksisopplæringen. I E. K. Høihilder (Red.), *Praksisboka for lærerutdanning* (kap.1, s. 13–33). Gyldendal Akademisk.
- Torgersen, G. E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Læringsforlaget.
- Torgersen, G. E. & Særvrot, H. (2024). Samhandling og tre pressdimensjoner (PFIM-Y, I og T). I G.-E. Torgersen, H. Særvrot & L. Jermstad (Red.), *Ny samhandlingsteori: Samfunnet under press* (kap. 1, s. XX–XX). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanning. (2011, 11. februar). Studiefinansiering er nøkkelen. *Utdanning*, 3, 16.
- Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmenmedisinsk perspektiv. *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, 124(1), 65–66.

KAPITTEL 32

Tverrfaglig samhandling – forskning under press

Dorothy Sutherland Olsen Nordisk institutt for studier innen innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Norge

Abstract: Traditionally, interdisciplinarity has been viewed as something individual, perhaps someone like Leonardo da Vinci, an engineer with artistic talents. Nowadays, in-depth knowledge of multiple disciplines is viewed as a luxury while the ideal is a bachelor's degree completed in record time. At the same time as increasing requirements of efficiency in research, there is an understanding that the world's most complex problems cannot be solved within the bounds of any one academic discipline (OECD, 2010). This increases the need for cooperation and collaboration across the boundaries of different disciplines. We cannot assume that researchers will take the time necessary to gain in-depth knowledge of each other's field or to understand others' terminology, how they work or how they think, and interdisciplinary work must take this into account. At the same time as the need for collaboration is increasing, so too is the distance between disciplines and there is increasing specialisation (Lyall et al. 2011). All this increases the pressure on academic researchers to find new practical and efficient ways to communicate, to understand one another, and to carry out tasks together. In this chapter we look more closely at a research collaboration with partners in educational institutions and in business. In the examples discussed, we find that the researchers have found new ways to communicate and cooperate. These examples will be analysed, and the chapter concludes with an evaluation of the potential of theories of cooperation in studies of interdisciplinary work.

Keywords: interdisciplinary, collaboration, project-work, bird flu

Sitering: Olsen, D. S. (2024). Tverrfaglig samhandling – forskning under press. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (Kap. 32, s. 561–572). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch32>

License: CC-BY 4.0

Innledning

Det er ikke bare utdanning som er under press, det gjelder også forskning. I dette kapittelet skal vi se nærmere på forskningspraksis under press. I tillegg til å undervise arbeider ansatte i høyere utdanning med forskning. Vi skal se på en type forskning der samhandling står helt sentralt, nemlig den tverrfaglige forskningen. Tverrfaglig forskning har blitt viktig i mange henseender, spesielt gjelder det forskningen på de store komplekse problemene som samfunnet står overfor, for eksempel klima, fattigdom, pandemier, osv. Det har blitt hevdet at forskere bør bli flinkere til å samarbeide på tvers av fagdisipliner (Bammer, 2017).

Å samarbeide på tvers av faglige grenser høres kanskje ikke ut som forskning under press, men når vi ser litt nærmere på praksis, finner vi eksempler på misforståelser og konflikter (Lyll et al., 2011). Tidligere studier har avdekket at tverrfaglig samarbeid «ikke skjer av seg selv» (Bruce et al., 2004), og at det er mer tidkrevende enn tradisjonell forskning innenfor én disiplin. At akademikere samarbeider med stadig nye personer med ulik bakgrunn og erfaring og med nye metoder samtidig med at de blir møtt med stadig nye krav til effektivisering og kostnadsreduksjoner, kan resultere i forskning under press.

I dette kapittelet skal vi se på et forskningsprosjekt der materialingeniører og biologer arbeider for å hindre spredning av fugleinfluensa blant mennesker. Målet er å finne ut om begrepet samhandling kan gi oss en bedre forståelse av materialingeniørenes og biologenes forskningspraksis, og om det kan gjøre det mulig å identifisere underliggende forhold og forutsetninger som kan forbedres. Det er også et mål å finne ut om begrepet samhandling fungerer godt i en analyse av et tverrfaglig miljø der deltakerne kommer fra ulike organisasjoner.

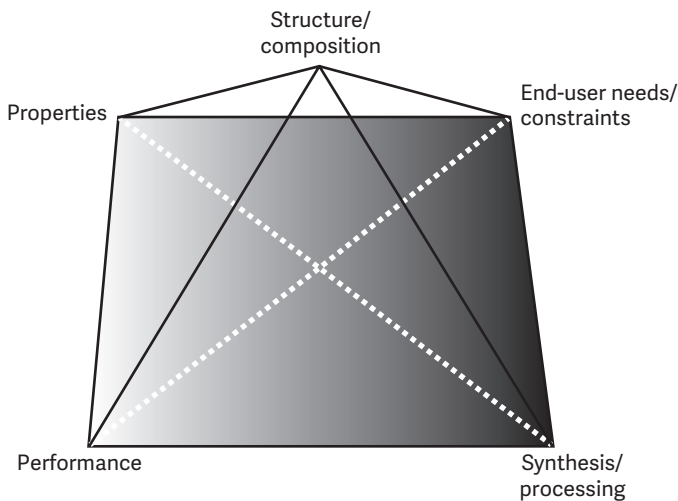
Teori

I denne studien skal vi se på tverrfaglig samhandling og vurdere forskernes praksis i forhold til Torgersen og Steiros definisjon:

Samhandling er en åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansesmessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt-til-ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap. (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130)

For å studere tverrfaglig forskning i praksis er det viktig å beskrive utgangspunktet for forståelsen av praksis. I dette tilfellet definerer vi forskningspraksis i henhold til Kemmis' (2012) teori om pedagogisk praksis. Det vil si at vi forventer at praksis er innebygd i en arkitektur som har blitt utviklet over tid. Denne arkitekturen styrer forskernes motivasjon til å bidra til samfunnet, til å følge felles etiske retningslinjer og til å jobbe i henhold til vitenskapelige tradisjoner. Selv om forskningspraksis er annerledes enn utdanningspraksis, forventer vi at læring skjer når deltakere jobber og snakker sammen, og at kunnskap utvikles over tid og bygges på tidligere praksis på fagområdet. Tidligere forskning på vitenskapelig praksis, for eksempel Knorr-Cetina (1999) eller Galison og Stump (1996), beskriver eksempler på hvordan forskningspraksis utvikler seg, og hvordan det kan bli påvirket av kontekst.

Siden intervju kandidatene i denne casen tilhører et fagfelt som det har blitt forsket en del på, har vi også brukt noen konsepter som har blitt utviklet fra materialfag. En vanlig modell som alle materialingeniører er kjent med, er oppsummert av US National Research Council:



Figur 32.1 Grafisk representasjon av de vanlige elementene i materialvitenskap og ingeniørfag (uavhengig av materiale). Kilde: US National Research Council (NRC) (1999, s. 10).

Vi ser av modellen at alle materialer har struktur og egenskaper, de er assosiert med en produksjonsprosess, og de har ytelser som kan måles. Materialet blir også påvirket av krav til brukerne. Denne modellen viser

faktorer som kan påvirke materialer, faktorer som kan påvirkes, og forhold mellom mennesker og materialer.

Metode

Ifølge Stake (1995) er en case «an integrated system with a boundary and working parts», og metoden casestudie blir ofte valgt for å gi mulighet til å lære mer om et fenomen i dets kontekst. I dette tilfellet følger vi Stakes (1995) kriterier for case, det vil si at den skal være holistisk og ta hensyn til omgivelsene, at den skal reflektere erfaringer gjort av intervjukandidater, og vi forutsetter at forskerens intuisjon og erfaring spiller en viktig rolle i tolkning av data. I dette tilfellet har vi valgt en case som er et tidsavgrenset prosjekt med et klart mål. Casen befinner seg i England, og alle forskerne som deltok i prosjektet, ble intervjuet. Vi valgte å sitere direkte fra intervjuopptak, slik at stemmen til intervjukandidaten skulle komme frem. Vi valgte å presentere intervjudata på engelsk for å redusere risikoen for at nyanser i intervjudata blir borte. Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer, og intervju spørsmålene ble strukturert slik at intervjukandidatene ble oppmuntret til å fortelle om egne opplevelser i prosjektet i narrativ form. Intervjukandidatene blir opptatt av fortellingen og mindre opptatt av intervjusituasjonen. Vi mener at dette bidrar til mer ekte data. 19 intervjuer ble gjennomført, og intervjuene varte i cirka én time. I tillegg til intervjuer ble det gjort observasjoner på tre prosjektmøter (ca. seks timer totalt), og det ble gitt tilgang til møteprotokoller og annen prosjektdokumentasjon. Alle intervjuer ble transkribert. Tre aktiviteter som ble beskrevet i intervjuene, ble valgt ut for nærmere analyse. I disse eksemplene ble det observert at forskjellene mellom fagområdene skapte en form for press på prosjektet.

Casestudien – forskningssamarbeid mot fugleinfluensa

Casen som det refereres til her, var et forskningsprosjekt der materialingeniørene arbeidet med materialer som kunne blokkere spredning av virus, og biologene arbeidet med ulike måter å deaktivere fugleinflusnaviruset på. Utfordringen var å utvikle løsninger som kunne brukes i sykehus. Utgangspunktet for ingeniørene var et materiale som kunne brukes som overflatebehandling på dørhåndtak og møbler i kirurgiske avdelinger.

Målet var å utvikle en overflatebehandling som ville deaktivere viruspartikler som landet på overflaten. De hadde også planer om å bruke den samme overflatebehandlingen i ventilasjonsanlegg på passasjerfly. Arbeidet ble organisert som et forskningsprosjekt. Prosjektet beskrives først i form av en kort historie, deretter blir noen aktiviteter analysert i henhold til samhandlingsteori.

Samarbeidet oppsto etter at en materialingeniør hadde vært på besøk i Kina under et utbrudd av fugleinfluensa. Han så at folk brukte munnbind, men han visste at det ga minimal beskyttelse mot virus, fordi stoffet i munnbindet ikke var tettvevd nok, og små viruspartikler kunne slippe inn gjennom trådene i stoffet. Han var vant til å jobbe praktisk, så da han var tilbake på jobben i England, begynte han å jobbe med en løsning. Materialingeniører jobber vanligvis ikke med levende organismer, og han forsto ganske snart at han måtte lære mer om virus. Her presenterer vi et utvalg av aktiviteter som ble beskrevet i intervjuer eller observert.¹

Aktivitet 1 – å tilegne seg en forståelse av virus

Materialingeniøren måtte skaffe seg en bedre forståelse av hvordan virus oppfører seg. I korridoren utenfor eget laboratorium kom han i snakk med noen biologer som jobbet i samme hus. De foreslo at han kunne jobbe i deres laboratorium én dag i uken for å lære om virus. Dette gjorde han i nesten ett år. Biologene drev med utvikling av vaksiner, og de ble enige om at dersom materialingeniøren kunne utvikle noen nye materialer, kunne biologene teste disse for å se om influensaviruset ble deaktivert når det kom i kontakt med den nye overflaten.

I løpet av dette året tilegnet ingeniøren seg en god mengde kunnskap om virus, og om hvordan man kunne teste om et virus er aktivt eller har blitt deaktivert.

Aktivitet 2 – å få de andre materialingeniørene med, uten at de også måtte bruke ett år i laboratoriet

På dette tidspunktet hadde materialingeniøren forsøkt å involvere noen andre materialingeniører, men ble møtt med skepsis. Hvordan kunne materialingeniører jobbe med levende virus? Han bestemte seg for å se nærmere

1 Tekst fra intervjuer på engelsk er basert på doktorgradsarbeid som er beskrevet i Olsen (2013).

på utdanningen av materialingeniører, og her fant han en gammel modell som alle materialingeniører kjenner (se figur 32.1) Han minte de andre ingeniørene om at modellen var dynamisk og kunne utvides til å inkludere nye egenskaper (*properties*) ved et materiale; det kunne være magnetisk, vått, fleksibelt, strømførende, osv. Det var dermed ikke så utenkelig at et materiale kunne få en ny egenskap som var «antiviral».

Det tok ikke lang tid før ingeniørene begynte å studere på hvordan de kunne gjøre et materiale antiviralt: Hvilke nye partikler måtte utvikles? Hvilke egenskaper måtte materialet ha?

I knew that we needed to put the particles on top of the coating in some way. I wasn't really sure how we would do it, but it just seemed natural to me that we should do it that way. We always consider the properties of the material and how the environment has to be for it to work. These particles needed exposure to the air and that was the most important thing to achieve, otherwise they are just like any other particles, and we have procedures for testing them.

I stedet for å være opptatt av det som var annerledes, som de var i begynnelsen av prosjektet, begynte de å sammenlikne det nye prosjektet med tidligere prosjekter de hadde jobbet med, og å foreslå mulige løsninger. Ved å bruke modellen ble det lettere for dem å jobbe med virus uten å måtte lære alt om fugleinfluensa.

Aktivitet 3 – testing og verifisering av at partiklene fungerte mot influensaviruset

Materialingeniørene sendte prøver til biologene, som skulle måle effektiviteten ved å teste hvor stor andel av viruspartiklene som fortsatt var aktive.

Hva materialingeniørene sa om testing av virus

The anti-viral testing is the most important part of the project. It is probably the main thing that is questionable about moving forward. We need to have a particle, which we know is effective and we need to test loads of samples. (Ingeniør 1)

It all hangs on the reliability of the test results. I think these tests are quite difficult to set up. I don't know how routine they are. (Ingeniør 2)

It all comes down to the anti-viral testing. I'm not really sure what these tests are. They say what they consider is good or excellent. We really need to know how long

will the particles remain active? Does the dispersion of the particles on the material affect the efficacy? Are certain particles' sizes or shapes better than others? We just don't get enough detailed information back from the testing. (Ingeniør 3)

Hva biologene sa om fugleinfluensatesting

Our role is just to prove that it works or it doesn't work, the biggest thing is explaining how it works, that's outside my area. (Biolog 1)

They want us to test everything. They send us 200 samples at a time. They need different set-ups and it can take 2–4 weeks to test one sample. (Biolog 2)

Typisk læring for ingeniørene ville være en prosess som starter med design og fortsetter med bygging, testing, ødelegging, så justering av gjenstand, bygging, testing, ødelegging, og så videre, og for hver runde ville de lære litt mer. Dette mønsteret blir brutt når man inkluderer biologisk testing. Da prøvene ble testet, var det biologene som bestemte hvordan det skulle gjøres, hvilke verdier som skulle måles, og hvordan resultatene skulle tolkes og kommuniseres. Materialingeniørene var helt atskilt fra testing og var veldig ukomfortable med det. Da svarene kom fra biologene, var det vanskelig for ingeniørene å forstå dem, og hele prosessen tok mye lengre tid enn ingeniørene var vant til.

Ingeniørene mente at prosessen var treg, og at de fikk for lite informasjon om resultatene. De ville ha flere tester, med kjappe tilbakemeldinger. De ønsket å optimalisere parametrene, og ideelt sett ville de teste og utvikle samtidig og på samme sted. De ville gjerne teste hvordan materialet fungerte, om partiklene klarte å deaktivere viruset, hvor mange partikler man trenger, og hvordan de skulle spres ut på overflaten. De var vant til å tenke på testing som en integrert del av utviklingsarbeidet, ikke bare som en verifisering av funksjonalitet.

Det ser ut til at biologene var vant med en generisk tilnærming til alle tester. De hadde utviklet standardmetoder for testing som de mente skulle gjelde de fleste situasjoner. Testing er viktig for materialingeniørene, men de skilte ikke mellom testing og utvikling på samme måte som biologene.

Etter hvert ble alle deltakerne innkalt til et møte hvor prosjektlederen satte søkelys på tverrfaglig forskning, og på de store forventningene universitetene deres hadde til dette prosjektet. Dette ble utgangspunktet for en diskusjon om ulike forventninger og ulike testmetoder. Gradvis ble samtalen mer konstruktiv, og deltakerne ble enige om å be om en forlengelse av

prosjektet for utvidet testing. Materialingeniørene lagde en skriftlig beskrivelse av sine krav til testing. På denne måten klarte de å komme seg ut av problemet og kunne fullføre prosjektet med stor suksess.

Analyse av samhandling

Her ser vi nærmere på hva intervjudata kan fortelle oss om hvordan denne prosjektgruppen har samhandlet. Dernest skal mulige effekter av press på dens praksis vurderes. Her anvendes det et sett med 15 samhandlingsindikatorer (Torgersen & Steiro, 2009). Disse indikatorene er basert på noen sentrale underliggende prosesser som har betydning for effektiv samhandling. Vurderingen er organisert i tre grupper: De synlige indikatorene identifisert i intervjuene, de manglende indikatorene og de som var delvis til stede. Indikatorene fra Torgersen og Steiro er uthevet. Plassering av indikatorene blir diskutert. I denne diskusjonen trekker vi på data fra intervjuer og andre dokumenter fra casestudien.

Synlige indikasjoner

I intervjuene kom det frem at alle forskerne var opptatt av kvalitetsforskning med søkelys på forskningsetikk og god bruk av teori og metoder. I prosjektplanene og -møtene kom det frem at oppgavene er *koordinert*, og at *arbeidsoppgavene er fordelt* etter fagkompetanse. Det er også tydelig at prosjektgruppen ble satt sammen basert på *komplementærkompetanse*. Det var klart at alle deltakerne forventet å *lære* noe i prosjektet og å lære mer i et tverrfaglig prosjekt, og at de hadde respekt for hverandres faglige ekspertise. Det ser ut som om alle var villig til å ta initiativ og bidra aktivt, derfor kan vi si at *involveringsbevissthet* også var til stede.

Manglende indikasjoner

Basert på den informasjon vi har, må vi konkludere med at *situasjonsforståelse*, *organisasjons-* og *kulturkunnskap* og til en viss grad *teft* manglet. Siden disse forskerne hadde begrenset erfaring med tverrfaglig samarbeid før prosjektet startet, var det en ny opplevelse for dem. Dette tverrfaglige miljøet var et nytt miljø uten historie eller felles kultur. Men de kom frem til enighet etter hvert, så de var kanskje i ferd med å utvikle situasjonsforståelse og teft?

Indikasjoner som var delvis til stede

Det ser ut som om deltakerne også hadde *tillit* til hverandre som akademikere og som eksperter på egne fagfelt. Men da det oppsto ulike forventninger knyttet til testing, begynte begge grupper å kritisere hverandre og å sette spørsmålsteget ved den andres kompetanse. Når det gjelder trygghet og åpenhet, er det usikkert om disse elementene var til stede, ut over vanlig høflighet og faglig respekt.

Når det gjelder *profesjonslogikk*, fantes det en felles forståelse av vitenskapsteori og bruk av vitenskapelige metoder. Med hensyn til praksis oppførte de to gruppene seg imidlertid som to forskjellige profesjoner. Det samme kan sies om *rollebevissthet*. Alle aktørene var seg bevisst sine roller som prosjektdeltakere og som forskere, men da det oppsto problemer knyttet til praksis, ble det plutselig sådd tvil rundt rollen til dem som var ansvarlig for testingen. Når det gjelder *mestring av redskaper*, demonstrerte begge grupper at de kun hadde mestret redskaper i form av verktøy og metoder fra eget fagfelt.

Hovedfunn og veien videre

Her diskuterer vi funn fra casen i henhold til samhandlingsteori og annen relevant forskning. Forskningsprosjektet beskrevet her, er et godt eksempel på samhandling og samhandling under press. Partnerne var innstilt på likeverdig kommunikasjon og en utviklingsprosess rettet mot et felles mål. Hvis vi først ser på hvordan de jobber, kan det se ut til at det er to praksisnivåer – fellesdelen eller arkitekturen – som gjelder for begge grupper, eller kanskje for alle forskere, og et lavere nivå som gjelder for de ulike faggruppene. Disse forskerne har dybdeforståelse når det gjelder egen praksis, men når de samarbeider, er det vanskelig for dem å kjenne igjen deres «interpretive categories, their lived realities, and their experience» (Kemmis, 2012). Underveis i forskningsarbeidet så vi hvordan ulike praksiser knyttet til testing gradvis forandret seg etter at forskerne hadde vært i kontakt med hverandre, noe vi forventer i et praksismiljø (Kemmis, 2012). Det er tydelig at deltakerne måtte se under overflaten for å forstå hverandre og finne nye samarbeidsmåter. Dette ser vi i alle tre eksemplene. Det at ingen tenkte på ulike forventninger til testing, tyder på at ideene om testing, hva man skal bruke testing til, og hva man skal oppnå, er innebygd i deres praksis og ikke er noe som vurderes fra gang til gang. Det var forskningsprosjektet

som tvang frem en ny måte å tenke, beskrive og snakke om testing på. På denne måten kan forskningsprosjektet betraktes som et praksismiljø (Kemmis, 2012), som fungerte som en slags kobling mellom de to ulike fagområdene eller de to ulike metapraksisene. Det er kanskje i slike situasjoner, der to ulike fagområder med ulik praksis kolliderer, at man trenger å se nærmere på samhandling for å kunne forstå ulikhetene som ligger under overflaten. Det er viktig å forstå disse ulikhetene ikke bare for å løse praktiske problemer og oppnå prosjektets mål. Det er også viktig å vite at forskernes syn på hva som er viktig, hva som er tillatt, og hva som er sant, kan påvirkes av deres praksis på eget fagområde. Men ved å se på dette som et eksempel på samhandling og spesielt samhandling under press har vi å gjøre med en annen måte å forstå hva som skjer på, som kan gi oss et nytt utgangspunkt for å finne nye løsninger.

Ved å analysere aktivitetene til disse forskerne finner vi flere indikatorer som matcher med samhandlingsbegrepet, men noen mangler. Manglende situasjonsforståelse, organisasjons- og kulturkunnskap kan kanskje forklares med at arbeidet foregår i en midlertidig, virtuell organisasjon. Mye av det fysiske arbeidet foregår på den vanlige arbeidsplassen til den enkelte, men mye av kommunikasjonen foregår når de samles på møter. Dette er ganske vanlig i prosjekter. Aktørene tar med seg egen kultur, tradisjoner, forventninger og praksis fra eget fagområde, men disse må kanskje suspenderes eller skyves litt til side mens de jobber i det nye, midlertidige praksismiljøet.

Det som kanskje er mer interessant, er indikasjonene på samhandling som delvis er til stede, eller som forandrer seg over tid. Initialt hadde forskerne uttrykt stor respekt for hverandre, og det kan se ut som om de hadde tillit til hverandres fagekspertise. Da det oppsto problemer, var ikke denne respekten sterk nok, og de begynte å kritisere hverandres metoder og evner som forskere. Her er det interessant å se hvordan samhandlingen bryter sammen under press. Det var kanskje press som bidro til konflikten, men kanskje en annen type press som bidro til løsningen. I aktivitetene 1 og 2 ser vi hvordan de fant kreative løsninger og snarveier til samarbeid uten å lære alt om hverandres fagfelter. I aktivitet 3 var det press på å være effektiv, press til å levere til avtalt tidspunkt og press på kvalitet. Da prosjektlederen prøvde å løse problemet, snakket han om hvor viktig tverrfaglig forskning var for deres respektive arbeidsgivere og fakulteter og for forskerne selv. På dette tidspunktet ble indre press plutselig dominerende.

Press på alle til å jobbe effektivt og levere gode løsninger innen avtalt tid er en sentral del av New public management som påvirker de fleste prosjektdeltakerne i offentlige virksomheter. Dette kan betraktes som et eksempel på systempress (Torgersen & Sæverot, kapittel 2, 9). At prosjektlederen minner deltakerne om hvor viktig det er å lykkes, og legger vekt på personlig prestisje og lojalitet til eget fakultet, kan være et eksempel på indre press.

Torgersen og Steiro (2009, s. 240) forventer at deltakerne møtes ofte, at de har «samkvem», og at de skal ha respekt for mangfoldet. Men hvordan kan man utvikle respekt for mangfoldet når det oppstår praktiske problemer på grunn av nettopp mangfoldet? Kanskje det tar litt lengre tid å bli godt nok kjent med hverandre i et tverrfaglig forskningsprosjekt. I en situasjon med press på finansiering og begrenset med tid blir det imidlertid vanskelig å få til dette. Det er mulig at dette er årsaken til den manglende tilliten til og tvilen på hverandres roller som oppsto underveis.

Torgersen og Steiro (2009, s. 129) sier også: «Organisasjonen må definere de begrepene som ønskes benyttet, og tydeliggjøre hvilke grunnleggende forhold og forutsetninger som skal ligge til grunn for begrepet.» Dette forutsetter for det første at én organisasjon er ansvarlig for samhandlingen som foregår, og at organisasjonen har et bevisst forhold til temaet. Dette er for det andre noe som ikke passer helt for tverrfaglige grupper som kanskje tilhører ulike organisasjoner.

Til tross for noen svakheter knyttet til mangfold og antall organisasjoner involvert i samhandlingen, har samhandlingsbegrepet fungert som et godt redskap for å analysere aktiviteter i dette tverrfaglige prosjektet. Begrepet har også bidratt til synliggjøring av de underliggende forholdene som bidro til problemene som oppsto i samarbeidet. Ved å se på samarbeidet under press får vi vurdert effekter av press som stammer fra tverrfaglig praksis, og vi kan se hvordan press har bidratt til utfordringene opplevd av prosjektdeltakerne.

Forfatterbiografi

Dorothy Sutherland Olsen er seniorforsker ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Hun har studert ved University of Edinburgh og University of Strathclyde, men har doktorgrad fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitet i Oslo, hvor temaet var tverrfaglig samarbeid. Nå forsker hun hovedsakelig på innovasjon og

læring i arbeidslivet. Hun har ledet flere forskningsprosjekter finansiert av Norges forskningsråd og representerer Norge i et EU COST-nettverk om seniorer og digitalisering.

Referanser

- Bammer, G. (2017). Toward a new discipline of integration and implementation sciences. I R. Frodeman (Red.), *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (s. 525–529). Oxford University Press.
- Bruce, A., Lyall, C., Tait, J. & Williams, R. A. (2004). Interdisciplinary integration in Europe: The case of the Fifth Framework programme. *Futures*, 36(4), 457–470.
- Galison, P. & Stump, D. J. (Red.). (1996). *The disunity of science: Boundaries, contexts, and power*. Stanford University Press.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
- Lyall, C., Bruce, A., Tait, J. & Meagher, L. (2011). *Interdisciplinary research journeys: Practical strategies for capturing creativity*. Bloomsbury Academic.
- National Research Council. (1999). *Materials science and engineering: Forging stronger links to users*. National Academy Press.
- OECD. (2010). Multidisciplinary and interdisciplinary research. I *Measuring innovation: A new perspective*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264059474-13-en>
- Olsen, D. S. (2013). *Interdisciplinary collaboration in science based technologies: Studies of knowledge creation in nanoscience and nanotechnologies*. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, University of Oslo (Del av)
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). Samhandling. I G.-E. Torgersen & T. Steiro (Red.), *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner* (s. 126–166). Lærerforlaget.

KAPITTEL 33

Samhandlingens betydning innen spesialpedagogikk – analyse av samhandlingsindikatorer

Leva Kuginyte-Arlauskiene Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: This chapter provides exploration of interaction in special education, with a detailed analysis of interaction indicators and their implications for theory and practice in the field. Through an extensive literature review, the article examines recent research contributions to illuminate how indicators of collaboration are reflected in different special education contexts. This approach reveals the diverse practices and challenges that arise from learners' special needs and highlights how the interaction between different actors within inclusive practices is crucial to the effectiveness and equity of education. By addressing both subjective perceptions of the educational process and the observable outcomes of interaction, the article contributes to a deeper understanding of the nature of interaction and its implications for special education practises. The research highlights interaction as a core element of effective special education strategies and demonstrates how educational policy and professional pressures are driving continuous change in the field.

Keywords: interaction, interaction indicators, special education, special needs education, literature review

Innledning

Spesialpedagogikk som vitenskapelig kunnskap om å forstå og utdanne barn med særskilte og mangfoldige behov har i stor grad utvidet sin tidligere ramme. Ifølge opplæringslova (1998) § 5-1 har elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, rett til spesialundervisning. Samtidig hevder utdanningspolitiske dokumenter at elever med spesielle behov må ha mulighet for ta del i det faglige, sosiale og kulturelle felleskapet på en lik måte som andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er et mål at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge, men det er hensynet til hva som er barns og unges beste, som skal være avgjørende (Meld. St. 18 (2010–2011)). De siste årene har faget fått en betydelig ny rolle og funksjon i det norske utdanningssystemet. Nyere forskning (Festøy & Haug, 2019; Haug, 1998, 2015, 2017; Hausstätter & Thuen, 2014; Hausstätter & Reindal, 2010; Hausstätter & Vik, 2016; Vik & Hausstätter, 2022) og praksis i skolen endrer den kliniske tilnærmingen innen spesialpedagogikk som har dominert i flere år. Endringen må ses i lys av paradigmeskifter både i samfunnet generelt og i skolens samfunnsmandat spesielt, der ulike former for samhandling eller interaksjon får ny betydning.

Skolens oppgave er å gi elevene opplæring som ivaretar deres behov, muligheter og utvikling. Ifølge Sæverot og Werler (2017), medfører å lære seg samfunnsmessige og individuelt betydningsfulle kunnskaper og ferdigheter. Dermed skal spesialundervisning ivareta forutsetninger elevene skal ha til å nå realistiske mål. Videre hevder Sæverot og Werler (2017) at implementering av nye praksiskunnskaper skjer kontinuerlig, og også omfatter vurdering av hvorvidt metodene er etisk forsvarlige og i overensstemmelse med samfunnets gjeldende normer og verdier (se også kap. «Pedagogikkvitenskap under press – ny modell for vitenskapelig samhandling»). Derfor er det viktig at skolen bevisst bruker det handlingsrommet for å etablere ulike former av samhandling som ordinær opplæring gir. Prøitz et al. (2023) understreker at skolen må kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak i skolen innenfor rammen av ordinær opplæring. Dette er også presisert i opplæringsloven (1998) § 5-4. Disse politiske avgjørelsene skaper grunnlag for endringer av forståelsen av spesialpedagogikkens praksis. Hausstätter og Vik (2016) hevder at det eksisterer to ulike paradigmatisk posisjoner innen fagfeltet som beskriver den opprinnelige spesialpedagogikken, med utgangspunkt i vanskekategorier

på den ene siden og det inkluderende perspektivet knyttet til normaliseringsdebatten og kritikken av opplæringsorganiseringen på den andre siden. Grunnlaget for det inkluderende perspektivet vil være interaktive holdninger der man legger til grunn at alle elever må ha rett til å delta, bli hørt, ta avgjørelser og yte godt av samfunnets goder (Haug, 2003, s. 99–116) (Se også kap. «Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning»). Ifølge Anastasiou et al. (2015 sitert i Tiernan, 2022, s. 883) diskuterer spenningen mellom «retten til utdanning» og «retten til inkluderende utdanning» slik den er beskrevet i artikkel 24 (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2006), og hevder at denne spenningen oppstår fordi «retten til utdanning» presenteres som inkludering, ikke som effektiv eller hensiktsmessig utdanning, uten henvisning til alternative miljøer eller tjenester (for eksempel spesialskoler og spesialklasser).

Med utgangspunkt i Biesta (2013) sin analyse av forskjellige forsknings-tradisjoner innen praktisk undervisning utviklet Hausstätter og Vik (2016) en todimensjonal modell om spesialpedagogikkens grunnlag og pedagogikkens rammer. Mulighetsperspektivet argumenterer for at individuelle ulikheter er en naturlig del av mangfoldet i organisert opplæring, og at dette mangfoldet har en naturlig plass i undervisningen og i samhandlingsbehov for å etablere inkluderende læringsmiljøer (se også kap. «Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning»). I det norske utdanningssystemet handler dette perspektivet om tilpasset opplæring, hvor spesialpedagogikken får en betydelig ny støttefunksjon for å nå opplæringsmål. Ifølge Raaen (2008) er det viktig å rette oppmerksomheten mot veien til målet, ikke å tilpasse målet til veien. Vekstperspektivet argumenterer for at ulikheter er en forutsetning for å ivareta positive mellommenneskelige samfunnsrelasjoner i form av samhandling inne forskjellige dimensjoner, og at målet bør være å skape et bedre samfunn for alle mennesker (Hausstätter & Vik, 2016, s. 47–48). Dette kan oppnås gjennom bevisste valg av likeverdig kommunikasjon og utviklingsprosesser, felles arbeid mot mål, tillit, deltakelse, rasjonalitet og kunnskapsdeling (se også kap. «Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning»). Ifølge Prøitz et al. (2023) må skolen bruke handlingsrommet som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring, slik at tiltak som fremmer læring og forebygger vansker, settes i gang. Dette omfatter lærertetthet, lærernes kompetanse, samhandling mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole.

De ovennevnte forutsetningene gir mulighet til å vurdere samhandlingens rolle i utdannings- og utviklingsprosessen. I dette tilfellet kan samhandling analyseres i flere dimensjoner. Første dimensjon omhandler samhandling som en del av inkluderingsprosessen, og beskriver de ulike forholdene og relasjonene mellom prosessens deler og aktørene som er involvert. I andre dimensjon kan samhandling ses som en del av en didaktisk tilnærming, som inkluderer forutsetningene for den pedagogiske prosessen.

Disse perspektivene understreker betydningen av å vurdere samhandlingens posisjon og perspektiver innen forskning innenfor spesialpedagogisk teori og praksis. Det er også viktig å analysere selve samhandlingens natur, da den kan være påvirket av både indre og ytre press (se kap. «Pedagogikkvitenskap under press – ny modell for vitenskapelig samhandling»). Det er derfor nødvendig å beskrive deltakernes subjektive oppfatninger av utdanningsprosessen i tillegg til de synlige resultatene av samhandlingen. Med dette som utgangspunkt har denne artikkelen som formål å *undersøke hvordan den nyeste forskningen innen spesialpedagogisk praksis reflekterer samhandlingens indikatorer i ulike sammenhenger*.

Metode og materiale

Søkemetode: Litteraturgjennomgangen er basert på de nyeste empiriske studiene innen fagfeltet spesialpedagogikk med søkelys på artikkelens formål. Søket etter nye studier ble utført systematisk, men ved utvelgelsen av artikler til den endelige analysen var det viktig å gi en bred oversikt over indikatorer for samhandling.

Databasesøk: Litteratursøket ble gjennomført i tre elektroniske databaser: Oria, Scopus og Web of Science. Søket omfattet litteratur fra perioden 2018 til 2023. Målet var å undersøke og oppsummere hvordan den nyeste forskningen innen spesialpedagogisk praksis reflekterer samhandlingens indikatorer i ulike sammenhenger, ved å gjennomgå empiriske studier fra doktoravhandlinger, fagfellevurderte artikler, monografier, og vitenskapelige rapporter. I prosessen med å utarbeide søkeord ble indikatorer for samhandling og deres definisjoner identifisert som kjernebegreper. Disse ble kombinert med begrepene spesialpedagogikk, spesialundervisning,

inkludering og inkluderende praksis. Til slutt var det viktig å begrense søket til sammenhenger som involverte skolen som kontekst.

Samhandlingens begrep tar utgangspunkt i en definisjon (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130) som består av følgende elementer: likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess, arbeid mot felles mål, tillit, involvering, rasjonalitet og fagkunnskap innen et bestemt fagfelt. Videre presiserer Torgersen og Steiro (2009, s. 156–159) samhandling ved å utvide begrepsmodellen hvor forskjellige forutsetninger danner grunnlag for begrepet. Modellen består av 15 underliggende prosesser som er avgjørende for effektiv samhandling.

Tabellen nedenfor viser indikatorene som beskriver samhandling og elementene de består av. Disse ble brukt som utgangspunkt for videre søk (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157).

Tabell 33.1 Oversikt over samhandlingensindikatorerne (Torgersen & Steiro, 2009)

Begrep	Begrepspresisering ¹
1. Det etiske moment	Lik verdi og verdighet Respekt for hverandre Vilje til å ta ansvar
2. Involveringsbevissthet	Å bidra aktivt
3. Koordinering	Fordeling av arbeidsoppgaver Overføring av oppgaver Videresending til riktig sted/kompetanse
4. Komplementær kompetanse	Unik kompetanse Erfaringsoverføring
5. Læring	Læring av hverandre
6. Maktbalanse	Fravær av dominans/makt Balanse mellom deltakerne Forskjellig i en samhandlingsprosess sammenliknet med tradisjonelle team- og samarbeidsformer.
7. Organisasjons- og kulturkunnskap	Bevissthet om den organisasjonsstruktur og kultur som befinner seg i organisasjonen.
8. Presisjonskommunikasjon	Uttrykke seg klart og tydelig
9. Profesjonslogikk	Felles forståelse av bransjespråk (fagspråk) og kultur

(Forts.)

1 «De 15 samhandlingsindikatorerne. Oversikt over sentrale underliggende prosesser som har betydning for effektiv samhandling basert på erfaringer fra en rekke virksomheter og teoritilnæringer (oversikten er satt opp i alfabetisk rekkefølge etter første ord i underliggende prosess)». Torgersen og Steiro (2009, pp. 156–159).

Tabell 33.1 (Forts.)

Begrep	Begrepspresisering ¹
10. Redskapsmestring	Mestre ulike redskaper som inngår i samhandlingen (teknologi, verktøy og andre hjelpemidler) på en profesjonell og pedagogisk måte.
11. Rollebevissthet	Kjenne hverandres roller kjenne hverandres funksjon Kjenne hverandres arbeidsfordeling
12. Samhandlingstrening	Bevisstgjøre samhandlingsbegrepet Øve på de forhold som har betydning for den aktuelle samhandlingsform.
13. Situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger	Være bevisst Styrke Klargjøre egne forventninger til samhandlingen
14. Teft	Utvikle et slags treffsikkert «gehør» for utviklingen under samhandlingsprosessen. Forståelse for hva som bør gjøres.
15. Tillit, trygghet, åpenhet	Bygge tillit Opplive trygghet Stole på hverandre Kunne gi av seg selv
<i>Samhandling (overordnet begrep)</i>	<i>En åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt til ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål, og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap.</i>

Hvert av begrepene ble kombinert med tidligere nevnte begreper som dekker spesialpedagogikk og spesialundervisning i skolen.

Resultatet av søket består av 457 (før redusering av duplikater N = 641) forskjellige studier som ble identifisert gjennom innledende søk. Etter gjennomgang av tittel, nøkkelord og sammendrag i alle studiene ble 46 forskningsstudier akseptert for fulltekstlesing. Etter lesing av fullteksten ble de artiklene som presenterte diskusjoner om inkludering i skolen, spesialundervisning og spesialpedagogikk uten direkte tilknytning til samhandling og samhandlingsindikatorerne, ekskludert. Etter analyse av de resterende artiklene gjensto totalt 23 empiriske studier som oppfylte alle inkluderingskriteriene.

Tabell 33.2 Oversikt over hovedfunn: samhandlingens betydning innen spesialpedagogisk teori og praksis

Forfatter (årstall)	Hensikt med studien / problemområde	Målgruppe	Metodologi	Hovedfunn (samhandlingens betydning)
1. Anderson & Putman (2022).	Planlegging og gjennomføring av teknologiintegret undervisning.	Lærere	Kvalitativ tilnærming	Samhandlingen mellom elevene og læringsmiljøet og i teknologiintegret undervisning.
2. Berchiatti, Ferrer, Galiana, Badenes-Ribera & Longobardi (2022).	Sammenhengen mellom mobbedimensjoner, kvaliteten på forholdet mellom elever og lærere og elevenes sosiale status i jevnaldrendegruppen samt om det er en direkte sammenheng mellom mobbedimensjoner og behov for tilpasset opplæring/ spesialundervisning og lærevansker hos elevene, mediert av kvaliteten på forholdet mellom elever og lærere og elevenes sosiale status i jevnaldrendegruppen.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingens betydning for å forklare atferdsutfordringer som følge av samspillet mellom individuelle sårbarheter, konteksteffekter og erfaringer.
3. Blatchford & Webster (2018).	Klasseromsorganisering og forekomst av interaksjoner i et inkluderende klasserom.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Forskjellige typer samhandlinger i klasserommet.
4. Chen (2018).	Effekten av multimediaundervisning på sosial interaksjon.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandling som mål og metode i bruk av sosiale historier innen spesialundervisning.
5. Danielsen (2022).	Bruk av digitale verktøy i spesialundervisning.	Elever og lærere	Kvalitativ tilnærming	Endring i samhandlingsformer og kvalitet. Ytre press på samhandling.
6. Festøy & Haug (2019).	Samsvar mellom elevenes, foreldrenes og lærernes oppfatninger av forventninger, relasjoner og samarbeid om spesialundervisning.	Elever, foreldre, lærere og assistenter	Kvalitativ tilnærming	Samhandling gjennom forventninger, relasjoner og samarbeid. Indre og ytre press på samhandling.
7. Fosse, Lode & Ånestad (2020).	Arbeid med elever med matematikkvansker innenfor ordinær undervisning.	Elever og lærere	Kvalitativ tilnærming	Sosial samhandling som grunnlag for inkludering.
8. Francisco, Hartman & Wang (2020).	Inkluderende undervisning med søkelys på elevenes interesser og individuell utvikling.	Skolesystem	Litteraturgjennomgang	Akseptable og positive sosiale relasjoner og samhandling mellom elever, uavhengig av funksjonsnedsettelse som grunnlag for inkludering.
9. Fujino, Matsumoto & Mieno (2023).	Samhandling og kommunikasjon mellom lærere og elever med spesielle behov.	Lærere	Kvalitativ tilnærming	Lærer-elev-samhandling innen spesialpedagogisk kontekst.

(Forts.)

Tabell 33.2 (Forts.)

Forfatter (årstall)	Hensikt med studien / problemområde	Målgruppe	Metodologi	Hovedfunn (samhandlingens betydning)
10. Guikas & Morin (2021).	Lærerens holdninger til utfordrende atferd.	Lærere og elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingens betydning for å påvirke atferdsutfordringer.
11. Keshav, Vahabzadeh, Abdus-Sabur, Huey, Salisbury, Liu & Sahin (2018).	De praktiske, logistiske og tekniske aspektene ved intervensjonen med smartbrillesystemet.	Elev, lærere og assistenter	Kvantitativ tilnærming, intervensjonsstudie	Samhandlingen mellom elevene og læringsmiljøet og i teknologiintegret undervisning.
12. McEwen, Atcha, Lui, Shimaly, Maharaj, Ali & Carroll (2020).	Fungering av øyestyringsenheter som funksjonelle kommunikasjonssystemer for barn med komplekse kommunikasjonsbehov.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandling i form av kommunikasjon mellom elevene og lærere i teknologiintegret undervisning.
13. Mkrtyan, Margaryan, Hovhannisyán & Petrosyan (2022).	Effekten av en utvalgt spesialpedagogisk metode av fysisk aktivitet hos skolebarn med utviklingshemming.	Elever	Kvantitativ tilnærming, intervensjonsstudie	Teknologier for å utvikle samhandling og kommunikasjonsferdigheter som et alternativ.
14. Ojeda-Castelo, Piedra-Fernandez & Iribarne (2021).	Et interaktivt tilpasset system for personer med spesielle behov.	Elever	Kvantitativ tilnærming, intervensjonsstudie	Samhandling gjennom digitale enheter.
15. Olakanmi, Akcayir, Ishola & Epp (2020).	Implementering av teknologi i spesialundervisning.	Skolesystem	Litteraturgjennomgang	Samhandlingen mellom elevene og læringsmiljøet og i teknologiintegret undervisning.
16. Palmgren, Pyhäntö, Pietarinen, Sullanmaa & Soini (2021).	Elevenes emosjonelle engasjement i inkluderende konteksten.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandling mellom lærer-elev som grunnlag for emosjonelt engasjement.
17. Parsons (2020).	Hvordan risiko, politiske oppfatninger og tillit påvirker dannelse av relasjonelle bånd i utdanningspolitiske nettverk.	Frivillige og statlige organisasjoner	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingsmønstre i politiske nettverk.
18. Qahmash (2018).	Potensial ved bruk av mobilteknologi i undervisningen av personer med utviklingsforstyrrelser.	Skolesystem	Litteraturgjennomgang	Mobilteknologiens og multimedias betydning for motivasjon, samhandling og engasjement i et læringsmiljø.
19. Rasmitadila, Tambunan, Achmadtullah, Nuraeni, Samsudin & Nurtanto (2021).	Interaksjon mellom faglærere og spesialpedagoger i et inkluderende klasserom.	Lærere og assistenter	Kvalitativ tilnærming	Samhandling innen teamarbeid som forutsetning for press.

Forfatter (årstall)	Hensikt med studien / problemområde	Målgruppe	Metodologi	Hovedfunn (samhandlingens betydning)
20. Sher-Censor, Nahamias-Zlotolov & Dolev (2019).	Analyse av hvordan læreres høyere grad av unngåelse, økt angst, negativ valens og lavere kompleksitet i FMSS-fortellinger om deres undervisningserfaringer kan være assosiert med lavere emosjonell støtte i deres spesialundervisningsklasserom.	Klassemiljø	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingens kvalitet mellom lærer og elev.
21. Siyam (2019).	Holdningene til spesialpedagoger når det gjelder bruk av teknologi kan påvirkes av eksterne faktorer som tid, mestringsstro og tilgang til teknologi.	Skolesystem	Litteraturgjennomgang	Bruk av teknologi innen samhandling.
22. Sundqvist & Hannas (2021).	Kvalitet i spesialundervisning.	Skolesystem	Kvalitativ tilnærming basert på en komparativ analyse	Samhandling som grunnlag for inkludering.
23. Wahyuni & Mangunsong (2022).	Foreldres holdninger til kvaliteten på spesialundervisning og mulighet for inkludering for barn med spesielle behov.	Foreldre	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingens betydning i skole-hjem-samarbeid.

Inklusjons- og eksklusjonskriterier: I utvelgelsen av studier til denne gjennomgangen, ble det lagt vekt på forskning som direkte belyser samhandlingsindikatorers rolle innen spesialpedagogikk. Følgende kriterier ble anvendt for å sørge for en kvalitetsmessig og relevant samling av litteratur: Studiene må være publisert på et nordisk språk eller engelsk i perioden 2018–2023, i anerkjente fagfelleverderte tidsskrifter, monografier eller forskningsbaserte rapporter. Det sentrale innholdskriteriet var at arbeidet må tilby empirisk materiale som undersøker samspill mellom elever i skolealder, deres foreldre, lærere og andre relevante profesjonelle i ulike pedagogiske settinger. Denne gjennomgangen retter oppmerksomheten spesielt mot hvordan organisering og samhandling i undervisning, enten i fysiske klasserom eller i digitale formater, kan styrke læringsutbyttet og samarbeidet i spesialpedagogiske kontekster.

Videre understrekes betydningen av ulike samhandlingsformer – direkte ansikt til ansikt, medier og redskapsbasert – for å fremme inkluderende undervisningspraksiser (Torgersen & Steiro, 2009, s. 160).

I spesialpedagogikken er effektiv kommunikasjon, både verbal og nonverbal, samt bruk av alternative og supplerende kommunikasjonsmidler, som bilder og teknologiske verktøy, essensielt for å støtte elevens forståelse og engasjement. Dermed gir denne artikkelen innsikt i hvordan ulike former for samhandling og kommunikasjonsstrategier kan benyttes for å oppnå et mer tilpasset og verdifullt læringsmiljø.

Gjennom denne forskningsgjennomgangen, med søkelys på studier som møter disse kriteriene, sikter vi mot en dypere forståelse av samhandlingskompetanse i spesialpedagogikken. Dette reflekterer en innsnevring av problemstillingen til spesifikt å adressere hvordan samhandlingsindikatorer kan påvirke undervisningens kvalitet og resultatene for målgruppen innenfor dette feltet.

Begrensninger: Denne litteraturgjennomgangen har noen begrensninger. Narrativ litteraturgjennomgang inneholder tematisk, konseptuell eller kronologisk analyse av eksisterende forskninger (Booth et al., 2022). Likevel må man være bevisst at narrativ litteraturgjennomgang ofte gir oversikt over kunnskaper på et bestemt tidspunkt (Bodolica & Spraggon, 2018).

Følgende temaer og kontekster vil bli ekskludert fra gjennomgangen:

Covid-19-pandemien. Selv om covid-19-pandemien har hatt innvirkning på ulike områder av samfunnet, inkludert utdanning og organisering av spesialundervisning, er det valgt å ekskludere litteratur som hovedsakelig fokuserer på pandemiens konsekvenser for samhandlingsprosesser.

Organisering av læring ved bruk av dyr. Innen spesialpedagogikken finnes det flere relevante forskningsstudier om forholdet mellom mennesker og dyr. Denne litteraturgjennomgangen var det viktig å utforske sosial interaksjon mellom mennesker i forskjellige situasjoner. Derfor er forskningsstudier på dyreterapi, inkludert bruk av hunder for å støtte utviklingsprosesser og forbedre kognitiv funksjon, ekskludert.

Krig i Ukraina. Litteratur som diskuterer krigens i Ukraina innvirkning på spesialundervisning og pedagogiske prosesser, vil også bli ekskludert fra denne gjennomgangen. Dette inkluderer forskning som retter søkelys på psykologiske, sosiale eller kulturelle konsekvenser av krig, samt spesialpedagogiske tiltak i krigsrelaterte kontekster, for eksempel overfor flyktninger fra Ukraina med særskilte behov.

Teoretiske tilnærminger som Theory of Mind (ToM). I tillegg ble forskning som analyserer læringsprosesser ved hjelp av teoretiske tilnærminger som Theory of Mind (ToM) eller andre teoretiske konsepter, ekskludert fra denne gjennomgangen.

Samhandling innen spesialpedagogisk teori og praksis – oversikt over funn

I litteraturgjennomgangen er formålet å undersøke hvordan de nyeste forskningene innen spesialpedagogikk reflekterer samhandlingens indikatorer i ulike sammenhenger. Samhandling som begrep ble brukt i mange forskjellige sammenhenger, ofte for å dekke sammensatte fenomener og prosesser. Det ble identifisert 23 aktuelle studier som tilfredsstilte inkluderingskriteriene. Resultatene fra litteraturgjennomgangen viser variasjon i forskningsmessig vektlegging av problematikken. Funn indikerer bevisste valg av, eller vekt på, ulike underliggende prosesser, som involvering, kompetansenivå og betydningen av tro, tillit, åpenhet eller kommunikasjon.

De fleste av studiene understreker mangfoldige spesielle behov som hindrer en persons evne til å lære eller være oppmerksom, noe som fører til utfordringer på noen områder i fagene og/eller i akademiske ferdigheter. I hvilken grad disse forholdene påvirker utdanningsresultatene, avhenger i stor grad av *samhandlingen* mellom aktørene i *inkluderende undervisning*. Det kanskje mest grunnleggende trekket ved ethvert klasserom over hele verden er at det består av et visst antall elever og vanligvis bare én lærer. Denne grunnleggende egenskapen tas ofte for gitt, men vil sannsynligvis påvirke hvilke typer *samspill* og *relasjoner* som utvikler seg, og hvilken type læring elevene og lærerne opplever (Anderson & Putman, 2022; Blatchford & Webster, 2018, s. 682).

Elever som har behov for spesialundervisning, opplever vanligvis mest effektiv undervisning i mindre klasser og i en gjennomtenkt sammensetting av grupper innenfor klassen og på klassenivå når det gjelder evne eller prestasjoner (Blatchford & Webster, 2018, s. 698; Danielsen, 2022, s. 248) På systemnivå tyder empirien på at det ikke har vært prioritert å skape *en felles konseptuell forståelse* av viktige elementer i undervisningen blant aktørene. Dette har hatt klare strukturelle konsekvenser (Festøy & Haug, 2019, s. 480). Det kan være mer fordelaktig å utforske alternative perspektiver, som å etablere undervisningsdesign og intervensjoner som er rettet både

mot det enkelte barnets behov og mot hvordan strukturen i læringsmiljøet kan endres for å være mer tilpasset (Francisco et al., 2020, s. 238). Det må gjøres for å skape en sterk *felles kultur*, for å identifisere god praksis eller for å etablere en følelse av *felles ansvarlighet* og *felles innsikt*. Det er enighet om at et slikt samarbeid ikke er godt etablert (Festøy & Haug, 2019, s. 480). Dette skyldes ofte at disse elevene har spesielle utfordringer med å følge instruksjoner og *være aktive i samhandling* med andre. Gjennom en tilpasning basert på de positive relasjonelle aspektene vil det være mulig å skape mer motiverte og engasjerte elever, noe som igjen vil ha konsekvenser for hvordan lærerne møter elevene i lærings situasjonen. Sosial inkludering innebærer *sosial interaksjon*, fysisk tilgang, *en følelse av medbestemmelse*, *sosial tilhørighet* og muligheten til å *delta* på en meningsfull måte etter eget valg. Betydningen av relasjonene mellom jevnaldrende er knyttet til læringsprosessene, både de sosiale og de faglige, og bare gjennom *deltakelse sammen med jevnaldrende* kan eleven få tilgang til nødvendig kunnskap om de ulike kodene og normene som regulerer disse relasjonene. Elevsamarbeid er også en kilde til faglig støtte og trivsel. For å imøtekomme behovene deres kreves en mer individualisert pedagogisk tilnærming, og lærere står ofte overfor utfordringer med å gi tilstrekkelig tilpasset opplæring med differensiert støtte og tid i større klasser (Blatchford & Webster, 2018, s. 689; Danielsen, 2022, s. 262; Festøy & Haug, 2019, s. 481; Francisco et al., 2020, s. 238; Fujino et al., 2023, s. 12; Sundqvist & Hannås, 2021, s. 694). De gjennomgåtte studiene tyder på at *tro*, *tillit* og sosial kapital oppstår som viktige deler i flere utdanningspolitiske systemer for å løse problemer med *samarbeid* og *koordinering* samt forvaltning og levering av ulike ressurser, som vil være avgjørende for å forbedre eksisterende praksis (Parsons, 2020, s. 55).

Selv om kvaliteten på samspillet varierer i de ulike sammenhengene, er det viktig å anerkjenne at lærerne benytter både alternativ og assistende samundervisning (Danielsen, 2022, s. 262). *Interaksjonen* mellom elever med spesielle behov og assistentene deres utgjør rundt en femtedel av all interaksjon mellom elevene, og noen ganger er den større enn interaksjonen med klassekameratene. Både i grunnskolen og i videregående opplæring er det derfor stor avhengighet av individuell støtte fra elevassistenter (Blatchford & Webster, 2018, s. 700). Både muligheten til å velge læringsmiljø og et mer dynamisk støttetilbud illustrerer fleksibiliteten ved samundervisning (Danielsen, 2022, s. 262). Denne sammenhengen kan konkretiseres av utdypende kvaliteter i arbeidsprosesser

i form av å ta ansvar for elevenes vansker, av å ha positive holdninger og forventninger til elevene og vurdering av didaktiske valg av innhold og arbeidsmåter. Samhandlingsmessige elementer omfatter taktfullhet og kvaliteter i måten man *kommuniserer* med eleven på i undervisningen (Fosse et al., 2020, s. 397).

I tillegg viser studiene at foreldreinvolvering i form av aktiv informasjonsflyt, *toveiskommunikasjon* og støtte fra skolen styrker barnas akademiske utvikling og fremmer inkluderende praksis i skolen (Festøy & Haug, 2019, s. 481; Wahyuni & Mangunsong, 2022).

Noen studier analyserer *samhandling som et mål for personlig mestring*. Dette er knyttet til spesielle behov, for eksempel elever med autismespekterforstyrrelser, problemer knyttet til kognitive utviklingsforstyrrelser, alvorlige sykdommer og andre. I slike tilfeller er det behov for spesielle tiltak eller læringsstrategier for å gjøre elevene i stand til å tilegne seg den kompetansen som er nødvendig for samhandling. Derfor er det fortsatt viktig å vurdere verdiene hvordan og hva som brukes, samt hvordan interaksjonene utføres (Fujino et al., 2023, s. 12). Det kan være hensiktsmessig for lærere å vurdere å øke mengden undervisningstid og antall undervisningstimer som tilbys elever med *samhandlingsutfordringer*. Dette vil gi elevene muligheten til å få intensiv trening og mestre *sosiale interaksjonsferdigheter*. En slik tilnærming kan dra nytte av den vedvarende effekten som for eksempel elever med autismespekterforstyrrelser kan oppleve på sine sosiale interaksjonsferdigheter, selv etter at undervisningsintervensjonen er avsluttet. Dermed blir det avgjørende å fremheve samhandlingens betydning i undervisning, samt hvordan dette kan hjelpe med å utvikle sosiale ferdigheter og lykkes i livet (Chen, 2018, s. 1406). Forskning antyder at sosiale ferdigheter er en viktig egenskap for å reflektere over de pedagogiske tiltakene og ressursene som ble brukt, og at det kan bidra til å styrke sosial inkludering og forebygge slike problemer som mobbing i skolen (Berchiatti et al., 2022, s. 533), utfordrende atferd (Guikas & Morin, 2021, s. 1166–1167).

Samhandling gjennom og bruk av digitale verktøy i spesialundervisning har økt globalt. Nettbrett har blitt populært blant lærere, foreldre og fagpersoner. Forskning viser at integrering av teknologi i spesialundervisning kan være til fordel for elever med forskjellige vansker (Keshav et al., 2018, s. 12). Muligheter som er tilgjengelige, kan være kraftige funksjoner for å støtte læring og *samhandling* for elever med spesielle behov og kan også hjelpe lærere å tilby individualiserte læringstiltak. De valgte digitale verktøy og

strategier egner seg for å motivere og støtte elevene i å nå målene for timen ved bruk av verdsatte multimodale representasjoner som inkluderer bilder, lyd eller video. Det er viktig å forstå kunnskaps-, beslutnings- og resonneringsprosessene når det gjelder integrering av teknologi som kan bidra til faglig utvikling. Lærere må vite hvordan, når og hvorfor de skal bruke digitale verktøy, og de bør være i stand til å *tenke gjennom, iverksette og reflektere over praksis* for integrering av teknologi. Effektiv faglig utvikling og veiledning bør være strukturert, erfaringsbasert, innholdsorientert og vedvarende over tid, inkludert muligheter for modellering, utforskning, *samarbeid, dialog*, anvendelse, støtte og *refleksjon* (Anderson & Putman, 2022; Ojeda-Castelo et al., 2021; Siyam, 2019, p. 2042).

Samhandling mellom mennesker består av interaktive prosesser som kommunikasjon og samarbeid (Torgersen & Steiro, 2009, s. 134). Teknologien har revolusjonert alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ved å tilby en rekke verktøy som støtter *kommunikasjon* og språkutvikling. Digitale enheter som talegeneratorer, tale-til-tekst-programvare, berøringsskjermer og blikkontakt-kommunikasjonsverktøy gir elever med kommunikasjonsvansker muligheten til å *uttrykke seg og delta* mer fullt ut i samhandlingen og til å *bli forstått og forstå andre*. Forskning viser at teknologien blir et aktivt middel mer enn et passivt verktøy for lærerne for å muliggjøre dypere engasjement med elever med komplekse kommunikasjonsbehov (McEwen et al., 2020, s. 127; Mkrtchyan et al., 2022, s. 253) (se også kap. «Skjermen som klasserom: Utforskning av involvering i digital undervisning»).

Foreldre og lærere uttrykker at bruk av teknologi for å støtte elever med kognitive og/eller fysiske funksjonsnedsettelse er et verdifullt mål. Læringsstøtteteknologier kan hjelpe elever med å oppnå likeverdige muligheter og kontekstualisere læring i livs-, jobb- og *sosiale ferdigheter* (Olahanmi et al., 2020).

Studiene i litteraturgjennomgangen hadde som felles mål å utforske hvordan skolen møter hele mangfoldet i elevenes behov og forutsetninger. Skole- og utdanningssystem inkluderer både politiske bestemmelser og endringer som tar sikte på å møte behovene og ønskene til enkeltpersoner og grupper i samfunnet. Denne konteksten kan utgjøre *press*, spesielt på samhandling, som i sin tur viser at både begrepsinnholdet og utøvelsen endrer seg (se kapittel 1, «Samhandling og tre pressdimensjoner (PDIM-Y, I og T)»). Konseptuelle endringer i skolen for å forholde seg til mangfoldet i elevforutsetninger skaper et økt og kritisk søkelys på skolens egen evne

til å møte dette mangfoldet (Nilsen, 2017, s. 23). I sin studie presenterer Danielsen (2022, s. 256) hvordan skoleledelse bruker *press* for å påvirke inkluderingsforståelse og utvide samhandlingsmuligheter i form av felles planlegging hos lærere:

Rektor fortalte at han etter noen måneder oppdaget at spesialundervisningen ikke ble praktisert etter endringsarbeidets intensjon, fordi han stadig møtte lærere og elever i gangene på vei til spesialundervisning. Han intervenerte ved å gi lærerne sterkere føringer om at elevene skulle være mest mulig i klassen, samtidig som lærerne fikk avsatt én time i uka til felles planlegging. (Danielsen, 2022, s. 256)

Et godt *samspill mellom de to lærerne* er en *indikator på effektiviteten* av undervisning i inkluderende klasserom (Rasmitadila et al., 2021, s. 20).

Fosse et al. (2020) understreker at retten til spesialundervisning ikke er knyttet til vansker eleven har, men til manglende utbytte av den ordinære undervisningen. Forskere er opptatt av å finne hva som kan skille lærere som lykkes i klasserommet, og de som ikke lykkes. De konkluderer at spesialpedagoger og fagdidaktikere kan ha forskjellig syn på elevens utvikling og læring, og at de tar forskjellige didaktiske valg ut fra hva de mener innholdet i faget skal være: «Dette gapet vil kunne føre til at det settes inn ulike tiltak som ikke støtter opp om hverandre. Vi mener at spesialpedagoger og matematikklærere må jobbe sammen for å tette dette gapet.» (Fosse et al., 2020, s. 399).

Dette tyder på *ytre press* i skolen på systemnivå. Dette forholdet er ikke nødvendigvis negativt for alle parter, og det kan signalisere at virksomheten er opptatt av utvikling. Dessuten øker utdanningsnivået i samfunnet, slik at stadig flere får et bedre fundament for å mestre endringene (se kapittel 2, «Samhandling i en ny tid – ytre press i systemer»).

Kvalitet i inkluderende opplæring er avhengig av at man ser forskjellighet og stor spredning i evner og forutsetninger (Nilsen, 2017, s. 23), hvordan elever selv opplever at de blir en del av gruppen. Dette krever utvikling av en skolepraksis som gir ulike typer sosial støtte som passer til elevenes ulike behov, og som tilbyr nok muligheter for deltakelse (Palmgren et al., 2021, s. 1501). I sin hverdag treffer lærere utfordringer som krever et bredt spekter av kunnskaper innen spesialpedagogiske områder. For eksempel er lærernes erfaring med atferdsutfordringer knyttet til et mindre positivt klima i klasserommet og lavere respekt for elevenes perspektiv (Sher-Censor et al., 2019, s. 2238–2239). I denne situasjonen kan man diskutere

om tilrettelagt *sosialt og profesjonelt samhandlingspress* mellom aktørene i bestemte handlingssituasjoner kan bidra til å utvikle funksjonelle sosiale strategier som gjør elever med utfordringer i stand til å få kontakt med andre på skolen. En slik tilrettelegging vil sannsynligvis være omfattende, blant annet i form av økt læringsglede og redusert ensomhet og frafall fra skolen (Palmgren et al., 2021, s. 1501).

Diskusjon

Målet med litteraturgjennomgangen er å undersøke samhandlingens betydning innen spesialpedagogisk teori og praksis. Oppsummering av funnene viser konseptuelle endringer i skolen, hvor samhandling har en hovedrolle. Problemområder i forskningsstudier beskriver flere aktuelle temaer. I skolen må lærere danne inkluderende læringsmiljøer hvor de legger til rette for å skape tilhørighet for alle elever og for aktiv deltakelse (Buli-Holmberg, 2017, s. 93) i alle skolerelaterte situasjoner. Det er mange faktorer som spiller inn i en effektiv samhandling, men noen av de mest sentrale er tillit, trygghet og mulighet til å stole på hverandre og til å kunne gi av seg selv. Det er nødvendig for læring ut fra elevenes ulike bakgrunner og ståsteder og kreative utvikling, og for at den enkelte skal bidra med sine anlegg og hele sin kompetanse samt være mottakelig for andres erfaringer og kompetanse (Torgersen & Steiro, 2009, s. 158). Ifølge Danielsen (2022, s. 261) gjenspeiler elevenes erfaringer ofte lærernes utfordringer med å praktisere samundervisning i det ordinære klasserommet, noe som kanskje kunne vært dempet dersom elevene hadde fått medvirke i endringsarbeidet fra starten av. Aktiv deltakelse og gjensidig positive opplevelser har betydning for at elevene opplever skolekvalitet (Buli-Holmberg, 2017, s. 97). Lærernes bevissthet på å ta hensyn til elevenes perspektiver omfatter å oppmuntre barnas selvstendighet, uavhengighet og aktive deltakelse i klasserommet, følge barnas initiativ og innlemme barnas interesser og ideer i læringsaktivitetene (Sher-Censor et al., 2019, s. 2239). Sentralt i en samhandlende væremåte er lytting, forståelse og bekreftelse der læreren møter eleven med empati, likeverd og respekt (Schibbye, 1996, sitert i Buli-Holmberg, 2017, s. 97).

I møte med elevmangfold ved å tilpasse opplæring til forskjellige behov gjennom ulike samhandlingsforutsetninger, må lærere legge til grunn at alle elever har respekt for hverandre og er villig til å ta ansvar i samhandlingsprosessen (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157; Se også

kap. «Samhandling i global klemme – tilslørt press»). Inkludering forstås som en verdi ikke bare for individet, men også for miljøet og for samfunnet som helhet ved at mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås og leve sammen med gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017, s. 27). Søkelys på samhandlingsmuligheter hos elever med særskilte behov (Berchiatti et al., 2022; Chen, 2018; Fujino et al., 2023; Guikas & Morin, 2021; McEwen et al., 2020; Mkrtchyan et al., 2022) skaper diskusjon om i hvilken grad samhandling, samarbeid og vennskap er en forutsetning og en utfordring når det gjelder å oppnå inkludering. Sigstad (2017, s. 206) hevder at et sentralt funn i studien om vennskap mellom elever med og uten utviklingshemning var at nærhet og gjensidighet var karakteristisk, på tross av at disse kvalitetene ved vennskap tidligere ikke har vært så relevante innenfor forskning på denne målgruppen. Opplevelsen av gjensidighet kunne inneholde bevissthet om egen bakgrunn, forståelse og fortolkning av situasjoner, og bidra med dette ved utvikling av felles forståelse og fokus underveis i samhandlingsprosessen (Torgersen & Steiro, 2009, s. 158). Samtidig har for eksempel de fleste elever med autismespekterforstyrrelser problemer med sosial interaksjon og mellommenneskelig kommunikasjon, og de fleste lærere og jevnaldrende elever vet ikke hvordan de skal forholde seg til disse elevenes spesielle og irrasjonelle atferd og begrensede kommunikasjonsmetoder (Chen, 2018, s. 1399). Da er det spørsmål om behovet for å oppnå likeverd i jevnaldrenderelasjonen (Frønes, 2010, sitert i Sigstad, 2017, s. 210) og eventuelle forventninger til både elever og lærere. Det dreier seg om en maktbalanse der begge kan oppleve betydningsfulle relasjoner (Sigstad, 2017, s. 210). I noen tilfeller kan medierende samhandlingsmuligheter være den beste løsningen.

Spørsmålet blir hvordan man gir elever med spesielle behov anledning til å etablere likeverdige relasjoner innenfor samhandling. De fleste tidligere nevnte studiene viser at lærere må kontinuerlig utvikle nødvendige kompetanser innen spesialpedagogikken.

Funn i litteraturgjennomgangen viser tydelig press på samundervisning med sterkt søkelys på relasjonsbygging og likeverd. Kjernen i inkluderende og tilpasset opplæring er erkjennelse av at alle barn og unge kan lære sammen, noe som innebærer å fjerne alle barrierer som kan begrense deltakelse og prestasjoner. Ifølge Buli-Holmberg og Nilsen (2023, s. 18) felleskap i skolene som reelt sett fungerer slik, at man klarer å omsette de utdanningspolitiske intensjonene om inkludering i inkluderende praksiser,

og at skolene har rammer og vilkår for opplæringen. Meld. St. 6 (2019–2020, s. 42) erkjenner at mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får det pedagogiske tilbudet de trenger. Disse forutsetningene gjør det mulig å diskutere flerdimensjonalt press på ulike nivåer. På den ene siden forplikter skolen seg til å skape et inkluderende miljø for å iverksette pedagogiske innovasjoner basert på samfunnsmessige og utdanningspolitiske forpliktelser (se kap. «Samhandling i global klemme – tilslørt press»). På den andre siden er skolen også ansvarlig for kunnskapskvaliteten elevene tilegner seg, og for at den er relevant for samfunnsutviklingen. Tiernan (2022, s. 888) hevder at nøkkelen til vellykket inkluderende opplæring er en pragmatisk forståelse av inkludering som støtter inkludering av elever med spesielle behov og deres medelever i det ordinære klasserommet, men som ikke kritisk begrenser bruken av spesialpedagogisk hjelp eller andre spesialiserte tiltak og støtte i skolen.

Konklusjon

I denne litteraturgjennomgangen var søkelyset rettet mot hvordan den nyeste forskningen innen spesialpedagogisk praksis reflekterer indikatorene for samhandling i ulike sammenhenger. Studier viser at inkluderende og spesialpedagogiske praksiser varierer, og at spesielle behov hos elever kan føre til utfordringer når det gjelder deres muligheter. Effekten av disse forholdene avhenger i stor grad av samspill mellom aktører i inkluderende undervisning. Inkluderende opplæring er en kompleks prosess som sikres gjennom grunnleggende prinsipper og nødvendige tiltak for rettferdighet og likeverd. Det er viktig å ta hensyn til den grunnleggende sammensetningen av ethvert klasserom, som består av elever og en lærer, da sammensetningen påvirker samspillet, relasjonene og elevenes læring. Både forskning og samfunnsdebatt viser at det har vært manglende oppmerksomhet på å skape en felles forståelse av inkludering og spesialpedagogisk praksis blant aktørene i utdanningssystemet, og dette har hatt strukturelle konsekvenser. I dagens utdanningslandskap er det et økende press for å sikre alle elevers rett til utdanning i vanlige klasserom. Dette er en grunnleggende rettighet som er viktig for individuell utvikling og samfunnets fremgang, men rettigheten krever betydelige ressurser. Samtidig har det vært gjort en betydelig innsats for å fremme inkludering, der elever med ulike evner og behov kan delta i vanlige skolemiljøer sammen med jevnaldrende. En mer individuelt tilpasset tilnærming er nødvendig for å imøtekomme behovene til elever

med spesielle behov, selv om dette kan skape utfordringer og legge press på lærere i vanlige klasser.

Forskningen som ble presentert, understreker at samhandling er sentralt i spesialpedagogisk praksis, og at den avhenger av hvilken tilnærming man velger å ta. Utdanningspolitisk og faglig press innen det spesialpedagogiske feltet fører kontinuerlig til endringer i posisjoner og perspektiver. Samtidig vil ulike forståelser av samhandlingens betydning innen inkluderende og spesialpedagogisk praksis være en styrke som bidrar til kvaliteten i paradigmatutviklingen innen det spesialpedagogiske feltet.

Forfatterbiografi

Ieva Kuginyte-Arlauskiene er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun underviser i spesialpedagogikk og pedagogikk. Hun forsker på inkludering av elever med nedsatt hørsel, elever med Downs syndrom i skolen, innvandrersfamilier med utviklingshemmede barn i møte med norsk skole samt utfordrende atferd i skolen.

Referanser

- Anderson, S. E. & Putman, R. S. (2022). Elementary special education teachers' thinking while planning and implementing technology-integrated lessons. *Education and Information Technologies*, 28, 9459–9481. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11358-0>
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L. & Longobardi, C. (2022). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student–teacher relationship quality and students' social status in the peer group. *Child & Youth Care Forum*, 51(3), 515–537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuelt hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–183. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>
- Blatchford, P. & Webster, R. (2018). Classroom contexts for learning at primary and secondary school: Class size, groupings, interactions and special educational needs. *British Educational Research Journal*, 44(4), 681–703. <https://doi.org/10.1002/berj.3454>
- Bodolica, V. & Spraggon, M. (2018). An end-to-end process of writing and publishing influential literature review articles: Do's and don'ts. *Management Decision*, 56(11), 2472–2486. <https://doi.org/10.1108/MD-03-2018-0253>
- Booth, A., Sutton, A., Clowes, M., Martyn-St James, M. & Booth, A. (2022). *Systematic approaches to a successful literature review* (3. utg.). Sage.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2023). *Inkluderende praksiser i skolen: Intensjoner og sentrale aktører*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90–114). Universitetsforlaget.
- Chen, K.-H. (2018). Effects of multimedia teaching integrated social story on autistic children's social interaction. *Quality & Quantity*, 52, 1399–1408. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0731-8>

- Danielsen, F. (2022). Skolelivskvalitet under implementering av samundervisning og iPad. En longitudinell casestudie av erfaringene til elever med spesialundervisning. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 8, 248. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3403>
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2019). Coherence in conditions for learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542227>
- Fosse, T., Lode, B. & Ånestad, G. (2020). Alle skal med – sammen om matematikkvansker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 389–401. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-06>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Fujino, H., Matsumoto, M. & Mieno, A. (2023). Interactions between special education teachers and children with chronic complex conditions: A qualitative study. *F1000 Research*, 12, 23. <https://doi.org/10.12688/f1000research.129122.1>
- Guikas, I. & Morin, D. (2021). Situation in special education: Interaction between teachers and children who have intellectual disability and who display challenging behaviours. *Canadian Journal of Education*, 44(4), 1145–1175. <https://doi.org/10.53967/CJE-RCE.V44I4.4937>
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Red.), *Developing inclusive teacher education* (s. 99–116). RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203465233>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 1, 1–14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2022). Premissar for spesialundervisning i grunnskulen. *Barn: Forskning om Barn og Barndom i Norden*, 16(1), 76–81. <https://doi.org/10.5324/barn.v16i1.4779>
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Hausstätter, R. S. & Thuen, H. (2014). Special education today in Norway. *Advances in Special Education*, 28, 181–207. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028013>
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjon og praksisregimer. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 37–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Keshav, N. U., Vahabzadeh, A., Abdus-Sabur, R., Huey, K., Salisbury, J. P., Liu, R. & Sahin, N. (2018). Longitudinal socio-emotional learning intervention for autism via smartglasses: Qualitative school teacher descriptions of practicality, usability, and efficacy in general and special education classroom settings. *Education Sciences*, 8(3), Art. 107. <https://doi.org/10.3390/educsci8030107>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- McEwen, R., Atcha, A., Lui, M., Shimaly, R., Maharaj, A., Ali, S. & Carroll, S. (2020). Interlocutors and interactions: Examining the interactions between students with complex communication needs, teachers, and eye-gaze technology. *Human Machine Communication Journal*, 1, 113–131. <https://doi.org/10.30658/hmc.1.7>
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Mkrтчyan, H., Margaryan, T., Hovhannisyanyan, H. & Petrosyan, T. (2022). Effect of a method for developing communication skills on physical activity in children with intellectual disabilities. *Health Problems of Civilization*, 16(3), 246–257. <https://doi.org/10.5114/hpc.2022.117830>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Ojeda-Castelo, J. J., Piedra-Fernandez, J. A. & Iribarne, L. (2021). A device-interaction model for users with special needs. *Multimedia Tools and Applications*, 80(5), 6675–6710. <https://doi.org/10.1007/s11042-020-10026-0>
- Olakanmi, O. A., Akcayir, G., Ishola, O. M. & Epp, C. D. (2020). Using technology in special education: Current practices and trends. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1711–1738. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09795-0>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/>
- Palmgren, M., Pyhäältö, K., Pietarinen, J., Sullanmaa, J. & Soini, T. (2021). Emotionally engaged or feeling anxious and cynical? School experiences and links to school achievement among Finland-Swedish general and special education students. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1487–1509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09664-5>
- Parsons, B. M. (2020). The effects of risk, beliefs, and trust in education policy networks: The case of autism and special education. *Policy Studies Journal*, 48(1), 38–63. <https://doi.org/10.1111/psj.12246>
- Prøitz, T. S., Norge Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen, & Norge Kunnskapsdepartementet. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen: Et kunnskapsgrunnlag. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 1. april 2022: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 31. januar 2023*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon.
- Rasmitadila, R., Tambunan, A. R. S., Rachmadtullah, R., Nuraeni, Y., Samsudin, A. & Nurtanto, M. (2021). Teachers' instructional interaction in an inclusive classroom: Interaction between general teacher and special assistant teacher. *International Journal of Special Education*, 35(1), 19–28. <https://doi.org/10.52291/ijse.2020.35.2>
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsingsperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 26–57). Gyldendal Akademisk.
- Sher-Censor, E., Nahamias-Zlotolov, A. & Dolev, S. (2019). Special education teachers' narratives and attachment style: Associations with classroom emotional support. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2232–2242. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01440-6>
- Sigstad, H. M. H. (2017). Venenskap på like fot: Inkludering av elever med utviklingshemning. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 197–219). Universitetsforlaget.
- Siyam, N. (2019). Factors impacting special education teachers' acceptance and actual use of technology. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2035–2057. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09859-y>
- Sundqvist, C. & Hannås, B. M. (2021). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Sæverot, H. & Werler, T. (2017). *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. Gyldendal Akademisk.
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: Implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner: En menneskeligjøring av styringssystemer*. Læringsforlaget.

- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities. Article 24*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vik, S. & Hausstätter, R. S. (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 362–374. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3719>
- Wahyuni, C. & Mangunsong, F. M. (2022). Parental involvement and the achievement of students with special education needs in Indonesia. *Exceptionality Education International*, 32(1), 14–34. <https://doi.org/10.5206/eei.v32i1.14871>

KAPITTEL 34

Pedagogikkvitenskap under press – ny modell for vitenskapelig samhandling

Glenn-Egil Torgersen Universitetet i Sørøst-Norge og NLA Høgskolen, Norge
Herner Sæverot Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: Changes in research policy have gradually pressed and supplanted “pedagogical science” as an independent academic discipline in recent decades. This chapter examines whether such pressures should be accepted or if efforts should be made to develop an autonomous discipline of pedagogy. We will explore the implications of these pressures on interaction and educational practice and develop a model for autonomous pedagogical science free from various forms of pressure. Theoretical considerations will focus on a special issue of *Nordic Studies in Education*, and other relevant research. Methodologically, the chapter analyzes literature on pedagogy and other sciences using semantic theory construction.

Keywords: pedagogical science, pressure, educational sciences, educational policy, scientific interaction, pedagogical theory development

Introduksjon

Bakgrunnen for dette kapittelet¹ er de siste tiårenes endringer av det nasjonale skole- og utdanningssystemet og etableringen av en transnasjonal utdanningspolitikk i regi av OECD, EU, Unesco, WHO mfl.

Interdisiplinær forskning

Denne omveltningen har ført til dyptgripende endringer i forståelsen av pedagogikk og utdanning samt meningen og formålet med oppdragelse, undervisning, danning og utdanning. Fremfor alt har endringene i vitenskaps- og forskningspolitikken ført til at «pedagogikk» – som samlebetegnelse for en selvstendig forsknings- og vitenskapsdisiplin – gradvis har blitt fortrent de siste tiårene, mens nye begreper og forskningsinnretninger har blitt innført, eksempelvis «utdanningsforskning» og «utdanningsvitenskap». Disse forskningsinnretningene er tilpasset et angloamerikansk prinsipp om interdisiplinær forskning og ikke minst den transnasjonale utdannings- og forskningspolitikken. Dessuten er disse nye begrepene, i motsetning til pedagogisk forskning og tenkning, primært orientert mot samfunnsvitenskapelige (dvs. sosiologiske, statsvitenskapelige og økonomiske) tilnærminger til og forståelser av utdanning, med vekt på empiri, hvor kvantitative og evidensorienterte kunnskapsidealer gjør seg særlig gjeldende. Dette er kun den ene siden av mynten. På den andre siden vektlegges psykologiske og atferdsmessige tilnærminger. I begge tilfeller har utdanningsforskningen løsrevet seg fra den mer normative og humanistiske horisonten som historisk sett har preget pedagogisk forskning og tenkning. Dermed har vi vært vitne til en undertrykkelse, marginalisering og tendensiøs delegitimering av pedagogikk som selvstendig fag og forskningsdisiplin.

Begrepskaos

En av grunnene til at dette skiftet har skapt spesielle problemer og spenninger, og da tenker vi først og fremst i rammen av de skandinaviske landene, har sammenheng med at begrepene «uddannelse», «utbildning» og «utdanning» i utgangspunktet var semantisk nokså snevre, men til gjengjeld

1 Kapittelet er en videreutvikling av Sæverot og Kristensens (2022) artikkel «Introduksjon: pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset?».

ganske presise begreper som først og fremst betegnet den fagspesifikke spesialiseringen og kvalifiseringen *etter* endt utdanning. Utdanning tok man tidligere med tanke på et bestemt yrke, en bestemt profesjon eller en bestemt funksjon. På en måte har begrepene samme betydning i dag, men de har samtidig, i nær allianse med begreper som (livslang) læring og kompetanseutvikling, blitt utvidet til semantisk å dekke hele det pedagogiske feltet—fra barnehage til grunnskole og videregående skole, helt frem til opplæring av voksne og eldre. Dette skyldes ikke minst at man av hensyn til ideen om internasjonalisering og innordning til det engelske språket har besluttet at «utdanning» tilsvarer det engelske begrepet «education». Flere av artiklene i et temanummer av *Nordic Studies in Education* (nr. 1, 2022) viser at dette ikke var en klok avgjørelse.

I tråd med denne utviklingen har tradisjonelle pedagogiske begreper som «oppdragelse», «undervisning» og «danning» blitt skjøvet i bakgrunnen til fordel for et nytt internasjonalt vokabular sentrert rundt begreper som «læring», «kompetanse» og «employability» samt en rekke globaløkonomiske begreper som «humankapital», «human resource», «accountability», «competitiveness», og så videre. Slike begreper har blitt en sentral og selvsagt del av det utdanningspolitiske vokabularet og ligger til grunn for begrepene «utdanningsforskning» og «utdanningsvitenskap», som dermed absorberer hele det pedagogiske feltet og nivellerer forskjellene mellom ulike typer av pedagogisk tenkning og praksis. Dette betyr at praktisk talt alle pedagogiske institusjoner og handlingsformer fra barnehage til høyere utdanning omtales som «utdanningsinstitusjoner», som igjen fremstår som gjenstand for utdanningsforskning og utdanningsvitenskap, det vil si forskningsinnretninger som ofte har den snevre betydningen av utdanning for øye, nemlig forberedelse og kvalifisering til arbeidsmarkedet.

Press og forskningsspørsmål

Denne bakgrunnen viser at pedagogikk er utsatt for press. Det vil vi se nærmere på i det følgende. Nærmere bestemt vil vi kaste lys over det vi omtaler som ytre og indre press på pedagogikk. Mens press utenfra kan komme fra aktører som jobber med noe annet enn pedagogikk, eksempelvis politikere, akademikere, ansatte i forskningsråd, forlagsredaktører, tenketanker («think tanks»), internasjonale organisasjoner mfl., kan press innenfra komme fra aktører som på en eller annen måte jobber

med pedagogikk som fag eller akademisk disiplin. I tillegg til ytre og indre press vil vi forsøke å avdekke tilslørt press på pedagogikk, det vil si press som skjuler seg på forskjellig vis. Samtidig vil vi adressere følgende forskningsspørsmål: *Hva er konsekvensene av ytre, indre og tilslørt press på pedagogikk når det gjelder samhandling mellom forskere fra ulike fag og videre for pedagogisk praksis?*

Med press menes at noe eller noen er under påvirkning, gradert fra svak til sterk. Ofte er press synonymt med ord som trykk, tvang og ufrihet. Ordet press gir dermed en negativ klang, idet det utøves sterk påvirkning som tar bort friheten til noe(n). Ta for eksempel et ord som drikkepress, hvor noen presses til å drikke alkohol. Drikkepress er negativt i den forstand at man presses til noe man egentlig ikke vil. I vår sammenheng er det slik at indre, ytre og tilslørt press truer med å frata pedagogikken dens selvstendighet og autonomi, både som fag, som forskningsdisiplin og som tenkemåte. Med autonom disiplin menes en selvstyrende disiplin der man har rett til å organisere sine egne aktiviteter og ta selvstendige beslutninger med hensyn til forskningsprioriteringer mv. Denne ordlyden tilsvarer den etymologiske betydningen av begrepet autonomi, som stammer fra det greske *autonomos* (fra *autos*, «selv», og *nomos*, «lov»), som betyr å ha sine egne lover. Et konkret eksempel på en ikke-autonom disiplin er en disiplin, eksempelvis pedagogikk, som styres av andre disipliners teorier, modeller og problemstillinger. Hvorvidt pedagogikk gis muligheter til å være en autonom disiplin eller ikke, er avgjørende for samhandling. Dette skal vi komme tilbake til.

Men kan press være positivt? Ja, det kan få oss – det vil si alle som har en interesse i pedagogikk – til å tenke og reflektere. Går pedagogikk i riktig retning, eller bør noe endres? Svarer pedagogikk hensiktsmessig på samtidens behov, eller er pedagogisk forskning og teori ikke i stand til å respondere på nye utfordringer i samtiden? Men for at press skal være positivt, må det handles. Et rent press på pedagogikk uten handling vil true selve eksistensgrunnlaget til pedagogikk. Her kan vi forestille oss en skala med ulike grader av trusler. Med trussel mener vi at noe(n) på ulikt vis og i ulik grad kan påføre skade på noe(n). På den ene ytterenden av skalaen gis pedagogikk rom til å være autonom, og herifra, mot den andre ytterenden av skalaen, blir pedagogikkens autonomi stadig minimert, helt til pedagogikk ikke lenger eksisterer som fag og akademisk disiplin. Vi er heldigvis ikke på denne enden av skalaen. Dette er kun et «worst-case scenario» som gjør det mulig å forestille seg det mest alvorlige utfallet som

kan inntreffe, for på den måten å være i stand til å hindre og minimere uheldige utfall for pedagogikkens del.

Ytre press

Før vi ser nærmere på de tre formene for press på pedagogikk, er det grunn til å spørre hvorvidt pedagogikk har dårlige levekår. Ved første øyekast kan det se ut til at pedagogikk har de beste levekår. Det er for eksempel relativt mange stillinger innen pedagogikk på både profesjonshøgskoler og universiteter, og det er relativt mange studenter som studerer pedagogikk på universitet eller som del av lærerutdanningen. I Danmark, for eksempel, er utdanning til pedagog (førskole-, sosial- eller spesialpedagog) langt den største videregående utdanningen. Man finner også relativt mange tidsskrifter og konferanser med søkelys på enten pedagogikk eller «education» (for forskjeller mellom pedagogikk og education, se Adams, 2022; Siegel & Matthes, 2022). Slik ser det ikke ut til å være et problem når det gjelder pedagogikkens levekår.

Imidlertid viser forskning at pedagogikk har blitt marginalisert og redusert på forskjellige måter i ulike land. I Norge og Sverige har pedagogikk blitt skjøvet ut i ytterkantene gjennom begrepene «utdanningsvitenskap» og «utbildningsvetenskap» (se Lindblad, 2022; Sæverot et al., 2022). I Danmark og Tyskland er det henholdsvis begrepene «empirisk uddannelsesforskning» og «empirische Bildungsforschung» som har satt pedagogikk i skyggen (se Kristensen, 2022; Siegel & Matthes, 2022). Selv om man i Finland fortsatt bruker pedagogikk i større grad enn i de andre fem landene, finner man her tendenser som truer pedagogikkens levekår. Et eksempel som nevnes, er den pedagogiske forskningens ensidige søkelys på empiriske metoder (se Uljens, 2022). Dette kan lede til en form for «naiv realisme» hvor forskeren har tro på at det er mulig å gripe selve vesenet til pedagogisk handling gjennom empiriske studier. For Skottland sin del er utdanningspolitikken presset fra både globalt og engelsk hold, det vil si et dobbelt press som igjen gir dårlige levekår for det som betegnes som «pedagogy» (se Adams, 2022). Kort fortalt er vi vitne til en både skandinavisk og europeisk trend, der «pedagogikk» blir til «utdanning», og der pedagogisk forskning fortrenses av utdanningsforskning og utdanningsvitenskap.

Forskere fra flere land gir begrunnelser på at det har oppstått nye flerfaglige disipliner, som er nevnt ovenfor. En grunn er at den pedagogiske forskningen ble utsatt for ytre press i form av kritikk, både fra politikere,

fra forskersamfunnet og fra praktikere. Det ble blant annet hevdet at den pedagogiske forskningen var for svak, fjern fra både praksis og det internasjonale forskersamfunnet (se Kristensen, 2022). Det er på en side positivt at pedagogikk som fag og akademisk disiplin ikke er isolert fra omverdenen. For eksempel kan kritikk føre til nye fruktbare retninger for pedagogisk forskning. På den annen side tilsvarer dette en utfordring – da aktører som ser på pedagogikk fra en avstand, ofte mener noe om pedagogikk. Et konkret eksempel på dette er internasjonale aktører som OECD, EU, Unesco, Verdensbanken mfl. Særlig OECDs internasjonale storskalamålinger av skoleresultater har blitt satt i søkelyset i medier og i politiske diskusjoner og beslutninger, som ikke minst har hatt betydning for utviklingen og utformingen av pedagogikk. I henhold til Lindblad (2022) er det først og fremst politiske aktører som har drevet frem endringer innen pedagogikk. Fremfor å henvende seg til dem som på en eller annen måte jobber med pedagogikk, har politikere hatt en tendens til å henvende seg til såkalt internasjonal ekspertise, økonomer, jurister og andre aktører, som da er med på å forme pedagogikk indirekte, via politikere og via nye økonomiske forståelser av utdanning. Ikke minst har denne utformingen ført til innskrenkninger av pedagogikk til fordel for en policy-orientert utdanningsforskning (Kristensen, 2022). Adams (2022) viser her til den politiske bevegelsen, som Pasi Sahlberg har kalt for «global education reform movement» (GERM), som blant annet har ført til innsnevring av den nasjonale læreplanen i Skottland samt standardiseringer og bedriftsstyringsmekanismer med hensyn til «education» og «pedagogy».

Indre press

Man ser også klare tendenser til ulike former for indre press på pedagogikk. For eksempel finner man eksempler på at fagpedagoger og andre akademikere samt institusjoner som profesjonshøgskoler og universiteter har støttet opp om politiske omorganiseringer av pedagogisk forskning. Dermed har politiserte og interdisiplinære forskningsinnretninger som utdanningsvitenskap, utdanningsvetenskap, utdanningsforskning og empirische Bildungsforschung fått en slags intern faglig aksept og legitimitet, enda de i utgangspunktet er politisk og økonomisk motivert. Fremfor å analysere de politiske, ideologiske og økonomiske motivene som ligger implisitt i disse flerfaglige forskningsinnretningene, har både forskere og aktører innen profesjonshøgskoler og universiteter satt sin lit til at det som er nytt, er bedre

enn det som er gammelt. Det betyr at pedagogisk forskning har blitt ansett som avleggs, hvilket kun er en påstand som ikke er vitenskapelig begrunnet. Trenden er å innføre nye navn på forskningsinnretninger fremfor å videreutvikle det man har hatt, for eksempel pedagogisk forskning. Samtidig med denne utviklingen, altså aktiv faglig støtte til politiske styringer, har andre fagpedagoger og akademikere latt slike nevnte politiske føringer skje uten å ta til motmæle. Forskning viser at fagpedagoger og andre akademikere har unnlatt å forsvare tidligere etablerte forskningsinnretninger, som pedagogisk forskning (jf. Lindblad, 2022). Kun et fåtall fagpedagoger synes å være interessert i å finne svar på spørsmål om hva pedagogikk som fag og akademisk disiplin er, samtidig som kun noen få fagpedagoger er dedikert til å utvikle særegne pedagogiske teorier (jf. Biesta, 2013; Siegel & Matthes, 2022). Kan dette ha sammenheng med at pedagogikk som fag og akademisk disiplin har åpnet opp for andre fag og disipliner, eller med den generelle tendensen som Siegel og Matthes (2022) peker på, nemlig at man styrer pedagogiske forskere gjennom politisk prioriterte forskningsbevilgninger som peker bort fra pedagogikk og i retning av utdanningsforskning og utdanningsvitenskap – og hvor man av hensyn til karriere eller liknende innretter seg og stilltiende oppgir det pedagogiske?

Det foreligger ingen grundig undersøkelse av dette spørsmålet, men det vi kan finne svar på, er at det ikke synes å være nok fagpedagoger til å tre inn i utlyste stillinger for pedagogikk, enten på profesjonshøgskoler eller på universiteter. Samtidig viser det seg at andre fag har for få stillinger til for eksempel utdannede psykologer, sosiologer og filosofer. Dermed åpnes det på flere kanter opp for at akademikere fra andre fag og disipliner kan tiltre stillinger som er øremerket pedagogikk. Det er også en trend i dag at pedagogiske institutter, både på profesjonshøgskoler og universiteter, åpner for andre fagområder allerede i utlysningstekstene. Dette skyldes i stor grad de nye forskningsinnretningene som er interdisiplinære av natur.

Konsekvenser for samhandling

Presset på pedagogikk, fra både ytre og indre hold, har konsekvenser for samhandling mellom fagpedagoger og andre fagpersoner, som igjen har konsekvenser for pedagogisk praksis. Siegel og Matthes (2022) nevner for eksempel at oppmerksomheten til forskere ledes bort fra mange tilnærminger og spørsmål som er avgjørende for pedagogisk praksis, eksempelvis hermeneutiske, fenomenologiske og historiske tilnærminger og

refleksjoner over grunnleggende normative spørsmål. I stedet for å stille spørsmål om hva god pedagogisk praksis kan være, rettes søkelyset ofte på hva det er som gjør denne praksisen effektiv, det vil si instrumentell kunnskap som «virker». Når man bytter ut «god» med «effektiv», blir pedagogikk redusert til et instrumentelt redskap som skal tjene spørsmål om hva som gir læringsutbytte ut fra standardiserte lærings- og kompetansemål. Dette er med andre ord en form for teknokratisk rasjonalisme som aksepterer at andre, først og fremst politikere, angir målene, mens forskerne på sin side må finne de mest effektive virkemidlene for å nå opp til de gitte målene. Dermed får vi styring fra politikere og forskere, med etterfølgende samhandlingssituasjoner som er bygget på hierarkisk mønster, hvor for eksempel forskere står over lærere, som må finne seg i å bli belært av forskere fremfor å selv bidra med sin kompetanse i samhandlings- og læringssituasjoner (Furnes & Sæverot, 2022). Konsekvensen for pedagogisk praksis blir at forskere skal styre hva lærere skal gjøre i praksis. Dette er problematisk på flere måter, ikke minst grunnet det faktum at forskere og lærere har ulike tenkemåter. Mens forskere tenker mer i vitenskapelige termer, tenker lærere mer i praktiske termer. Denne vitenskapsbaserte måten forskere tenker på, kan ikke uten videre omsettes til pedagogisk praksis (Furnes & Sæverot, 2022).

Både Sæverot et al. (2022) og Lindblad (2022) peker på fragmentering og diversifisering innen området pedagogikk. De flerfaglige forskningsinnretningene som er nevnt over – utdanningsvitenskap, utdanningsvetenskap, utdanningsforskning og empirische Bildungsforschung – gir rom for fragmentering, som åpner for å importere problemstillinger, teorier og metoder fra ikke-pedagogiske fag og disipliner. Dette er uheldig for samhandling mellom pedagogikk og andre fag. Man vil nemlig få samhandlingssituasjoner med andre fag hvor pedagogikk ikke bidrar med særegne pedagogiske problemstillinger eller teorier. Dermed genereres ikke særegen pedagogisk kunnskap eller teori. Slik går noe tapt. La oss vise til et eksempel som vi avleder fra nevnte temanummer i *Nordic Studies in Education*. Forestill deg at en utdanningsforsker som er ekspert på sosiologiske teorier og metoder, er prosjektleder for et stort team som skal forske i rammen av pedagogikk over tre år. Det er et tverrfaglig forskningsprosjekt som involverer flere fag, inkludert pedagogikk. Prosjektet tildeles store midler fra et nasjonalt forskningsråd. På nettsiden til Pedagogisk institutt, hvor prosjektlederen hører til, blir tildelingen slått opp med store bokstaver. Når en av forskningsrapportene er levert, vurderes innholdet av fagpedagoger. Hva ser de? Først

og fremst ser de at problemstillingen omhandler sosiologiske perspektiver, som kjønn, etnisitet og sosial klasse. Når fagpedagogene kaster et blikk på litteraturlisten, finner de at Pierre Bourdieu, Michel Foucault og Jürgen Habermas er fremtredende. De finner ingen pedagogiske teoretikere i litteraturlisten. Den litteraturen som anvendes, er mer analyseverktøy enn pedagogisk teori. Fagpedagogene konkluderer med at forskningsrapporten har tatt opp viktige utdannings spørsmål, men så lenge problemstilling og teorier ikke er koblet spesifikt til pedagogikk, utvikles ikke pedagogisk kunnskap eller teori i denne forskningsrapporten.

Dette er et eksempel som viser at pedagogikk ofte er fraværende i samhandlingsprosesser vedrørende utdanningsforskning, selv i forskning som omhandler pedagogisk praksis, og selv om de fleste utdanningsaktiviteter involverer pedagogiske forhold og relasjoner. Dette gir også ringvirkninger som får betydning for pedagogisk praksis. Flere har her pekt på at pedagogisk praksis blir styrt av læringsteorier som er utviklet i andre disipliner enn pedagogikk, for eksempel psykologi (Dale, 2005). En av konsekvensene av dette er at psykologiske spørsmål, som «hvordan oppstår læring?» og «hvordan lærer elevene?», blir prioritert over pedagogiske spørsmål, som «hvordan undervise for subjektivering?» (der hver enkelt elev kan fremstå som særegne subjekter, jf. Biesta, 2013) og «hvordan underviser lærere for at subjektivering skal skje?».

Tilslørt press

Både ytre og indre press ligger relativt åpent for øyet å se. Det gjør det mulig å gripe fatt i slike former for press. Verre er det med press som er vanskelig og nesten umulig å se med det blotte øyet. Slike former for tilslørt press kan pågå uten at noen legger merke til dem. Dermed står man overfor en nær sagt usynlig form for trussel som kan frata pedagogikk både livsvilkår og autonomi. En slik form for press kan oppstå grunnet ulike ting, for eksempel at noe er diffust eller at noe gir seg ut for å være noe annet enn det det er. Det er altså mulig å gripe tilslørt press, til tross for dets uklare og ubestemmelige fremtreden. Hvis vi ser til utdanningsvitenskap, utdanningsvitenskap, utdanningsforskning og empirische Bildungsforschung, åpner de med sin flerfaglighet for teoretisk og metodisk pluralisme. Imidlertid skjer dette mest på papiret. I praksis, derimot, anvendes et fåtall teorier og metoder. I Tyskland, for eksempel, gir empirische Bildungsforschung seg ut for å være noe annet enn det er, idet det mer eller mindre tilsvarende en form

for pedagogisk psykologi med sterk oppmerksomhet på empirisk-kvantitativ forskning (jf. Siegel & Matthes, 2022). Den tilsynelatende åpenheten om bruk av teorier og metoder er kun en tilsløring som utgjør et press i den forstand at det i det skjulte foregår en psykologisering av pedagogikk. Psykologien og dens teorier og metoder skyver med andre ord det pedagogiske ut av pedagogikken og transformerer igjen pedagogikk til «anvendt psykologi», som vi tidligere har sett i historien (Kristensen, 2022). Hvis vi går til Skottland, ser vi at begrepet «pedagogy» har fått et visst innpass i utdanningen. Det høres kanskje fint ut på papiret, som om den skotske utdanningen går i retning av den kontinentale pedagogikktradisjonen og derigjennom mot mindre instrumentalisme. Men også dette er en tilsløring. Problemet som påvises av Adams (2022), er at «pedagogy» ikles moteriktige og deterministiske termer som ensidig søker å kvalifisere elevene for et arbeidsmarked, mens det hoppes bukk over sentrale pedagogiske spørsmål om blant annet intensjoner og formål.

Å skape noe tilslørt og diffust rundt nevnte forskningsinnretninger ser ut til å være en trend. Det er for eksempel ikke lett å finne en definisjon på utdanningsvitenskap i Norge og Danmark (jf. Kristensen, 2022; Sæverot et al., 2022). Selv om ordet brukes flittig i forskningsråd, på profesjonshøgskoler og universiteter og blant akademikere og politikere, blir ikke begrepet utdanningsvitenskap definert, annet enn at det omtales som et fler- og tverrfaglig vitenskapsområde. Ingen stiller engang spørsmålet om hva utdanningsvitenskap er vitenskapen om. Adams (2022) observerer i denne sammenhengen at OECD-rapporten *Scotland's curriculum for excellence* fra 2021 bruker ordet «pedagogy» elleve ganger og ordet «pedagogic(al)» 15 ganger. Det bemerkelsesverdige er at disse ordene ifølge Adams (2022) ikke defineres i rapporten. Den samme tendensen ser vi med hensyn til begrepet utdanningsforskning i Danmark. Kristensen (2022) peker på at det er høyst uklart hva utdanning egentlig betyr og omfatter. I stedet tas utdanningsbegrepet for gitt, og det brukes helt vilkårlig og selvfølgelig, helt uten begrepsmessig stringens i utdanningsforskningen. Svar på hva som karakteriserer begrepet utdanning, etterspørres sjelden, med den følge at politiske intensjoner og behov gis fritt leide til å styre og bestemme over det som har med utdanning å gjøre. Når man så skal forske innen utdanningsvitenskap eller utdanningsforskning, for eksempel, tvinges man til å forske på premisser satt av politikere, hvorpå utviklet kunnskap ender som et haleheng til utdanningspolitikken. Særlig må man forholde seg til en ubegrunnet, grunnløs og naiv ideologi om at tverrfaglighet og samhandling som

sådan er veien å gå når det gjelder forskning om og på pedagogisk praksis. Vi er for tverrfaglighet, men når tverrfaglighet som ideologisk prinsipp ikke blir tydeliggjort mer enn som så, kan det fort ende med uheldig konkurranse (om forskningsmidler mv.) mellom ulike fag og disipliner fremfor med konstruktiv samhandling. For pedagogikken sin del er konsekvensen like uheldig så snart den blir lagt inn under utdanningsvitenskapen eller utdanningsforskningen. Vi sier «uheldig» fordi man innenfor pedagogikk i slike tilfeller må forholde seg til politiske betingelser fremfor å stå støtt på et vitenskapelig og pedagogikkteoretisk grunnlag som utgangspunkt for samhandling med andre fag og disipliner.

Trussel og tap

Ovenfor har vi vist til flere eksempler på at det er relativt dårlige vilkår for pedagogikk, både som fag, som tenkemåte og som autonom forsknings- og vitenskapsdisiplin, grunnet ulike former for press. Et naturlig spørsmål å stille er da følgende: Hva kan gjøres for å styrke vilkårene for at pedagogikk skal fremstå som en autonom vitenskapsdisiplin der det gis handlingsrom til å fremme disiplinens egne problemstillinger, interesser og perspektiver med vilkår for å utvikle pedagogisk kunnskap og teori, noe som igjen kan utvikle faget pedagogikk som formidles på profesjonshøgskoler og universitet? Bak dette spørsmålet finner vi dypereliggende og mer grunnleggende spørsmål som først bør besvares. Her er et slikt spørsmål: Utgjør egentlig problemet, altså at pedagogikk svekkes som fag og autonom disiplin, en trussel? En presisjon av spørsmålet er: Hvem eller hva er det som i så fall trues? Sett at pedagogikk forsvant som fag og akademisk disiplin, altså et «worst-case scenario». Ville det ha utgjort en trussel mot pedagogikkansatte? Fra ett bestemt perspektiv vil svaret her trolig være nei, og hvorfor? Fordi pedagogikkansatte trolig kan fortsette som før, nemlig med å forske under paraplybegrepet utdanningsvitenskap. I et slikt perspektiv vil ikke en ekskludering av pedagogikk utgjøre en reell trussel, og det er derfor heller ingen reell grunn til å stå opp for pedagogikk. Men hva om problemet truer ens eksistens, at for eksempel pedagogikkansatte ville miste sine stillinger som følge av en ekskludering av pedagogikk? Da ville mange selvsagt ha stått opp for pedagogikk. Imidlertid, slik situasjonen er nå, er ikke problemet særlig truende for ansatte i pedagogikk. Er det da ingen grunn til å stå opp for pedagogikk? Vårt svar er jo, fordi ekskludering, men også grader av marginalisering av pedagogikk som fag, disiplin og tenkemåte

er en trussel ikke bare mot pedagogikkansatte, men også mot barn, elever, utdanning og samfunn. La oss gå til et annet grunnleggende spørsmål for å finne nærmere svar på hvordan denne trusselen kan slå ut.

Er det grunn til å styrke vilkårene for at pedagogikk skal fremstå som en autonom vitenskapsdisiplin der man gis handlingsrom til å fremme egne problemstillinger, interesser og perspektiver med vilkår for å utvikle pedagogisk kunnskap og teori samt faget pedagogikk? Ett blant mange mulige svar på dette spørsmålet er at pedagogiske prosesser, relasjoner og utfordringer alltid vil gjøre seg gjeldende i enhver pedagogisk praksis, inkludert evidensbasert undervisning. Dessuten vil enhver utdanning også inneholde normative spørsmål om læring, oppdragelse og danning pluss spørsmål om både formål og hensikt med både undervisningen og selve utdanningen. I tillegg reaktualiseres klassiske pedagogiske temaer, tanker, paradokser og antinomier fra pedagogikkens historie nærmest daglig, i både praksis og teori. Hva er så problemet? Som følge av politiske prosesser på utdanning og pedagogikk, slik vi beskrev dette ovenfor, mangler flere praktikere og utdanningsforskere et pedagogisk vokabular for å integrere pedagogisk relaterte temaer og tanker i enten praksis eller teori. Flere tyr derfor til andre disipliner, for eksempel til psykologiske termer, enten for å gjenoppfinne et helt nytt språk eller for å omsette pedagogiske utfordringer til et språk som er grunnet i psykologiske perspektiver, eksempelvis effektiv læring og disiplinering. Men i bunn og grunn er dette et symptom på at utdanning trenger et pedagogisk språk. Hvorfor? Uten et pedagogisk språk vil man stå igjen med effektivitet, instrumentalisme og hvorvidt noe er virkningsfullt eller ikke, samtidig som de store, grunnleggende spørsmålene om oppdragelse, undervisning og danning uteblir. Da er ikke dette kun en trussel og et tap for pedagogikk, men også en trussel og et tap for barn, elever, utdanning og samfunn. Altså trues noe større enn en selv som faglig ansatt, og det er derfor god grunn for at pedagogikkansatte og andre bør ha søkelys på denne trusselen.

Den politiserte utdanningspedagogikken versus den historisk baserte, forsknings- og teoribaserte pedagogikken

Forutsetningen for at det er vilje til å løse problemet, er nemlig at det skapes bevissthet om at det er et problem. Derfor bør denne trusselen

undersøkes nærmere. Herunder kan man for eksempel spørre følgende spørsmål: Hva kan trusselen mot pedagogikk ha å si for barn, elever, utdanning og samfunn? Videre må spørsmålet om hvorvidt barn, elever, utdanning og samfunn taper på pedagogikkens fravær, settes inn i en normativ ramme. Når sant skal sies, kan denne saken ses på fra flere perspektiver, avhengig av hva slags syn man har på barn, elever, utdanning og samfunn. Dersom man ser på saken ut fra et politisk-ideologisk perspektiv, vil man kanskje si at både barn, elever, utdanning og samfunn vinner på den formen for politisert pedagogikk som styrer mye av den vestlige utdanningen i dag. Når målet ikke er annet enn å utdanne elever til pliktoppfyllende og kompetente arbeidstakere (jf. Adams), får pedagogikk som fag og disiplin en mindre rolle å spille. Slike teknisk-instrumentelle, teleologiske og ensidige mål, hvor man innenfor utdanningen ser på elevene som fremtidige borgere som kun er til for samfunnet, er med på å presse den historisk baserte, forsknings- og teoribaserte pedagogikken ut av utdanningen.

Vi må altså skille mellom på den ene siden det vi vil omtale som «utdanningspedagogikken», som er basert på politikk, økonomi, marked etc., men som snarere peker i retning av «avpedagogisering» av de pedagogiske profesjonsutdanninger, og som er nedskrevet i offentlige dokumenter og læreplaner av politikere og byråkrater, og på den annen side den historisk baserte, forsknings- og teoribaserte pedagogikken som danner grunnlag for faget pedagogikk.

Når man ser på saken ut fra dette sistnevnte perspektivet, er ikke utdanningens formål instrumentelt og ensidig. Derimot er utdanningens formål dobbeltsidig og interagerende, med andre ord er utdanningen pedagogikk-basert og tar slik sikte på å fremme pedagogikk for det som er godt for individet, og også for det som er godt for samfunnet, menneskeheten og alt liv på kloden. Når saken undersøkes på bakgrunn av dette pedagogiske formålet, er det liten tvil om at marginalisering av den historisk baserte, forsknings- og teoribaserte pedagogikken vil få negative konsekvenser for barn, elever, utdanning og samfunn.

Hvordan kan vi motstå presset?

Pedagogisk kunnskap må respekteres og verdsettes høyt, og det er verdt å kjempe for pedagogikk. Når man har kommet dithen at man vil stå opp for pedagogikk, er det viktig å stille de strategisk gode spørsmålene. Vi skal

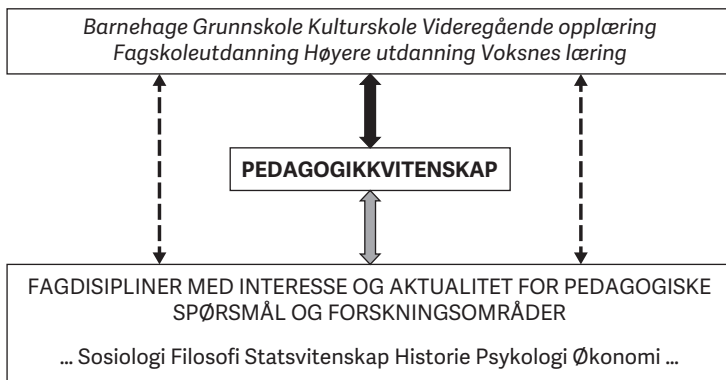
derfor reflektere rundt noen spørsmål som kan stilles i en slik sammenheng. Vi begynner med spørsmålet: *Kan* vi, alle som har en interesse i pedagogikk, motstå presset? Ja, det tror vi. Imidlertid avhenger spørsmålet av svaret på dette spørsmålet: *Vil* vi motstå presset? Her er vi usikre, fordi forskning viser at kun få fagpedagoger er opptatt av spørsmål om å styrke pedagogikk som disiplin og fag (Sæverot & Kristensen, 2022). Håpet er imidlertid at flere akademikere vil stå opp for pedagogikk, for det er kun mulig å motstå presset når flest mulig står samlet. Vi gjør derfor kjenning på et gammelt kjent politisk slagord: Fagpedagoger og andre i alle land, foren dere! Neste spørsmål: *Bør* vi motstå presset? Ja og nei. Grunnen til at vi svarer diffust på denne måten, er at utdanningsforskning, utdanningsvitenskap, utdanningsvitenskap og empirische Bildungsforschung er styrt og opprettholdt av ressurssterke institusjoner og indirekte av politikere, forskningsråd og -fond mv., det vil si interessegrupper som har investert stort i disse forskningsinnretningene. Direkte forsøk på å motstå presset fra slike giganter vil koste for mye – av både tid, krefter og økonomi.

Man bør derfor spørre: *Hvordan* kan vi motstå presset? Et mulig svar er: indirekte. I stedet for å motstå presset direkte, hvor to fronter støter mot hverandre, kan vi ta et steg til siden og møte presset indirekte. Vi tenker her spesifikt på bidraget til Sæverot et al (2022), hvor det impliseres at pedagogikk kan følge eksempler fra andre disipliner. I det samme bidraget gjøres det samtidig kjent at disipliner som psykologi, filosofi, historie og sosiologi er del av utdanningsvitenskapen samtidig som de beholder sin disiplinære status og egenart. Hvorfor kan ikke det samme gjøres innenfor pedagogikk? Må pedagogikk kun være underlagt utdanningsvitenskapen – eller for den saks skyld utdanningsforskningen og utdanningsvitenskapen? Må man innenfor pedagogikken gi slipp på dens fagdisiplinære egenart så snart den inkluderes i slike interdisiplinære forskningsinnretninger? Selvsagt ikke. Fagpedagoger i særdeleshet kan jobbe for å utvikle pedagogikk som autonom vitenskapsdisiplin ved siden av utdanningsvitenskapen.

Hovedfunn og veien videre

Forskningsspørsmålet i denne studien var: *Hva er konsekvensene av ytre, indre og tilslørt press på pedagogikk når det gjelder samhandling mellom forskere fra ulike fag og videre for pedagogisk praksis?* Hovedfunnet er at pedagogikk som fag og vitenskap er på god vei til å måtte gi slipp på sin fagdisiplinære egenart. Ulike fagkrefter, gitt innenfor andre fagdisipliner,

og som fremmer en interdisiplinær utdanningsvitenskap som egen fagdisiplin, ønsker at pedagogikk også skal innordnes i og inkluderes av denne. Imidlertid viser studien også at pedagogikkvitenskapen kan utvikle seg uavhengig av utdanningsvitenskapens og andre tverrfaglige disipliners føringer. Da er det også gode muligheter for å generere pedagogisk kunnskap og teori, som igjen kan være fruktbare bidrag inn i utdanningsforskningen. Hvis fagene får beholde sin egenart, kan vitenskapelig samhandling skje uten verken indre, ytre eller tilslørt press (ideelt sett). Grenseoppgangene mellom fagene er definert. Men det hindrer altså ikke utveksling av kompetanse og forskning mellom disiplinene, gitt også under samhandling om felles forskningsmål og prosjekter. Imidlertid må vi, basert på argumentasjonen i dette kapitlet, peke på behovet for at pedagogikkvitenskapen må ha en tydelig profesjonsfaglig autoritet med et spesifikt faglig og vitenskapelig mandat med hensyn til kunnskapsutvikling i pedagogikk og pedagogikkfaglige vurderinger som gjelder oppvekst, skole og pedagogikkrelaterte utdanninger (figur 34.1).



Figur 34.1 Modell for pedagogikkvitenskap og andre fagdisipliner.

Pilene i figur 34.1 viser faglig interaksjon. Den tykke sorte pilen mellom pedagogikkvitenskap og relevante profesjonsmiljøer direkte knyttet til pedagogikk, viser pedagogikkvitenskapens autoritet innenfor profesjonsområdet. Den lysere tykke pilen viser nødvendig faglig interaksjon mellom pedagogikkvitenskapen og øvrige fagdisipliner, men at mandat og autoritet knyttet til pedagogikkfaglige vurderinger og beslutninger, som skal få gyldighet i det praksisorienterte pedagogiske profesjonsområdet, som i skole og oppvekst, fortsatt ligger hos pedagogikkvitenskapen. De stiplede linjene viser at andre fagdisipliner og profesjoner har direkte kontakt med

praksisfeltet, gitt innenfor sine profesjonsområder, eksempelvis musikk, medisin og psykologi. Områdene i øvre ramme er betegnet med ansvarsområder, men uten forskning og kompetansepolitikk.

I øvrige fagdisipliner må man forholde seg til dette, liksom i profesjonsmiljøene i skole og oppvekst. Derimot må det også være utstrakt samhandling mellom pedagogikkvitenskapen og øvrige fagdisipliner for utveksling av både kunnskap, kompetanse, metodebruk, funn og løsninger. Men de endelige pedagogiske beslutninger må ligge hos aktører i pedagogikkvitenskapen. Samtidig vil det selvsagt være nødvendig at det er kontakt også mellom øvrige fagdisipliner og skole- og utdanningsmiljøene, både for erfaringsutveksling, datainnsamling og ikke minst der andre profesjoner enn pedagogikk kreves, eksempelvis innen pedagogisk-psykologiske tjenester, barne- og ungdomspsykologi og medisin.

For oss er det viktig å presisere at figur 34.1 ikke uttrykker at pedagogikkvitenskapen skal være enerådige innenfor pedagogiske spørsmål og forskningsområder, men derimot forstått som en selvstendig faglig og profesjonsorientert autoritet, slik mange andre fagdisipliner har blitt utviklet over tid. Vi har i modellen ikke nevnt utdanningsvitenskap, ettersom vi faktisk ikke er sikre på om det er en selvstendig fagdisiplin på lik linje med eksempelvis historie, fysikk, medisin eller pedagogikkvitenskap (for mer inngående argumentasjon om dette, se Sæverot & Lomsdalen, 2023). Utdanningsvitenskap er klart tverrfaglig i sin natur og kan således bestå av mange fag og interesseområder. Imidlertid må også utdanningsvitenskapen forholde seg til pedagogikkvitenskap, slik vi mener øvrige fagdisipliner også må gjøre, sett i henhold til pedagogiske spørsmål. Hvis man likevel mener at utdanningsvitenskap burde vært inkludert i modellen, ville plasseringen, slik vi ser det, vært innenfor rammen av «fagdisipliner med interesse og aktualitet for pedagogiske spørsmål og forskningsområder».

Forfatterbiografier

Glenn-Egil Torgersen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, og professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i psykologi (NTNU) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor det uforutsette, samhandling og indirekte pedagogikk. Han er allmennlærerutdannet

(adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Herner Sæverot er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag og har vært professor II ved NLA Høgskolen. Han har doktorgrad i pedagogikk (UiO) og er kallet livslangt medlem i Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs akademi i klassen for psykologi og pedagogikk. Forskningsfeltet har i mange år vært innenfor indirekte pedagogikk, det uforutsette og samhandling. Han er allmennlærerutdannet (adjunkt med opprykk) og har undervisningserfaring fra alle trinn i grunnskolen, i lærerutdanningen og profesjonsrettet pedagogikk og veileder både master- og doktorgradskandidater samt kollegaer i sine opprykksprosesser.

Referanser

- Adams, P. (2022). Scotland and pedagogy: Moving from the anglophone towards the continental? *Nordic Studies in Education*, 42(1), 105–121. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3770>
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt.
- Furnes, G. H. & Sæverot, H. (2022). Tverrsektoriell samhandling i forskning: En pedagogikkvitenskapelig diskusjon av en casestudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 159–172. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.7>
- Kristensen, J. E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30–49. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3796>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lindblad, S. (2022). Vetenskap, profession och politik: Om förändring av det pedagogiska kunskapsområdet i Sverige. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 65–82. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3787>
- Siegel, S. T. & Matthes, E. (2022). Education's relative autonomy: A closer look at the discipline's past, present, and future. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 13–29. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3785>
- Sæverot, H., Brekke, M. B. R., Baraldsnes, D. & Torgersen, G.-E. (2022). Om pedagogisk forskning ved norske lærerutdanninger: Pedagogikkutdanneres oppfatninger av pedagogisk forskning. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 50–65. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3786>
- Sæverot, H. & Kristensen, J. E. (2022). Introduksjon: Pedagogikk under press. Hvordan kan vi motstå presset? *Nordic Studies in Education*, 42(1), 1–12. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3784>
- Sæverot, H. & Lomsdalen, C. (2023). Pedagogikkvitenskap og/eller utdanningsvitenskap? Et intervju med Herner Sæverot av Christian Lomsdalen. *Tidsskrift for Uddannelsesvidenskab*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.136439>
- Uljens, M. (2022). Pedagogiken som vetenskap i Finland i ljuset av icke-affirmativ pedagogikteori. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 83–104. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3788>

