

Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis

Lars Frers, Karin Hognestad og Marit Bøe (red.)

Metode mellom forskning og læring

Lars Frers, Karin Hognestad og Marit Bøe (red.)

Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© Lars Frers, Karin Hognestad og Marit Bøe (red.), bidragsyterne har copyright for sitt eget kapittel, 2017.

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 (<http://creativecommons.org/licenses/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.

Boka er utgitt med støtte fra Høgskolen i Sørøst-Norge.

ISBN: 978-82-02-54981-7 -PDF

Typesetting: Datapage India (Pvt.) Ltd.

Cover Design: Cappelen Damm

Omslagsfoto: Lars Frers

Cappelen Damm Akademisk/NOASP

noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord	9
Introduksjon	11
Refleksjon om metode	17
Kapittel 1 Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning	19
<i>Lars Frers</i>	
Introduksjon.....	19
Metode?.....	20
Læring gjennom metode	27
Konklusjon og utsikt	30
Referanser	32
Kapittel 2 Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen	35
<i>Liv Lofthus</i>	
Introduksjon.....	35
Kriterier for god kvalitativ forskning	37
Praksisarkitektur	40
Feltstudiene	41
Pilotprosjekt / design-based study.....	41
Case study.....	44
Diskusjon.....	46
Forskerrollen	48
Konklusjon.....	53
Referanser	54
Refleksjon i praksisopplæring	57
Kapittel 3 Skygging som metode i lederutvikling i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen	59
<i>Karin Hognestad og Marit Bøe</i>	
Introduksjon.....	59
Skygging som metode.....	61
Metode og analyse.....	63
Resultater	65
Skygging som undersøkende praksis	65
Skygging som refleksiv praksis	66
Skygging som etisk praksis	67

Skygging som metode i lederutvikling	69
Konklusjon.....	72
Referanser	73

Kapittel 4 «Å åpne øynene fra flere kanter». Studentperspektiv på skygging som metode for lederopplæring i praksis 77

Ingunn Sælid Sell og Heidi Østland Vala

Introduksjon.....	77
Bakgrunn for undersøkelsen	79
Kontekstbasert ledelseskunnskap i utdanningen.....	79
Teoretisk rammeverk.....	80
Tre områder for utvikling av ledelseskompetanse i utdanningen.....	81
Metode.....	82
Tilnærming, utvalg og analyse	82
Etske hensyn.....	83
Presentasjon av funn	83
«Man så veldig mange sånne småting ...»	83
«Det å gå den veien ... og få linka det opp mot ledelse».....	84
«Jeg og min praksislærer ble litt enige om hvor grensa gikk ...»	85
«Å åpne øynene fra flere kanter ...».....	86
«...men jeg synes det var litt utfordrende, da ...».....	88
Oppsummering av funn.....	90
Diskusjon.....	90
Kvalifisering til ledelseskompetanse	90
Subjektivering som en del av utviklingen mot ledelseskompetanse	92
Sosialisering på veien mot ledelseskompetanse.....	93
Avslutning	94
Referanser	95

Kapittel 5 Studentaktiv forskning - Metode(r) for utvikling av kompetanse..... 97

Anne Grethe Mjøberg

Introduksjon.....	97
Teoretisk referanseramme	98
Studentaktiv forskning	98
«Mulighetsrom» mellom undervisning, forskning og praksis.....	99
Begrepene metode og FoU-arbeid	100
Læring og læringsbaner.....	101
En refleksiv praksis.....	103
Forskningsprosjektet «Studentaktiv forskning»	104
Informanter, datainnsamling og empiri	104

Koding og kategorisering av data.....	105
De fem hovedkategoriene som utgangspunkt for videre koding	106
«Arbeidsmåte/metode».....	106
«Generelt»	106
«Veiledning».....	108
«Samarbeid».....	110
«Refleksjonsnotat»	111
«Intervju»	111
«Teori-praksis».....	112
Kategoriene «Fagspesifikk- og fagovergripende kompetanse».....	113
«Observasjon»	114
«Dokumentstudier».....	115
Kategorien «Forskning».....	115
Oppsummering og avsluttende kommentar	116
Referanser	117

Refleksjon i klasserommet..... 121

Kapittel 6 «Det er alltid ulike perspektiver». En studie av hvordan undervisere i pedagogikk arbeider med refleksjon i høgskoleklasserommet..... 123

Anna R. Moxnes

Introduksjon.....	124
Refleksjon som teoretisk omdreining.....	125
Abduktive og narrative forskningstilnæringer.....	126
Å analysere fram en fortelling om refleksjon	128
Tematisk analyse av ti narrativ.....	129
Å konstruere en «livfull» Line.....	132
Fortellinger fra Lines undervisning i høgskoleklasserommet	133
Diskusjoner	135
Avsluttende kommentarer	138
Referanser	138

Kapittel 7 «Vi prøvde å grave oss inn i hjernen.» Om bruk av tabu som læringsstrategi på mellomtrinnet i grunnskolen 141

Anders Davidsen

Introduksjon.....	142
Læringsstrategier og læringsteori.....	143
Design og metode	145
Design	145
Deltagere.....	146
Metode for datainnsamling	146
Gjennomføring.....	147
Analyse	148

Resultater og diskusjon av funn.....	148
Observasjoner av gruppene.....	148
Oppsummering av gruppearbeid og debrifing i felles klasse.....	153
Lærerintervju	154
Fokusgruppeintervju med elevene	156
Oppsummering og konklusjon.....	157
Referanser	158

Kapittel 8 Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning – en casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge 161

Anders Davidsen og Åsmund Aamaas

Introduksjon.....	162
Presentasjon av Tren Tanken-strategien Mysterier	164
Tidligere forskning.....	165
Stillasbygging	167
Forskningsmetode.....	168
Presentasjon av funn og diskusjon.....	169
Gruppeprosessen	169
Eksempel fra GLU2:	169
Eksempel fra gruppe GLU1:.....	170
Gruppe GLU2.....	172
Gruppe PPU2:.....	172
Gruppe PPU2:.....	172
Gruppe GLU1:	173
Gruppe PPU1:.....	174
Debrifing.....	174
Fokusgruppeintervju	176
Konklusjon.....	177
Referanser	178

Presentasjon av bidragsyttere 181

Figurer

5.1 FoU-arbeid som «Mulighetsrom» mellom undervisning, forskning og praksis.....	100
5.2 Empirien ble kodet i fem hovedkategorier	105
5.3 Hovedkategorien «Arbeidsmåte/metode»	106
5.4 Hovedkategorien «Intervju».....	112
7.1 Eksempel på koding i NVivo.....	149

Forord

Denne boken begynte som en idé som utviklet seg i den tverrfaglige forskergruppen *Kvalitative metoder i profesjonell praksis* ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Denne forskergruppen retter fokus mot forskning på profesjonell praksis med en særlig orientering mot metodiske grunnlagsspørsmål, kritisk refleksjon og metodeutvikling innen samfunnsvitenskap og humaniora. Interessen omfatter både etablerte og mer innovative metoder som kan gi oss tilgang til sosial praksis på nye måter. Det har vært en stor glede for redaksjonsgruppen å arbeide med denne antologien *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis*. Redaksjonen har bestått av Lars Frers, Karin Hognestad og Marit Bøe. Vi vil rette en stor takk til korpset av fagfelleverdere som har vært i sving. Deres bidrag har vært konstruktive for å høyne kvaliteten på kapitlene. Vi vil også takke Høgskolen i Sørøst-Norge for støtte til ekstra utgifter som en open access-publikasjon krever. Sist, men ikke minst, vil vi takke forlaget og redaktør Dorte Østreng, Maria R. Braadland og Marius Hjeldnes for lærerikt samarbeid.

Notodden, august 2017

Lars Frers, Karin Hognestad og Marit Bøe

Introduksjon

Metode mellom forskning og læring har tett forbindelse til profesjonell praksis ved at fokuset rettes mot å utvikle dypere og rikere forståelser av hvordan praksiser konstitueres, og hvordan bruk av kvalitative metoder kan bidra til å åpne for refleksjon som utgangspunkt for å utforske og utvikle egne og andres profesjonelle praksiser. I profesjonell praksis vises kunnskap i handling, og metodene er derfor orientert mot handlinger i profesjonskontekst. Denne boken handler om ulike forskningspraksiser og hvordan forskere forholder seg til forskningsfeltet og deltakerne som er involvert. Videre handler den om hvordan forskere anvender teoretiske perspektiver, og hvordan selve forskningen skrives ut som tekst. I bokens tilnærming til metode henger utvikling, refleksjon, læring og forskning tett sammen på den måten at forskere og praktikere lærer på bakgrunn av deltakelse i forsknings- og utviklingsarbeid gjennom ulike metoder. En forskningsbasert tilnærming til praksis hvor forskeren samhandler med deltakerne, gir rom for at ny kunnskap skapes med utgangspunkt i praksisfellesskapet. Ved å skrive fram potensialet som ligger i kvalitative metoder, lar vi forskning og læring tre fram.

Antologien har fokus på praksis i ulike kontekster og tar utgangspunkt i forskningsarbeider til forskere som underviser i grunnskolelærerutdanning, barnehagelærerutdanning og spesialpedagogikk. I bidragene blir metodebegrepet drøftet i spenningsfeltet mellom forskningsmetode og praktisk anvendelse. Målet med boken er å gi leserne tekster som presenterer forskningsarbeider i nær tilknytning til praksis og faglige betraktninger og begreper som gir nye måter å forstå hvordan ulike kvalitative metoder kan bidra i aktive læringsprosesser. Boken henter sin empiri fra profesjonell praksis i ulike utdanningskontekster fra barnehage og skole til høyskole. Med bidrag fra ulike kontekster og forskere fra ulike faglige tradisjoner gir disse bidragene innsikt i hvordan utdanningspraksiser kan analyseres og forstås på ulike måter.

Et av bokens kjennetegn er også at bidragene belyser hovedbegrepene (metode, refleksjon, læring, forskning) gjennom ulike analytiske tilnærminger. Vi lever i en flerteoretisk og flermetodologisk verden hvor det ville være selvbedrag å late som om man kunne skape en fullstendig analyse av et fenomen ved å bruke én metode, eller ved å stole bare på en «beste» metodologi, eller ved å bruke bare én teori som rammeverk. Det er heller ikke mulig å få en fullstendig forståelse gjennom en kombinasjon av ulike tilnærminger. Det vil alltid være en annen måte å fortelle historien, kontekstualisere, dele opp, kode, osv. Vi må altså være beskjedne og bevisste på at vi aldri klarer å nå helhetlighet. Denne boken er langt fra et unntak i denne sammenhengen. Men det er derfor enda viktigere å vise hvilke retninger som er blitt valgt, og å gjøre rede for det. Dette har vi alle som bidragsytere jobbet med på ulike måter.

Det finnes likevel noen hovedlinjer i mangfoldet som samles her. Flere bidrag tilnærmer seg hovedbegrepene gjennom *selvrefleksjon*, enten hos forskeren som drøfter begrepens utvikling i sin egen forskningspraksis, hos studentene eller elevene som drøfter det i fellesskap og i samarbeid med lærere, eller hos begge i en bevegelse fram og tilbake, som beriker forståelsen over tid. Noe annet som preger flere bidrag, er at de beveger seg i et *spenningsfelt mellom data-drevet analyse og teori-drevet analyse*, eller mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Mens Sælid Sell og Østland Vala er mest på den induktive siden, er Frers sitt innførende kapittel basert på teoretiske perspektiveringer. De fleste velger en mer eller mindre eksplisitt abduktiv tilnærming (Peirce, 1992; Svennevig, 2001; Brinkmann, 2014) som leter etter overraskelser, etter det som kalles for en forklaring, og som bygger på dynamikken mellom teori og empiri (Tjora, 2017). Sist, men ikke minst velger forfatterne i boken *ulike måter å presentere og formidle*. Eller, kanskje bedre uttrykt, for å utvikle og fremstille analysen og/eller drøftingen. Noen velger en vel-etablert og formalisert oppbygging av argumentasjonen og bidrar dermed til sammenlignbarhet og klar formidling av argumentasjonen. Selv om klare steg i fremstillingen ikke nødvendigvis impliserer klare steg i analysen, så er det å skape systematikk og orden i det uoversiktlige en av de viktigste delene av vitenskapelig arbeid. Andre risikerer et visst tap av den systematiske siden av vitenskapelighet for å gi bedre innsyn i selve forskningsprosessens styrte kaos. Målet her kan være å fremme åpenhet og/eller for å gjøre det enklere for andre å forstå, og muligens også replisere, hvordan forskningen har spilt seg ut i praksis. Alle disse ulikhetene er altså ikke bare tilfeldige. De skyldes

verdens og forskningens kompleksitet og mangfoldighet, og vi håper at boken bidrar til en rikere forståelse også for et mangfold av lesere som kommer fra ulike felt, og som har ulike interesser når de bruker boken.

Bokens oppbygging

Vi har valgt å dele boken i tre deler som belyser hovedbegrepene metode, forskning og læring.

Den første delen av antologien, *Refleksjon om metode*, begynner med kapittelet «Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning» av Lars Frers. Forfatteren diskuterer metodebegrepet i spenningsfeltet mellom hverdagspraksis, læring og forskning. Videre utforskes metodebegrepet i relasjon til epistemologiske implikasjoner og praksisteori. Forfatteren fremhever at metode i læring og forskning ikke bare ligger i den kognitive sfære, men omfatter også kropp og følelser, og argumenterer for viktigheten av at brudd og forstyrrelser er viktig for å skape ny innsikt i både forskning og læring.

I Liv Lofthus sitt kapittel «Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis - praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen» diskuteres forskerens tilstedeværelse og hvordan dette virker inn på dataene som blir tilgjengelige. Diskusjonen baserer seg på to kriterier i kvalitativ forskning: refleksivitet og *sincerity* (åpenhet). Ved å studere to ulike forskningsmetoder benyttes teorien om praksisarkitekturer som teoretisk rammeverk for å diskutere og løfte fram forskerens tilstedeværelse i datagenerering. Forfatteren argumenterer for at åpenhet og forskerens refleksive rolle er viktig i kvalitativ forskning.

Bokens andre del, *Refleksjon i praksisopplæring*, fokuserer på refleksjon i ulike utdanningers praksisopplæring. Karin Hognestad og Marit Bøe er forfattere av kapittelet «Skygging som metode i lederutvikling i barnehagelærerutdanningen» og argumenterer for at kvalitativ skygging er en kraftfull metode i lederutvikling. Kapittelet er skrevet med utgangspunkt i materialet fra to egne doktorgradsarbeider som har utforsket skygging som deltakende metode i ledelsesforskning i barnehagen. Kapittelet diskuterer skygging som metode for læring og finner at skygging har tre kvaliteter i lederopplæringen: skygging som undersøkende, refleksiv og etisk praksis. For studenter og lærerutdannere kan skygging fremme utviklingen av praksisnær ledelseskunnskap.

Kapittelet «Å åpne øynene fra flere kanter – studentperspektiv på skygging som metode for lederopplæring i praksis» av Ingunn Sælid Sell og Heidi Østland Vala er en studie av studenters erfaring med skygging som metode i lederutvikling i praksisperioden i barnehagelærerutdanningen. Det empiriske grunnlaget består av tre fokusgruppeintervjuer av tredje års studenter i barnehagelærerutdanningen. Begrepene kvalifikasjon, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2015) anvendes for å diskutere hensikten med praksisopplæringen. Forfatterne argumenterer for at skygging som studentaktiv læringsform kan fungere som brobygger mellom praktisk og teoretisk kunnskap og bidrar til studentenes lederutvikling. Anne Grethe Mjøberg setter fokus på refleksjoner i læringsprosessen og kompetansen som utvikles i forsknings- og utviklingsarbeider i kapittelet «Studentaktiv forskning – metode(r) for utvikling av kompetanse». Forfatteren diskuterer hvilke kompetanser som utvikles gjennom samspill av metode i studentaktiv forskning. Studien gir eksempel på hvordan det skapes møter på metanivå og dialogisk forhold mellom fortid, nåtid og fremtid. Betydningen av samarbeid, verdien av å jobbe i par og observere hverandre og opptre som kritiske venner blir beskrevet. Videre fremheves det at studentaktiv forskning gir erfaring med ulike forskningsmetoder og beskrives som en arbeidsmåte, et redskap eller prosess som skaper læringsløyper og utvikler læringsbaner.

Den tredje og siste delen i antologien *Refleksjon i klasserommet* løfter fram refleksjon i klasseromsundervisningen. Anna Rigmor Moxnes bidrar med kapittelet «Det er alltid ulike perspektiver – en studie av hvordan undervisere i pedagogikk arbeider med refleksjon i høgskoleklasserommet». Studien undersøker fortellinger om hva undervisere i pedagogikk gjør og erfarer i arbeidet med refleksjon i klasserommet gjennom bruk av elementer fra narrativ analyse. På bakgrunn av analysen konstruerer forfatteren en fortelling med fokus på refleksjon i klasseromsundervisningen hvor hun videre gjennom drøftingen belyser at pedagogikk, relasjoner, undervisningsmetoder, spørsmålsstillinger og klasserommet som materialitet spiller en viktig rolle i arbeidet. Forfatteren argumenterer for at klasserommet fungerer som en øvingsarena for å styrke studenters refleksjon.

De to kapitlene «'Vi prøvde å grave oss inn i hjernen' – om bruk av *tabu* som læringsstrategi på mellomtrinnet i grunnskolen» av Anders Davidsen og «Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning – en casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge» av Anders Davidsen og Åsmund Aamaas bruker

analyse av videodata for å belyse to ulike læringsstrategier innenfor samfunnsfag som befinner seg under samlebetegnelsen Tren Tanken (TT-strategier). I det første kapittelet utforsker Anders Davidsen hvordan *tabu* utfordrer og utvikler elevenes faglige refleksjoner og metakognitive ferdigheter. Ved å anvende et systemteoretisk perspektiv bidrar studiet til å framheve hvordan elevenes evne til å utvikle metakognitive ferdigheter er avhengig av hvordan elevgruppen fungerer som et kommunikasjonsfellesskap med forutsigbare rammer og forventninger fra både lærer og medelever. Det andre kapittelet til Anders Davidsen og Åsmund Aamaas drøfter hvordan studenter i grunnskolelærerutdanningen og praktisk pedagogisk utdanning erfarer læringsstrategien *mysterier* i undervisningen på høyskolen, og hva som skjer når de prøver strategien ut i grunnskolen. I bruk av *mysterier* i undervisning i samfunnsfag i grunnskolen bygges stillas for elevenes metakognisjon, dybdelæring og kritiske refleksjon. Studiet argumenterer for at lærere og læringsinstitusjoner må trekke inn erfaringsbasert kunnskap i forelesningssalen for å sette fokus på forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap.

Referanser

- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. doi: 10.1177/1077800414530254
- Peirce, C.S. (1992). Harvard lectures on pragmatism. I: C.S. Peirce, N. Houser & J. R. Eller (red.), *The essential Peirce : Selected philosophical writings* (bind 2, s. 133-241). Bloomington: University of Indiana Press.
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft : Tidsskrift for nordisk språk og litteratur*, 103, 3-22.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Refleksjon om metode

KAPITTEL 1

Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning

Lars Frers

Abstract

In this chapter, I am placing the term method in a field of tension between everyday practice, learning and research. In existing literature, the term method is employed in many different contexts to describe similar but different practices – these will be explored in relation to their epistemological implications as well as from the perspective of practice theory. To this end, the role of ruptures (following ethnomethodology) and the significance of epistemological hindrances and their overcoming (following Bachelard) is discussed, as these are of central importance in processes of reflection. Processes of reflection that are initiated by dealing with these kinds of ruptures and hindrances are a crucial component in the cognitive as well as embodied practices that lead to insight in both research and learning.

Introduksjon

I dette kapitlet skal jeg plassere metodebegrepet i spenningsfeltet mellom hverdagspraksis, læring og forskning. Metodebegrepet brukes på mange ulike måter og i veldig ulike kontekster. Den foreliggende antologien viser en del av spredningen: I noen bidrag står metode i læringsprosesser i rampe-lyset, mens andre legger mer vekt på metode i en forskningskontekst. I de aller fleste bidrag behandles metode i skiftende kontekster, med mer vekt på den ene dimensjonen i en del og mer vekt på den andre dimensjonen i en annen del. Man kunne selvfølgelig innvende at en sånn utvidet begrepsbruk

er forvirrende, uklar og til og med uvitenskapelig. Men formålet er å gjøre metodebegrepets flertydighet til en styrke. De drøftinger som følger i dette bidraget, skal underbygge denne tankegangen, og en sentral del av drøftingene er koblingen mellom de to sfærer, forskning og læring. Hva har disse to sfærene til felles, og hva er ulikt? For å forstå noen av disse ulikhetene og felles trekk vil jeg drøfte rollen metoder spiller i vår hverdag, fordi den vitenskapelige fremgangsmåten har sine røtter i hverdagspraksis. Men jeg vil også se på hvordan vitenskapelig holdning, perspektiv eller praksis må skape brudd i hverdagen og i hverdagslige måter å tilnærme seg og forstå verden på.

Utgangspunktet for de resonneringene som følger, er ikke en diskusjon av ulike syn på læring eller læringsteoretiske drøftinger, men heller en sondering av terrenget hvor vitenskapssosiologi tjener som kompass, epistemologi som horisont og praksisteori som støvler som skal bære meg gjennom terrenget. Det blir sikkert noen fall underveis, men håpet er at også disse viser noe viktig om terrenget – det vil finnes flere spørsmål som man ikke kan møte med det utstyret som jeg tar med, men forhåpentligvis er det å vise farlige områder også et nyttig foretagende.

Metode?

Hva er metode, eller hva er én metode? En mulig fremgangsmåte for å besvare dette spørsmål er å skille metodebegrepet fra andre, beslektede begrep. Hva skiller en metode fra en rutine? Rutinebegrepet er av sentral betydning i praksisteorien, altså i en teoretisk tilnærming som de siste årene har spilt en voksende rolle også i pedagogikken og læringsteorien (Kemmis et al., 2014). Her er det ikke bare refleksjonsprosesser eller det sosio-kulturelle som preger læring eller forskning, men handlinger i sine konkrete kontekster – praksiser. Praksiser som undersøkes med dette perspektivet, kjennetegnes av å være «a routinized way in which bodies are moved, objects are handled, subjects are treated, things are described and the world is understood» (Reckwitz, 2002, s. 250). Selve rutiniseringen impliserer en bestemt type temporalitet – rutiner har en sekvensiell struktur, og de gjentas, og den gjentakelsen eller reproduksjonen er sosialt organisert (Reckwitz, 2002, s. 255). En rutine kjennetegnes altså av to sentrale aspekter: 1. Sekvensialiteten eller opprettholdningen av en bestemt rekkefølge av handlinger, tanker, erfaringer og

følelser (mer om den emosjonelle aspekten av praksisteorien følger senere i teksten). 2. Gjentakelsen av handlingsmønstre i en sosial kontekst, hvor det sosiale også kan være etablert indirekte mellom rommets arkitektur, verktøy som er tilgjengelig og deres «affordances» (Gibson, 1979) og så videre. Rutinen etableres og forsterkes dermed over tid og i sosio-materiell sammenheng.

Det finnes ulike moment som er viktige for metodebegrepet, men som ikke er relevant for rutinebegrepet. Hvilke er de? En aspekt er målorienteringen eller den intensjonale karakteren som tilknyttes metodebegrepet. En rutine kan etablere seg mer eller mindre implisitt, den krever ikke nødvendigvis en eksplisitt opplæringsprosess som man går inn i med et bestemt formål. En rutine kan altså læres ved siden av andre aktiviteter, som en del av hverdagen, uten at det legges spesielt merke til prosessen. Den litt ubestemte karakteren er et viktig kjennetegn på mange av de rutinene som undersøkes i samfunnsvitenskap – rutiner styrer mye av hverdagen vår, men de er sjelden bevisst som sådanne, eller eksplisert. Rutinebegrepet mangler altså den intensjonale dimensjonen som metodebegrepet innebærer, en metode er utviklet med et bestemt hensyn, den skal måle noe. I tillegg er rutiner ikke nødvendigvis basert på en systematisk eller analytisk tilnærming. Men er ikke en metode basert på nettopp en bestemt systematikk?

Her kommer argumentasjonen til det andre begrepet som skiller seg fra metodebegrepet, men som også er beslektet, nemlig systembegrepet. Hva skiller en metode fra et system? I dette bidraget er det ikke nødvendig å forholde seg til sosiologisk systemteori, fordi sentrale trekk av systembegrepet i den sammenhengen (kommunikasjon, informasjon, grense mellom system og omverden, osv.) er mindre relevant i drøftingen. Men en aspekt som er viktig for systembegrepet også i sosiologisk systemteori, er reduksjon av kompleksitet (Luhmann, 1991, s. 45–51). Systematikker er basert på reduksjon av kompleksitet, de forkaster det som ikke er relevant for systematikkens egen organisasjon eller innretning. Det abstraheres fra den praktiske verden for å komme til noen sentrale eller nødvendige prinsipper, disse bindes sammen, og dermed dannes det en regelbasert prosedyre. Denne karakteriseringen (foregående abstraksjon, sentrale prinsipper som skal følges i en prosedyre) kunne også være beskrivelsen av hva en metode er, og det er ofte også den måten som metoder presenteres både i undervisning og i fremstilling av forskningsmetoder i vitenskapelige publikasjoner.

Men er det også det som kjennetegner en metode i praksis? Er dette en fremstilling som faktisk hjelper med å gjennomføre forskning av høy kvalitet? For kvantitative metoder er svaret ja, i hvert fall til en viss grad. Hensyn i kvantitativ forskning er rettet nettopp mot standardisering og oppfølging av klare rutiner, for å sikre resultat som er så objektive og generaliserbare som mulig, basert på målinger som kan gjentas på andre steder under andre forhold. (Men se Open Science Collaboration, 2015 for hvor begrenset repliserbarheten er også i eksperimentbaserte studier i psykologien.) For kvalitativ forskning er svaret et annet, fordi kjennetegn som ærlighet, flerstemmighet, resonans og fylldighet (Tracy, 2010) må ofte sikres nettopp gjennom det å avvike fra et skjema, gjennom å tilpasse seg situasjonen og ikke følge et forhåndsbestemt skjema (Flyvbjerg, 2006; Fujii, 2015). Det gjelder spesielt for den etiske dimensjonen i forskningsprosessen (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010; Frers, 2009; von Unger, 2016). Her åpner det seg et spenningsfelt mellom to metodologiske poler: det å lage og senere følge en systematisert fremgangsmåte (for å legge til rette for sammenlignbarhet og for å kvalitetssikre gjennom prosedurale tiltak) på den ene siden, på den andre siden det å tilpasse seg situasjoner underveis. Jeg skal følge opp dette spørsmålet, og svaret har en sentral betydning for hele argumentasjonen. For nå er det tilstrekkelig å vise at (spesielt kvalitativ) metode kjennetegnes av mer enn det å følge en systematikk, at godt metodisk arbeid innebærer hensyn som ikke dekkes av abstraksjon og reduksjon, og som – helt motsatt – krever situasjonsbasert tilpasning.

Noe har kanskje allerede vist seg under argumentasjonens gang: Det er vanskelig å definere hva en metode egentlig er i vitenskapelig kontekst. Det er enda mer vanskelig å definere hva en god metode er i ulike sfærer, for eksempel i kvantitativ eller kvalitativ sammenheng. Metodologien – altså læren om metoder, hvordan de brukes og settes sammen for å studere ulike fenomen – er en vanskelig gjøremål. Jeg skal fortsette å drøfte metodebegrepet med ulike innfallsvinkler. Men selve begrepet, det som står i sentrum, vil jeg heller ikke definere på en bestemt måte. Adorno bruker konstallasjonsbegrepet for å forklare en sann fremgangsmåte. Det er ikke mulig eller ønskelig å positivt bestemme hva noe er, men det er mulig og produktivt å bygge en konstallasjon av ulike begreper og perspektiver rundt det som skal undersøkes, slik at selve forståelsen er en prosess, at det innebærer en stadig bevegelse rundt denne kjernen, og at det som er spesifikt for gjenstanden som undersøkes, vises gjennom denne prosessen (Adorno, 1975, s.164–166) I det følgende skal jeg vise frem noen

flere sider av hva det er som skiller vitenskapelig metode fra lignende begreper og aktiviteter.

Den franske filosof og vitenskapshistoriker Gaston Bachelard publiserte i 1938 ei bok som behandler dannelsen av *l'esprit scientifique*, «den vitenskapelige ånden». Hans hovedpoeng er at den vitenskapelige fremgangsmåten kjennetegnes av å overkomme ulike typer epistemologiske hinder eller vanskeligheter for innsikt: Vi må ikke la oss forstyrre av en naiv realisme, vi må ikke la oss forstyrre av allmennviten, vi må ikke la oss forvirre av begrepers metaforiske dimensjon, og så videre. Den vitenskapelige ånden innebærer en vilje til å reflektere over egne refleksjoner og hvordan disse begrenses i ulike dimensjoner. Han karakteriserer gode, produktive, vitenskapelige fremgangsmåter nettopp gjennom overskridelsen av barrierer, det Moxnes (2017) også beskriver som brudd, eller de utfordringene Lofthus (2017) beskriver i sitt møte med dataens uoverskuelighet. Selv om det å følge en etablert metode kan være riktig for en fysiker, så ligger selve vitenskapeligheten ikke i det å følge en metode. Han viser til alkymisten som følger en etablert metode, for å illustrere poenget sitt. «Never were the qualities of self-sacrifice, integrity, patience, scrupulous method, and relentless labour so closely bound together as in the work of alchemists» (Bachelard, 2002, s. 58). Alkymisten er nøye og tålmodig og pertentlig, men alkymisten løfter seg aldri over etablerte forestillinger. Sett fra dette perspektivet må vitenskapelig metode romme eller legge til rette for metarefleksjon. Det som skal oppdages gjennom metoden, ligger ikke allerede på et sted, som en ting som venter at noen finner det – en vitenskapelig «oppdagelse» er basert på en abstraksjon, at nye relasjoner og sammenhenger er laget.

En metode er altså mer enn en rutine, fordi den har et bestemt formål. En metode er basert på en systematisk fremgangsmåte. Men god forskning, god vitenskapelig metode må også legge til rette for tilpasninger, for avvik fra oppskrifter – det er altså mer enn en systematikk. (Jeg drøfter metodebegrepet som brukt i undervisnings- og læringskontekst i det følgende avsnitt om læring gjennom metode.) Vitenskapelighet er heller ikke basert på systematikk i seg selv, den er basert på metarefleksjon og overskridelse av ulike typer barrierer.

Men hvis metoder i vitenskapelig kontekst er så utrolig komplekse og fasetterte, hvordan kan vi egentlig klare å håndtere dem? Hvordan kan vi klare å systematisere, rutinisere, overskride og reflektere om refleksjoner? Fordi det er noe vi stadig gjør i hverdagen vår, men på andre domener. En retning i

samfunnsvitenskapelig forskning har tatt hele sitt utgangspunkt i nettopp den ferdigheten: etnometodologien. Garfinkel beskriver etnometodologiens perspektiv på følgende måte:

I have been arguing that a concern for the nature, production, and recognition of reasonable, realistic, and analyzable actions is not the monopoly of philosophers and professional sociologists. Members of a society are concerned as a matter of course and necessarily with these matters both as features and for the socially managed production of their everyday affairs. The study of common sense knowledge and common sense activities consists of treating as problematic phenomena the actual methods whereby members of a society, doing sociology, lay or professional, make the social structures of everyday activities observable. (Garfinkel, 1984, s. 75)

Garfinkel skriver at samfunnets medlemmer faktisk er nødt til å beskjeftige seg med både produksjon og erkjennelse av fornuftige og analyserbare handlinger. Medlemmene bruker dette for å utføre sine hverdagslige oppgaver, men de reflekterer også over hva de gjør, dvs. at vi alle også er kompetente i problematiseringen av metodene vi bruker. (Se også Sacks definisjon av etnometodologi. Sacks, 1984, s. 21) Vi bruker altså ulike metoder for å vise frem de sosiale strukturene som preger våre handlinger, og vi er i stand til å undersøke disse metodene som metoder i samhandling med andre. Denne ferdigheten og denne nyttige kompetansen er altså noe som vi alle deler og anvender i ulike situasjoner. Etnometodologiens undersøkelser viser dette veldig tydelig. Mennesker har stor evne til å anvende og etterspørre relevansen av ulike metoder. En sentral del av den type analytisk aktivitet er det som betegnes som *accountability* på engelsk. I vår hverdag må vi stadig gjøre rede for, ikke bare hva vi gjør, men også hvordan vi gjør eller har gjort. En øver seg fra barndommen av, på alle områder, og den kompetansen kreves av alle som skal anees som medlemmer av samfunnet.

Men hvordan skaper vi *accountability* for metodene vi anvender i vitenskapen? Her kan vi gå tilbake til praksisteori (som har noen røtter i etnometodologi, Reckwitz, 2002, s. 243) for å samle de ulike trådene som må flettes sammen og spres ut igjen i en stadig bevegelse mellom utføring av en praksis og redegjørelse og refleksjon over denne praksisen. For å gjøre rede for hvordan vi bruker en vitenskapelig metode, må vi ta hensyn til forbindelser til alle de ulike elementene som kan bli relevante i ulike situasjoner og (meta)refleksjoner. Disse relasjonene inkluderer «forms of bodily activities, forms of mental activities,

‘things’ and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge» (Reckwitz, 2002, s. 249). Metoder er bestemte praksiser, og som alle praksiser forbinder metodene ulike element. Alle disse forbindelsene kan vi gjøre til gjenstand for refleksjon og analyse. Vi kan dette, fordi vi gjør dette stadig i hverdagen – men på en mindre systematisk og mer tilfeldig måte.

Her har vi også en mulighet for å skille mellom godt og dårlig metodisk arbeid i vitenskapen. Følger vi et fast etablert mønster eller rutine, som defineres som «vitenskapelig» i ei metodebok, på samme måte som vi gjør med de aller fleste andre hverdagslige rutiner, eller reflekterer vi over våre refleksjoner – og i hvilken grad gjør vi det? Hvordan håndterer vi spenningen mellom rutiner, following av systematikker eller etablerte mønster på den ene siden og refleksjon, forandring og spontanitet på den andre siden?

Svaret på dette spørsmålet er viktig fordi det hjelper til å gjenforene to ganske ulike syn som jeg har presentert i dette bidraget. Jeg skrev at Bachelard, som er en av grunnleggerne av den historiske epistemologien (Rheinberger, 2005), vil skille vitenskapen fra hverdagen. Han skriver at hverdagslige forståelsesmønstre må legges til side, at de er til hinder for utviklingen av den vitenskapelige ånden. Men ifølge etnometodologien er vi alle i stand til å problematisere metodene vi bruker, alle som er medlem i samfunnet, kan dette, det er en del av hverdagen. Hvem har rett? Bachelard med sin sterke skillelinje mellom vitenskap og hverdag eller etnometodologien, hvor de to sfærene overlapper?

For å svare på spørsmålet blir det viktig å se på situasjoner som kan kreve en type overskridende refleksjon. For å finne ut hvordan medlemmer i samfunnet reflekterer over egne metoder og egen rolle, ser etnometodologene på situasjoner hvor det oppstår brudd – brudd i forløp av en handling eller praksis, brudd i forventninger til forløpet. Det ser vi også i flere eksempler her i boka. Det kan være utfordringer med brudd i omgangen med datamaterialet (Lofthus 2017, Moxnes 2017) eller i refleksjon over hvordan ulike begrep skal settes i sammenheng og hvordan oppgaver skal tolkes (Davidsen og Aamaas 2017, Davidsen 2017). Refleksjonen begynner når disse bruddene oppstår. Den som hadde en bestemt forventning som ikke ble oppfylt av et annet medlem av samfunnet i en delt situasjon, forlanger en forklaring, og den andre parten må gjøre rede for hva, hvordan og hvorfor forventningen ikke ble oppfylt. På den måten viser man til felles forståelser, og til forventningene man har om felles

forståelser. I selve forhandlingen om disse forventningene og hvordan de skulle oppfattes, gjøre man rede for disse og hvordan forventningene skulle eller kunne oppfølges eller ikke. Garfinkel brukte i tillegg såkalte kriseeksperimenter, hvor han ba studentene sine om å ikke følge en regel, eller om å etterspørre en regel som vanligvis tas for gitt, for å vise hvordan sosiale regler etableres og opprettholdes i hverdagen, og for å få den type refleksjonsprosess om selve regelen i gang. Det er altså ikke slik at etnometodologien sier at refleksjon over metoder er noe uproblematisk – den sier heller at det er nettopp problemer, kriser eller brudd som er utgangspunkt for refleksjon om metodene vi bruker. Men vi er eksperter på den type refleksjon, siden problemer, kriser eller brudd er noe vi som mennesker opplever som en del av hverdagen vår, og vi blir tvunget til å gjøre rede for hvilke metoder og regler vi har fulgt også i hverdagen – vi blir holdt *accountable* for metodene vi bruker i våre praksiser.

Jeg skal prøve å bruke praksisteori for å flette disse trådene sammen igjen, før jeg fortsetter med en drøfting av metodebegrepet i læringskontekst. Som alle andre praksiser så er også metoder «a routinized way in which bodies are moved, objects are handled, subjects are treated, things are described and the world is understood» (Reckwitz, 2002, s. 250), som omfatter «forms of bodily activities, forms of mental activities, ‘things’ and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge» (Reckwitz, 2002, s. 249). En (vitenskapelig eller forsknings- eller undervisnings-)metode som en spesiell form av praksis kjenntegnes videre gjennom abstraheringen og systematikken som ligger til grunn for metoden, fordi den skal ikke være basert på ren tradisjon, men på en refleksiv gjennomtrenging av etablerte rutiner. Dette er altså rutiniserte måter å beskrive ting og forstå verden på. Men her tilfører praksisteorien at vitenskapelig metode – som alle praksiser – omfatter mer enn selve abstraheringen, og at den refleksiviteten kan ikke bare lokaliseres i den kognitive sfæren, men også i kroppslige bevegelser og materialitet, i romlige relasjoner og i emosjonene. Alle disse settes i spill når en metode anvendes eller brukes. Jeg må styre emosjonene mine og være både engasjert og nøytral (Bondi, 2005), jeg må bruke kunnskap som er taus (Collins, 2001), bruke rommet (Goodwin, 1995; Edinger, 2013; Kemmis et al., 2014) og ulike redskaper (Hutchins, 1995; Pickering, 1995; Woodward, 2016). En metode som en praksis omfatter alle disse aspektene, og bruddene kan oppstå på alle disse områdene. Et praksisteoretisk syn kan dermed bidra til å analysere refleksjonsprosesser som oppstår i

bruk av ulike metoder i sin fulle kompleksitet – både når det gjelder rutineiserings- og videreformidlingsprosesser, og hvor brudd og tilhørende refleksjoner kommer i spill og muligens igangsetter enten «bare» læring/ny forståelse eller også en reorganisasjon av selve praksisen.

Læring gjennom metode

I det forrige avsnittet behandlet jeg metode først og fremst i en vitenskapelig kontekst, altså som forskningsmetode. Men hva er egentlig forskjellen på forskning og læring? Et vanlig svar gis i det følgende sitatet, tatt fra en tekst som omtaler aksjonsforskning – en kontekst plassert mellom læring og forskning altså, og en kontekst som dermed er relevant for det som behandles i ulike bidrag i denne boka.

How is action learning different from action research? Action research includes action learning and more. Action research is more systematic, strategic and rigorous. It can sustain extensive scrutiny and it's always made public through presentations and publications. The difference here is basically the same as the difference between learning and research generally – both are about acquiring knowledge but research pursues a more diligent, investigative inquiry and its purpose is also to create knowledge. (Zuber-Skerrit & Farquhar, 2002, s. 104)

Flere poeng nevnes her, men de første er at forskningen kjennetegnes av en høyere grad av systematikk, strategi og rigorøsitet. Det beskrives ikke en vesensforskjell eller en kvalitativ forskjell, men en kvantitativ, gradvis forskjell. Og det kan sikkert diskuteres: Er det egentlig sant at den beste læringen er mindre systematisk oppbygget? Planlegging av undervisning og en eksplisitt implementering av læringsstrategier er av sentral betydning i didaktisk forskning og i nyere styringsdokumenter som behandler undervisningskvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). At god undervisning må følge strenge kriterier for sannhet og korrekt formidling av fakta og/eller omstridte områder i samfunn, er nesten selvsagt, og det strukturerer selve læringen.

Det neste kriterium, offentliggjøring av resultater, viser en annen side, som diskuteres annerledes i læringsrelatert kontekst enn i den vitenskapelige verden. For læring vil det vanligvis dreie seg om vurderinger, ofte i form av karakterer, og disse er sjelden tilgjengelige for offentligheten – oftere ikke. Her finnes

det altså en ulik behandling av læringen – den er unntatt offentligheten. Dette er en tråd som ikke skal følges opp i denne boka, fordi den ikke behandler spørsmål rundt det private og det offentlige, og heller ikke de mange store utfordringene som settes i sammenheng med akademisk publisering. Det eneste som kunne bemerkes, er at det finnes få utredninger om prosessen bak resultatene i både læringen og i forskningen. Det er resultatene som teller, ikke veien dit og spesielt ikke mulige blind- eller omveier. Unntak finnes i begge verdener, og de fleste bidrag i denne antologien skal være nettopp det, der vi drøfter prosessen minst like mye som resultatene.

Det siste kriteriet er å skape ny kunnskap. Fra et eksternt eller overordnet perspektiv er det forholdsvis enkelt å skille ny kunnskap fra kjent kunnskap. Spesielt så lenge kunnskapen er kjent for signifikante deler av samfunnet, og spesielt hvis det er kjent for de som bestemmer over hva som anerkjennes som gyldig kunnskap (Gieryn, 1999). Men hvis vi ser på det fra et internt perspektiv, så går den klare skillelinjen i oppløsning. For hvert enkelt individ ville den epistemologiske statusen være den samme, det ville være ny kunnskap uansett om individet finner frem til det gjennom metoder som karakteriseres som forskningsmetoder, eller om hun/han gjør det via undervisnings-/læringsmetoder. Eller? Her blir det viktig å undersøke disse metodene litt nærmere.

Hvordan kommer det nye inn i vår forståelse? Hva er det som gjør det til noe nytt? Jeg begynner med det første spørsmålet, som handler om prosessen som fører til ny kunnskap. Her kommer praksisteorien til hjelp igjen: Mer enn det rent kognitive er involvert, og ulike prosesser som fører til ny kunnskap, kjennetegnes av ulike typer engasjement. Omfatter metodene det som fører meg til et nytt personlig engasjement, krever de at jeg setter meg selv inn i situasjonen, at jeg risikerer noe og utsetter meg for mulige erfaringer av brudd og usikkerhet? Er metoden preget av nysgjerrighet, av en aktiv søkende bevegelse? Eller er metoden basert på klare mønstre, på det å følge en etablert vei, hvor jeg stopper og tar opp informasjon på stasjoner som har forhåndsbestemte funksjoner? For det enkelte individ ville forskjellen mellom disse to ulike bevegelsene være av større betydning enn om det jeg finner underveis, allerede er kjent for andre eller ikke. Det er prosessens betydning.

Det neste spørsmålet går ut på resultatets betydning. Er det jeg finner, allerede beredt og tilrettelagt, et hjelpemiddel som jeg fikk når jeg startet på denne veien, eller er det noe ukjent, med uklare formål og uklar tilhørighet? Er det nye altså bare nytt i en additiv forståelse, sånn at jeg vet litt mer om det samme,

går litt dypere eller litt høyere? Eller er det nye kvalitativt nytt, er det et nytt fenomen, med uklare konsekvenser? Også her kan praksisteoriens omfavning av kompleksitet berike forståelsen og analysen, fordi også her blir det viktig å forstå det nye i forhold til mer enn den kognitive verden. Har det nye også konsekvenser for min identitet? Har det implikasjoner som berører selve situasjonen, som krever justeringer i tingene jeg bruker, i den romlige og/eller sosiale orden? Alt dette er viktig, spesielt hvis vi følger Bachelards enfatiske forståelse av vitenskapens ånd. Han mener at det å oppdage noe virkelig nytt, er basert på en bestemt pedagogikk. Metodene som medfører kvalitativ ny viten, må engasjere, de må omfatte noe annet enn mer av det samme. Den vitenskapelige ånden i hans forståelse er like mye utsatt for blinde repetisjoner i universiteter eller academia som i skolen. Ren formidling av kunnskap, bare å lære noe bort, er ikke det samme som å oppdage noe, å lære noe for seg selv – og det siste krever at man setter seg i spill, at man utsetter seg for brudd og komplikasjoner, og at man tar et metaperspektiv, reflekterer over selve refleksjonsprosessen. Bachelards pedagogikk (McAllester Jones, 2002, s. 11–12) er den samme både for metoden i forskningen og i læringen – den er basert på nødvendigheten av å overkomme mange ulike hinder som står i veien.

Inntil nå har jeg forholdt meg til de kriteriene som Zuber-Skerritt & Farquhar har presentert for å skille forskning fra læring: systematikk og rigorøsitet, offentliggjøringens rolle, og det nyskapende (Zuber-Skerritt & Farquhar, 2002, s. 104). I alle disse finnes det ulike overlapp, og det finnes skillelinjer som ofte gjelder like mye for forskningen som for læringen. Men før jeg går videre, vil jeg rette oppmerksomheten enda mer eksplisitt på noe som kan karakteriseres som en selvfølgelighet i forståelsen av både forskning og læring: at de er kognitive eller mentale prosesser. Det mentalistiske fordømme eller bias er kanskje enda større i forhold til forskningen, som kan fremstilles som innadvendt, tenkende aktivitet, med idéer som slår inn plutselig og uforventet som lynet, eller som vokser langsommere frem fra et individs genius. Jeg har skrevet flere ganger at et praksisteoretisk syn på både forskning og læring vil medføre en aktiv inkludering av mer enn mentale faktorer, og denne kritiske tilnærmingen skal jeg også sette i gang her (Schatzki, 2001, s. 16). Ting, rom, kropper, bevegelser – alt dette kan også spille en viktig rolle. Derfor er det viktig å forstå forskning og læring også som ferdighet. Forskeren og den som lærer, må sette mange ulike komponenter i relasjon, håndtere ulike typer utfordringer underveis, både kroppslig og sosialt, må sjonglere med data like mye som med kollegaer eller venner, med programvarer eller kilder, med lærere eller

redaktører. Igjen er prosessens utforming mer sentral for forskjellen mellom ulike refleksjonsformer – altså læring og forskning – enn om resultatet er nytt for samfunnet eller bare for det enkelte individ. I det foregående skrev jeg om metarefleksjon som refleksjon om refleksjon, men en praksisteoretisk tilnærming krever i tillegg at refleksjonen overskrider den mentale sfæren og inkluderer ferdighetsrelatert refleksjon og dermed det fysiske, det sosiale og det emosjonelle. God forskning like fullt som god læring må altså ta alle disse faktorene med i sin bevegelse mellom rutiner og brudd, mellom det systematiske og det søkende, mellom det rigorøse og det nysgjerrige.

Konklusjon og utsikt

I dette bidraget har jeg drøftet metodebegrepet i ulike kontekster og i lys av ulike akademiske tradisjoner. En sentral intensjon var å ta vare på metodebegrepets iboende kompleksitet – som med alle vitenskapelige begrep kan også metodebegrepet plasseres i ulike teoretiske og epistemologiske kontekster. Det er selvfølgelig ikke mulig å ta alle disse i betraktning – i den nåtidige akademiske verden ville det være hybris. Jeg har derfor valgt å fokusere på noen utvalgte forskningstradisjoner som enkelt kan knyttes til det tverrfaglige feltet læring og utdanningsvitenskap, med henblikk på hverdagen, men også sett fra et vitenskapssosiologisk perspektiv. Jeg brukte heller ikke mye tid på forståelser av forskning og metode som beskrives som positivistisk eller, mer treffende, som er basert på den senere kritiske rasjonalisme (Popper, 1974).

Felles for metoder både i læring og i forskning er at de kan forstås som praksiser. Selv om metoder i læring og forskning kjennetegnes gjennom sine (meta-)reflekterende trekk, ligger de ikke bare i den kognitive eller mentale sfæren, som Hognestad og Bøe (2017) viser når de knytter skygging som handling og skygging som refleksjon sammen, eller som Davidsen og Aamaas (2017) viser at studentene omsetter metarefleksjon til erfaringsbasert kunnskap. De omfatter hele den måten våre kroppar relaterer seg til omverdenen: gjennom sanser, i romlig-materiell-sosiale konstellasjoner, de er gjennomsyret av emosjoner, og de læres i fellesskap over tid. Både lærings- og forskningsmetoder er preget av en høy grad av systematikk, hvis de ikke bare tilfeldigvis skal føre til (meta-)refleksjon. På samme tid kan selve refleksjonsprosessen ikke planlegges fullstendig. Hvert enkelt individ og hver ulik gruppe trenger å forsere sine egne hinder for å oppnå den refleksjonen – og spesielt hvis vi legger

listen så høyt som Bachelard gjør i sin pedagogikk, så er vi nødt til å overskride grenser, både i våre egne forventninger og tenkemåter, men også i forhold til de forventninger andre har og mønstrene de følger i sine praksiser. I denne sammenhengen har jeg skrevet om etnometodologien, som tydelig viser at alle medlemmer av samfunnet har kompetansen å forholde seg til opplevelser av brudd i hverdagen, og at det finnes mange mekanismer som gjør oss i stand til å bruke disse aktivt i fellesskap. Vi er i stand til å gjøre rede for våre valg i vår hverdag, til å være *accountable*, og dette er også et utgangspunkt for redegjørelser i metodebruk i forskning og læring. Vi kan vise og formidle hvorfor og hvordan vi har gjort noe. Her finnes en av hovedforskjellene på forskning og læring, hvor den siste ofte mangler denne type redegjørelse – vurderinger som presenteres i undervisningskontekst er ofte bare summative, ikke formative, og i ikke-formalisert læring redegjøres det enda mindre for læringsprosessen. Men også i forskningen er den type redegjørelse om prosess sjelden, og *practices of accountability* fokuserer ofte på det skjematisk, slik at de ikke gjenspeiler den kompleksiteten som kjennetegner metodebruk i forskning og læring som praksis. Her ser jeg også rollen til dette bidraget og til hele boka: De skal fremheve og underbygge betydningen av prosess og hverdagspraksis i både forskning og læring. Kanskje er det best å beskrive refleksjon og metarefleksjon ikke som resultat av en prosess, en output av ulike typer input, men heller som et praktisk *achievement*, en bevegelse som er vanskelig å planlegge og opprettholde, og det derfor er enda viktigere å gjøre rede for i etterkant.

Denne bevegelsen kan også tas som utgangspunkt for en mulig forlengelse av den drøftingen som jeg har foretatt her. Det ville være spennende å prøve ut hvordan dette kommer til å utspille seg når det settes i kontekst av den amerikanske pragmatismen. Peirce og Dewey er viktige skikkelser i den pedagogiske og didaktiske verden. Pragmatismen er ikke direkte beslektet med praksisteorien, men begge tilnærminger deler et felles utgangspunkt i hverdagen, og begge ser hverdagens praktiske utfordringer som det sentrale som teorien skal forstå og forklare (Schatzki, 2001, s. 16–17; fotnote 3 i Reckwitz, 2002, s. 259). Også i Peirces forståelse av abduksjon (Peirce, 1992; Svennevig, 2001) er tidsdimensjonen og det prosessuelle av sentral betydning, og opplevelsen av brudd, eller problemer eller overraskelser, er av like sentral betydning for den videre, praktiske refleksjonsprosessen som den er i etnometodologien (Emirbayer & Maynard, 2011). Deweys forståelse av *playfulness* og lekens betydning for læring ville også være en relevant supplering og bidra til å sette

samspill mellom det systematiske og det åpne i et bedre lys (Dewey, 1910; Skilbeck, 2017).¹ En sånn pragmatistisk perspektivering av metodebegrepet ville antakeligvis gi oss enda en mulighet for å utvikle vår forståelse av hvordan metoder anvendes både i læringen og i forskningen og gjøre koblinger til etablerte læringsteorier lettere også på metateoretisk plan.

Referanser

- Adorno, T.W. (1975). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (2002). *The formation of the scientific mind* (M. McAllester Jones, oversettelse). Manchester: Clinamen.
- Bondi, L. (2005). The place of emotions in research : From partitioning emotion and reason to the emotional dynamics of research relationships. I: J. Davidson, L. Bondi & M. Smith (red.), *Emotional geographies* (s. 231–246). Aldershot: Ashgate.
- Collins, H.M. (2001). What is tacit knowledge? I: T.R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 107–119). London: Routledge.
- Davidson, A. & Aamaas, Å. (2017). Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning. – en casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge. I: L. Frers, M. Bøe & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 161–180). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston/MA: D.C. Heath & Co.
- Edinger, E.-C. (2013). *Wissensraum, Labyrinth, Symbolischer Ort : Die Universitätsbibliothek als Repräsentation der Wissenschaft*. Doktorgradsavhandling. Konstanz: Universität Konstanz.
- Emirbayer, M. & Maynard, D.W. (2011). Pragmatism and Ethnomethodology. *Qualitative Sociology*, 34(1), 221–261. doi: 10.1007/s11133-010-9183-8
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. (2010). Research with children : Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175–192. doi: 10.1177/1476718X09345412
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Frers, L. (2009). Video research in the open : Encounters involving the researcher-camera. I: U. Tikvah Kissmann (red.), *Video interaction analysis : Methods and methodology* (s. 155–177). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fujii, L.A. (2015). Five stories of accidental ethnography : Turning unplanned moments in the field into data. *Qualitative Research*, 15(4), 525–539. doi: 10.1177/1468794114548945

1 Takk til Vibeke Sjøvoll, som viste meg betydningen lek hadde for Dewey.

- Garfinkel, H. (red.). (1984). *Studies in ethnomethodology*. Malden/MA: Polity Press/Blackwell Publishing.
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gieryn, T.F. (1999). *Cultural boundaries of science : Credibility on the line*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodwin, C. (1995). Seeing in depth. *Social Studies of Science*, 25(2), 237–274. doi: 10.1177/030631295025002002
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2017). Skygging som metode i lederutvikling i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen. I: L. Frers, M. Bøe & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Briston, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. *Melding til Stortinget*, 28(2015–2016).
- Kunnskapsdepartementet (2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. *Melding til Stortinget*, 16(2016–2017).
- Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I: L. Frers, M. Bøe & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme : Grundriß einer allgemeinen Theorie* (4. utg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McAllester Jones, M. (2002). Introduction I: G. Bachelard & M. McAllester Jones (red.), *The formation of the scientific mind* (s. 1–16). Manchester: Clinamen.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349(6251). doi: 10.1126/science.aac4716
- Peirce, C.S. (1992). Harvard lectures on pragmatism. I: C.S. Peirce, N. Houser & J. R. Eller (red.), *The essential Peirce : Selected philosophical writings* (Vol. 2, s. 133–241). Bloomington: University of Indiana Press.
- Pickering, A. (1995). *The mangle of practice : Time, agency & science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popper, K. (1974). *Objektive Erkenntnis : Ein evolutionärer Entwurf* (2. utg.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices : A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263. doi: 10.1177/13684310222225432
- Rheinberger, H.-J. (2005). Gaston Bachelard and the notion of «phenomenotechnique». *Perspectives on Science*, 13(3), 313–328. doi: 10.1162/106361405774288026
- Schatzki, T.R. (2001). Introduction : Practice theory. I: T.R. Schatzki, K. Knorr-Cetina & E. von Savigny (red.), *The practice turn in contemporary theory* (s. 10–23). London: Routledge.

- Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher. *Education Sciences*, 7(1), 16. doi: 10.3390/educsci7010016
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft : Tidsskrift for nordisk språk og litteratur*, 103, 3–22.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality : Eight «big-tent» criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. doi: 10.1177/1077800410383121
- von Unger, H. (2016). Reflexivity beyond regulations : Teaching research ethics and qualitative methods in Germany. *Qualitative Inquiry*, 22(2), 87–98. doi: 10.1177/1077800415620220
- Woodward, S. (2016). Object interviews, material imaginings and ‘unsettling’ methods : Interdisciplinary approaches to understanding materials and material culture. *Qualitative Research*, 16(4), 359–374. doi: 10.1177/1468794115589647
- Zuber-Skerritt, O. & Farquhar, M. (2002). Action learning, action research and process management (ALARPM) : A personal history. *The Learning Organization*, 9(3), 102–113. doi: 10.1108/09696470210428822

KAPITTEL 2

Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis

Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen

Liv Lofthus

Abstract

In this chapter, the focus is on how the researcher's presence in the field has an effect on the data that becomes available. Data is in no case something ready, waiting to be collected by the researcher. Rather it is created in interaction between the researcher and research objects. The discussion is based on two criteria; reflexivity and sincerity. These should be met in order to strengthen qualitative research. In this lies the researcher's ability to see herself as the researcher subject that she is, and to be open and self-reflexive about this. Looking at two research approaches, where different methods have been used, I focus on the researcher's role in the generation of data. To investigate this, I use the concept of practice architecture as a theoretical framework. I argue that this is a well-suited framework to systematize the above-mentioned criteria, helping the researcher to cast an outside-perspective on her own engagement in the field.

Introduksjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere hvordan forskerens tilstedeværelse i forskningsfeltet har en effekt på dataene som blir tilgjengelige. Dataene ligger aldri tilgjengelig og venter på å bli hentet inn av forskeren. Det er noe som skapes i

interaksjon mellom forskeren og forskningsobjektene. Ordet datainnsamling er derfor problematisk. Datagenerering er å foretrekke, ettersom dataene i stor grad påvirkes av ulike faktorer. Diskusjonen tar utgangspunkt i to kriterier for god kvalitativ forskning; refleksivitet og *sincerity* (åpenhet). I dette ligger forskerens evne til å se seg selv og det subjektive hun tar med seg inn i forskningen, og å være åpen og selvrefleksiv om dette. Teksten omhandler to tilsynelatende uavhengige feltarbeid som er utført i sammenheng med mitt ph.d.-prosjekt, hvor forskjellige metodologiske tilnærminger har blitt brukt. For å se nærmere på forskerens rolle i datagenereringen bruker jeg praksisarkitektur som teoretisk rammeverk. Dette bidrar til å gjøre forskeren mer eksplisitt, og viser tydelig hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker alle ledd i datagenereringen. Praksisarkitektur er definert i boken *Changing practices, changing education* (Kemmis et al., 2014), som oppbygging av en praksis. Teorien sier noe om hvordan utforming av praksiser endrer utfallet av læringen som finner sted. I dette kapitlet benyttes teorien som rammeverk i en kontekst som er utvidet fra lærings- til forskningskontekst. Som Frers diskuterer i denne boken, er disse to kontekstene nært beslektet. Fokus vil være på hvordan forskeren og metoden er en del av praksisarkitekturen, og hvordan arkitekturen i praksisen elevene er en del av, påvirker forskeren og metodevalget. Jeg argumenterer for at dette er et rammeverk som bidrar til å systematisere og teoretisk kategorisere refleksivitet og *sincerity*. Analysen kan være med på å underbygge begrunnelser for metodevalg, og hjelpe forskeren å få et utenfra-blikk på sin egen påvirkning på datagenereringen.

Det er ikke utformet universelle krav for hva som utgjør god forskning. Målestokken for kvantitativ forskning består av treenigheten validitet, reliabilitet og objektivitet. Standarden for god kvalitativ forskning er mer nyansert og omdiskutert. Ettersom kvalitativ forskning er svært variert, både med tanke på metode og forskningsområder, er det utfordrende å enes om ett felles sett kriterier. Dette fører til at det kan være vanskelig, og ikke nødvendigvis nyttig, å nøyaktig følge en liste av gitte krav (Northcote, 2012, s. 33). Det er identifisert mer enn 100 sett med kriterier for kvalitativ forskning (Dixon-Woods, Shaw, Agarwal & Smith, 2004). Hvilke av disse forskeren velger å ta utgangspunkt i, har stor påvirkning både på forskeren og forskningen.

For å reflektere rundt og lære mer om metodebruk er det viktig å være åpen om hvilke metodiske grep som fungerer og ikke fungerer for det man vil undersøke. I forskningen som omtales her, er det elevgrupper

som er forskningsobjekter. Å studere hvordan elevene blir påvirket av hvordan forskningen gjennomføres, gir mulighet for refleksivitet om forskerrollen og metodevalget.

Først vil jeg diskutere noen utvalgte kriterier for god kvalitativ forskning, og se hvilke av disse som passer for å belyse forskerens rolle i datagenereringen. Jeg vil så beskrive praksisarkitektur, før jeg beskriver feltstudiene som er gjennomført. Videre vil jeg se på hvordan forskerrollen påvirker praksisen, og således dataene som genereres.

Kriterier for god kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning gjennomføres ofte som en induktiv utforskning, der forskeren går åpent inn med alt det subjektive hun er. Det subjektive elementet er en av hovedgrunnene til behovet for kvalitetskriterier i forskningen. Subjektivitet gjør det også vanskelig å enes om kriteriene. Som kvalitativ forsker på mennesker blir parameterne man jobber med, i stor grad definert mens data genereres og analyseres (Macfarlane, 2010b, s. 19). Da kreves det at man som forsker har evnen til å være dynamisk og spontan, og være åpen for uforutsette hendelser. Ved å se på et utdrag av definerte kriterier er det tydelig at selv om det er forskjeller, er det også stor enighet om hva som må til for å oppnå god forskning. Forskeren skal arbeide systematisk, og samtidig kunne improvisere når situasjonen krever det. Frers (2017) problematiserer dette, hvor han skriver at forskningen på den ene siden krever systematikk og etterprøvbarehet, samtidig som det krever at forskeren kan tilpasse seg situasjonen som oppstår, når den oppstår (Frers, 2017, s. 3).

Noen kriterier går igjen hos flere forskere, om enn med noe forskjellig ordlyd, og ulik vektning i betydningen. Her følger en kort liste for å skape en oversikt. Videre forklares refleksivitet og *sincerity* mer inngående.

Cohen og Crabtree (2008) legger vekt på at kvalitativ forskning bør være robust. Det innebærer at forskningen skal være relevant og viktig, og skal gjennomføres ved hjelp av metoder som er passende for å besvare de gitte forskningsspørsmålene. Etterprøvbarehet, validitet og kredibilitet er avgjørende. Dette bør komme til syne gjennom en klar og tydelig forskningsrapport, hvor forskeren også viser evnen til refleksivitet og åpenhet (Cohen & Crabtree, 2008). Tracy (2010) definerer i sin artikkel sitt sett med kriterier for god kvalitativ forskning. Hun påpeker viktigheten av at alle ledd i forskningen er

gjennomført med styrke, eller det Cohen og Crabtree definerer som robust. Styrken oppnås ved at teori, data og kontekst er komplekst, tilstrekkelig og passende for å studere det man vil studere. Forskningen skal være troverdig og gi resonans hos andre forskere. Denne gjenklangen hos andre kan oppnås gjennom ærlighet, eller *sincerity*, om hele forskningsprosessen. I begrepet *sincerity* ligger kravet om forskerens refleksivitet og åpenhet for gjennomsyn. Andre har vektlagt forskerens evne til å utøve mot, respekt, besluttsomhet, åpenhet, ydmykhet og refleksivitet som viktige i forskningen (Kiley & Mullins, 2005; Macfarlane, 2010a; Pring, 2001).

En mulig måte å imøtekomme standarden for systematikk og tilpasning (Frers, 2017) er gjennom *refleksivitet*, et kriterium som går igjen hos overnevnte forskere. Så hva innebærer refleksivitet, og hvorfor er dette viktig i forskningen?

Malterud bruker metaforen «the knower's mirror» om refleksivitet (2001, s. 484). I dette legger hun at refleksivitet er holdningen til det å forholde seg systematisk til den konteksten der kunnskap dannes. Spesielt gjelder det rollen forskeren spiller i dette, og hvordan forskeren påvirker datagenereringen. Forskeren har alltid fordommer, og/eller forkunnskaper om feltet hun går inn i. Disse forkunnskapene er bygd opp av både personlige og profesjonelle erfaringer (Malterud, 2001, s. 484). Refleksivitet handler ikke om å forsøke å fjerne disse, men å være ærlig på å definere hva disse forkunnskapene innebærer. En annen metafor som er brukt for å omtale refleksivitet i forskningen, er Guba og Lincolns «Human as instrument» (Guba & Lincoln, 1981). Dette kan forstås som at mennesket/forskeren er instrumentet virkeligheten går gjennom for i det hele tatt å være en virkelighet. Siden forskeren selv er instrumentet, har hun stor og uunngåelig innvirkning på det som kommer ut som «virkelighet» om situasjonen som er studert. Det er da en styrke i forskningen å kunne reflektere over hvilket instrument man selv er.

Som tidligere nevnt utdyper Tracy (2010) *sincerity* til å innebære det å være ærlig og oppriktig i forskningen. Forskningen skal være transparent, og forskeren skal være selvrefleksiv. Dette innebærer stor grad av åpenhet rundt forskningsprosessen. Transparent forskning kan oppnås gjennom formidling av prosjektets utfordringer og uforutsette endringer, og gjennom formidling av hvordan fokuset for studien endrer seg gjennom prosessen. Dette forutsetter økt oppmerksomhet for interaksjon mellom kontekst, forsker, metode, setting og aktører (Altheide & Johnson, 1994, s. 489).

Selvrefleksivitet, eller evnen og villigheten til å se seg selv, er en viktig egenskap for å kunne være åpen og ærlig i forskningen. Tracy påpeker at fokuset på refleksivitet øker oppmerksomheten rundt forskerens tilstedeværelse og påvirkning i datagenereringen. Ærligheten og selvbevisstheten innebærer åpenhet med tanke på styrker og svakheter om seg selv som forsker og forskningen man driver med, og refleksiv inngang til bakenforliggende årsaker som påvirker valgene man tar. Ved å være åpen reflekterer man over hvilken kunnskap som ligger tilgjengelig, og hvilken kunnskap som kan være skjult, samt hvilken kunnskap man selv bringer inn i feltet (Tracy, 2010, s. 842). En måte å få dette frem i forskningen kan være å skrive feltnotater som inneholder selvrefleksive kommentarer om egne følelser og forståelser (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). Andre foreslåtte metoder for økt refleksivitet er å føre en selvrefleksiv dagbok, skrive seg selv inn i feltnotater, og å dokumentere de analytiske og metodologiske avgjørelser man tar. Mjøberg (2017) beskriver i sin studie studentaktiv forskning. Et av hovedfunnene i studien er at studentene trekker frem refleksjonsnotater som en av flere viktige erfaringer fra det å drive forskning. En av studentene i undersøkelsen understreker; «Å skrive notater er en god måte å planlegge og vurdere arbeidet på, en blir mer bevisst på hva en gjør eller ikke gjør og hvorfor» (Mjøberg, 2017, s. 16).

Forskeren bør være refleksiv i alle avgjørelser hun tar i forskningsprosessen (Mason, 1996). Vanligvis er refleksivitet i litteraturen diskutert som noe som gjøres individuelt. Man kan likevel oppnå økt innsikt gjennom samtaler om egen refleksivitet og ved å være refleksiv sammen med andre (Malterud, 2001). For å være refleksiv overfor sine lesere kan det også være effektivt at forskeren skriver seg selv inn i teksten i førsteperson. Dette kan fungere som en påminnelse om forskerens tilstedeværelse i teksten og i datagenereringen. Det er en måte å få frem at forskningen ikke dreier seg utelukkende om objektene man studerer, den inneholder også forskerens påvirkning på dataene. Videre i teksten hvor feltarbeidet omtales og i diskusjonen, vil jeg derfor i stor grad skrive meg selv inn i teksten.

En naturlig følge av økt refleksivitet i forskningen er økt imøtegåelse av andre definerte kriterier for kvalitativ forskning. Å være åpen og refleksiv om sin egen plass i forskningen skaper en mer robust gjennomføring både i valg av metode og gjennom forskningsrapportering. Refleksjon og åpenhet øker også forskningens validitet og etterprøvbarehet. Gjennom åpenhet mot seg selv som forsker, mot forskningsobjektene og mot datagenereringen, reflekterer man også over etiske aspekter ved forskningen. En viktig følge av refleksivitet i forskningen kan være økt kvalitet. Gergen og Gergen (1991) begrunner dette med

at man gjennom kritisk refleksjon ser på forskningsprosessen fra forskjellige posisjoner, og dermed beveger seg utover for å oppnå økt forståelse.

Refleksivitet og åpenhet kan tenkes å være et endeløst felt. Jo mer man reflekterer, desto mer er det å reflektere over. Kan det dermed bli for mye refleksivitet i forskningen? Kan forskeren ta for stor plass i eget prosjekt? Utdypinger og refleksjoner over egne erfaringer skal brukes i studiet for å belyse en praksis, og med dette gi leserne en større forståelse for praksisen og dens kontekst. De personlige erfaringene bør ikke i hovedsak fungere som et sted forskeren kan luften og renses egne tanker (Krizek, 2003, s. 149). Selv om man er åpen om at å oppnå objektivitet i forskningen er umulig, kan man ikke tillate seg å gå seg vill i det subjektive. Det selvrefleksive må ikke ta så stor plass at det ikke er rom for det objektive (Denzin, 1997, s. 218). Bruk av praksisarkitektur som verktøy for å plassere meg selv som forsker i datagenereringen kan være en måte å motvirke denne tendensen.

Praksisarkitektur

Praksisarkitektur var ikke et analyseverktøy jeg gikk inn i datagenereringen med, men et verktøy som fremsto som nyttig da jeg skulle være refleksiv med tanke på min rolle som forsker, og hvordan jeg påvirker data som genereres, og videre hvordan disse dataene fører til endring og justering av forskningsmetode.

I boken *Changing practices. Changing education* defineres praksiser, og det beskrives hvordan arkitekturen i praksisene kan endre utfallet av læringen som finner sted. En praksis kan sies å være en menneskelig aktivitet som avgrenses av en felles forståelse blant de som inngår i den. Dette innebærer felles forståelse av det som gjøres – aktiviteter (doings), den karakteristiske diskursen, samtalen og tankene rundt aktiviteten (sayings), og forhold mellom mennesker og objekter involvert i praksisen (relatings). Når disse doings, sayings og relatings bindes sammen i et prosjekt, kalles dette en praksis. En aktivitet utgjør en praksis når den bindes sammen av mennesker i et fellesskap (Kemmis et al., 2014, s. 32). Fellesskapet jeg vil se på, utgjøres av datagenerering som finner sted gjennom aktiviteten som skal gjøres. Aktivitetene er prosjekter initiert av forskeren eller av læreren. Doings er her en kontekst jeg som forsker har plassert elevene inn i. Måten elevene samhandler gjennom språket om denne aktiviteten og forholdene, utgjør diskursen. Denne fremstår som forskjellig ut fra hvordan jeg som forsker har lagt opp datagenereringen. Forholdene som er involvert

i datagenereringen, består av forholdet mellom forskningsobjekter (elevene) og forskningsobjekter, forsker og forskningsobjekter, forskningsobjekter og nettbrett og action-kameraer, samt forskningsobjekter og læringsarena.

Praksisarkitektur er det som muliggjør og tilrettelegger for praksiser. Praksisarkitektur består av det kulturdiskursive, materialøkonomiske og sosialpolitiske som bringes frem i praksisen (Kemmis et al., 2014). Praksisene som er tilgjengelige for deltagerne, innrammes av flere forskjellige intersubjektive rom. Disse intersubjektive rommene utgjør praksisens sayings, doings og relatings (Kemmis et al., 2014, s. 4). Rommene finnes i språket som brukes, den gitte konteksten og tiden deltagerne befinner seg i, den materielle virkeligheten de er en del av, og de sosiale forholdene som er en del av praksisen. Språkets intersubjektive rom kalles kulturdiskursiv. Dette innebærer en felles forståelse innad i praksisen av kulturen og diskursen, som gir deltagerne mulighet til å uttrykke seg gjennom språk. Kontekstens intersubjektive rom, som defineres av stedet, den materielle virkeligheten og tiden, kalles materielløkonomisk. Rommet gir deltagerne en forståelse av hvordan ting skal gjøres i den gitte praksisen som utspiller seg i en gitt kontekst til en gitt tid. De sosiale forholdenes intersubjektive rom kalles sosialpolitisk. Her skapes en forståelse blant praksisens deltagere av samspillet i sosiale relasjoner innad i praksisen, og i forhold til andre praksiser. Teorien om praksisarkitektur er kommet til på grunnlag av et behov for endring i undervisningsformer og læringspraksiser. Utdanning bør endres i takt med den verden vi lever i, men selv med endringer i læreplaner, læringsmetoder og vurderingskrav er skolens sosiale form den samme som den alltid har vært. For å endre utdanningen, og følgelig læringen, må praksisen endres (Kemmis et al., 2014, s. 3). Jeg vil her bruke praksisarkitektur for å belyse min egen læring gjennom bruk av ulike forskningsmetoder, og se på hvordan metodevalget og jeg som forsker påvirker selve praksisarkitekturen. Jeg vil studere hva som skaper endringer i praksisarkitekturen jeg som forsker er en del av, og hvordan dette påvirker min læring om metodebruk og datagenerering. For å belyse dette vil jeg videre se på de to feltstudiene som er gjennomført.

Feltstudiene

Pilotprosjekt / design-based study

Første prosjekt ble gjennomført over en periode på fire dager. Utvalget av elever ble gjort på bakgrunn av kriteriet om å studere en skoleklasse på ungdomstrinnet

som bruker nettbrett i den daglige undervisningen. Fokus var på hvordan elevene forholdt seg til hverandre og nettbrettet/smarttelefonen: Hvordan brukte elevene nettbrettet til å orientere seg, dokumentere og å innhente informasjon i en gitt situasjon? Dette skulle belyses ved å se hvordan elevene arbeidet utenfor klasserommet. Med min bakgrunn som museumspedagog falt valget på å ta med elevgruppa på museum. Her er det muligheter for læring i nye omgivelser, hvor samspillet mellom formell og uformell læring kan komme til syne. Gruppa ble med på friluftsmuseum, der de fikk i oppgave å lage en digital fortelling på bakgrunn av stedet de var, hverandre og nettbrettet/mobiltelefonen.

I forkant av å studere praksisen som utspant seg på friluftsmuseet, hadde jeg et informasjonsmøte med elevene. Jeg møtte elevene i klasserommet for å snakke om prosjektet og om hva vi skulle gjøre. Dette innebar også å få underskrifter på samtykkeerklæringer.

Dagen på museum ble gjennomført ved at elevene ble delt inn fem grupper. Gruppene ble inndelt av læreren, som kjenner elevene og vet hvem som jobber greit sammen i grupper. Hver gruppe hadde med seg nettbrett, og de hadde også mobiltelefoner tilgjengelig.



Oversiktsbilde fra museet

Gruppene hadde fått informasjon om hva den digitale fortellingen skulle innebære av bilder, kartdata og tekst. De skulle gå rundt på museumsområdet og ta bilder og innhente informasjon. I tillegg til å ha fått denne informasjonen

muntlig på tidligere skolebesøk og før oppstart av dagen, fikk hver gruppe utdelt skriftlig informasjon. Netttilgang og strøm var tilgjengelig.

For å dokumentere hvordan gruppene jobbet, var en av elevene i hver gruppe utstyrt med et actionkamera. Kameraet ble festet på elevenes hoder. (Andre i Norge som har gjennomført studier ved bruk av denne typer kamera er Blikstad-Balas og Sørvik (2015) og Sigurjónsson (2007).) Løsningen var valgt for å kunne innhente informasjon som muligens ikke ville vært like tilgjengelig om forskeren hadde gått etter elevene med et håndholdt kamera. Med fem grupper som arbeidet i forskjellige deler av uteområdet, var dette også en måte å få informasjon fra flere grupper. Jeg, som forsker, var med hele dagen prosjektet ble gjennomført og observerte gruppene, samt hadde samtaler med elevene om det de holdt på med. Målet var å se hvordan elevene brukte verktøyene til å orientere seg og dokumentere hva de så og opplevde. Noen dager etter museumsbesøket var jeg med elevene i klasserommet for å se resultatet av de digitale fortellingene. Denne dagen og en påfølgende dag ble elevene intervjuet i par angående dagen på museum og oppgaven de hadde gjort, samt mer generell bruk av mobile digitale verktøy både på skolen og på fritiden.

Studien kan sies å være utført som en design-based study (Brown, 1992). Jeg gjorde en intervensjon og la føringer for hva elevene skulle gjøre. Studien hadde ikke som mål å endre praksis, men ble gjort for å legge til rette for å skaffe data som var nyttig for å belyse problemstillingen. Dataene som ble produsert, fremsto i etterkant som uoversiktlige. Det var på et stort uteområde der elevene ikke var vant til å være. Det virket som det var uavklart hva som var forventet av dem. Det gjaldt bruken av redskaper, gruppesamhandling og orientering i uvante omgivelser. Ettersom omgivelsene var en åpen park/friluftsmuseum, fremsto dagen som en utedag, og praksisen som utspilte seg, er en ganske annen enn praksisen i klasserommet. Praksisarkitekturen er en annen, og det kan kanskje sies at elevene ikke er helt enige om sayings, doings og relatings i denne praksisen, og hva disse skulle innebære, ble forhandlet blant elevene, læreren og forskeren i selve praksisens forløp. Det måtte ved hjelp av praksisarkitekturen skapes en meningsfull praksis. Det som ligger tilgjengelig for dem i kulturdiskursen kan sies å være språket og ideene de bruker. Her tar de utgangspunkt i informasjonen de har fått om oppgaven. Det materialøkonomiske kan sies å være nettbrettet, mobiltelefonene og stedet de er på - et friluftsmuseum. Den sosialpolitiske delen av arkitekturen i denne praksisen er forholdet mellom deltagere, både elever og forsker, i praksisen. Praksisarkitekturen kan sies å være ufullstendig og uavklart. Oppgaven

fremstår som noe uklar, så adekvat språk og ideer kan være utfordrende å skape. Det er også uklarheter rundt det materielle – her er det actionkamera, nettbrett og mobiltelefoner. Hva skal brukes til hva og når? Forholdet mellom elevene i gruppa fremstår også uavklart. Når de resterende delene av praksisarkitekturen er ufullstendige, er det vanskelig å plassere seg i gruppa. Det er også uklart hvordan relasjonen mellom elever, lærer og forsker skal forstås i denne praksisen. Alle uavklarte intersubjektive rom skapte en usikkerhet rundt dataene som var generert, og hvordan disse skulle analyseres.

Første datainnsamling fremsto uoversiktlig og rotete, og ikke som et godt nok grunnlag for å skrive en doktoravhandling. På bakgrunn av erfaringer fra første datainnsamling ble neste prosjekt gjennomført på en annen måte, og første datainnsamling ble således ansett for å være et pilotprosjekt. Yin (2014) understreker i sin beskrivelse av en case-studie viktigheten av et pilotprosjekt. Dette kan bidra til å justere planer for datainnsamling både med tanke på innholdet i dataene man samler inn, og prosedyrene som følges for å gjennomføre dette. I dette tilfellet ble et prosjekt gjennomført, og endringer gjort både med tanke på prosedyrer som ble fulgt, og data som ble samlet inn.

Case study

Bakgrunnen for å gå bort fra forskningsdesignet i første datainnsamling var altså tanken om å ville observere elevene i deres vante omgivelser. Jeg ville studere en praksis som fant sted uavhengig av meg som forsker – en praksis jeg observerte utenfra heller enn å være med å skape. Forskerens tolkning skaper bias i ethvert kvalitativt forskningsdesign. Begrunnelsen for valg av ny metode var med bakgrunn i tanken om at denne skjevheten muligens blir større i en design-based studie, hvor forskeren ikke bare studerer data, men er i større grad med på å produsere data.

Ettersom jeg søkte å finne svar på hvordan elevene bruker mobile digitale verktøy som læringsressurs, fremsto det etter første gjennomføring klart at det beste forskningsdesignet for å belyse dette ville være en beskrivende casestudie. En beskrivende casestudie kan være en god innfallsvinkel når spørsmålene er «hvordan» eller «hvorfor» (Yin, 2014). Ved å bruke design-basert studie fikk jeg innblikk i noe jeg hadde initiert heller enn deres vante praksis i klasserommet. I en casestudie er det viktig å definere hvilken case det er som skal studeres. Casen her

vil være bruk av nettbrett i et skoleprosjekt i en niende klasse. (Andre som har drevet videobasert klasseromsforskning i Norge, er blant annet Klette (2015), Silseth (2013) og Davidsen (2017).) Utvalget var også her gjort med tanke på å studere en skoleklasse på ungdomstrinnet som er vant med å bruke nettbrett som læringsressurs i skolen. På bakgrunn av dette ser jeg en case som potensielt er informasjonsrik, og som kan være med å belyse fenomenet. Målet med studien er å beskrive hvordan en klasse bruker nettbrett som læringsressurs, med sikte på å produsere konkret, kontekstavhengig kunnskap. Fra Yins (2014) perspektiv består casestudie som forskningsdesign av fem komponenter: et forskningsspørsmål, hypoteser (om det finnes), analyseenheter, logisk forbindelse mellom data og hypoteser og kriterier for å tolke funnene.

Dataene fra casestudien inneholder feltnotater fra planleggingsmøter med lærere, observasjoner, feltnotater, blogginnlegg, som er tilgjengelig på skolens egen blogg, og videomateriale fra seks skoledager (11 skoletimer). Videomaterialet består av helklassesamtaler, samt data fra gruppearbeid hvor elevene ble utstyrt med kamera plassert på hodet, eller på bordet ved siden seg.



Oversiktsbilde fra klasserommet.

Casen var et prosjektarbeid som pågikk over en uke. Elevene var delt inn i grupper og fikk nye oppgaver hver dag gjennom ukesprosjektet. Oppgavene besto i at elevene skulle skrive forskjellige typer blogginnlegg. For hver oppgave skulle elevene skrive et individuelt blogginnlegg. I gruppene skulle de bli

enige om hvilke av de individuelle innleggene som var det beste og som skulle legges ut på klassebloggen. Alle elevene skulle i løpet av uka ha et av sine innlegg på skolebloggen.

Ved å analysere dataene, hovedsakelig video fra gruppearbeid, kan man gjenkjenne en avklart praksis elevene jobber i. Praksisen kan sies å være prosjektarbeid i grupper med nettbrett som læringsressurs. Med utgangspunkt i data som er samlet inn, kan man gjenkjenne samtalen. Praksisen disse delene utgjør, kan sies å være konstruert av praksisarkitekturen som innebærer en kulturdiskursiv arrangement som kommer til syne gjennom språk og tanker som utgjør sayings. Her er samtalen avklart rundt gruppearbeidet, der de skal velge ut hvilket av gruppas bidrag som er det beste. De gir hverandre tilbakemeldinger på arbeidet de har utført, og spør hverandre om hjelp med nettbrettet.

Den materialøkonomiske arrangementen som tilføres praksisen gjennom nettbrettet og gruppesammensetningen, påvirker både aktiviteter og arbeid, eller elevenes doings som skapes gjennom bruk av nettbrettet som ressurs, og deling av hverandres tekster og multimodale blogginnlegg. Deling fasiliteres med nettbrettet som ressurs.

Siste del av praksisarkitekturen, som består av det sosialpolitiske, kommer til syne gjennom elevenes forhold til hverandre, til læreren og til nettbrettet, deres relatings. Elevene ser ut til å ha et avklart forhold til hverandre i gruppa, og til de andre medelevene i klasserommet. Hvem som gir hjelp, og hvem som tar imot hjelp. Forholdet til nettbrettet ser ut til å være avklart ved at elevene har en utbredt delingskultur. Saying, doings og relatings bygger altså på en enighet blant deltagerne, og skaper den intersubjektive forståelsen for praksisen de er en del av. Selv med denne forståelsen mellom deltakerne påvirkes praksisarkitekturen av meg som forskeren. Hvordan jeg påvirker praksisen, er ikke like tydelig, men med min tilstedeværelse og kameraets tilstedeværelse er praksisen allikevel tydelig.

Gjennom analyse av dataene ser det ut til at elevene har et avklart forhold til praksisen de er en del av. Saying, doings og relatings bærer preg av tydelig praksisarkitektur.

Diskusjon

Ved gjennomgang av videodata og feltnotater kommer det tydelig frem at min påvirkning på datagenereringen endrer metoden og metodevalget. Ved en

refleksiv bruk av datamaterialet, altså ved å bruke datamaterialet for å belyse egen tilstedeværelse, selv når jeg ikke er til stede i filmen, vil jeg diskutere dette i lys av praksisarkitektur, og bruke dette for å reflektere over forskeren i metoden, og metoden hos forskeren. Målet er ikke å sette metodene opp mot hverandre for å se hvilke som er best, men for å diskutere forskjellene de skaper, og se nærmere på hva det betyr når man ser på ulike video- og actionkameradata i de ulike praksisarkitekturerne som skapes.

Som nevnt fremsto datamaterialet fra det som etter hvert ble pilotprosjektet som uoversiktlig, og datamaterialet fra en tydeligere definert praksis i klasserom som mer oversiktlig. Praksisarkitekturen utenfor klasserommet består i stor grad av andre doings – en annen kontekst enn den de er vant med fra klasseromsundervisningen. Relatings kan også sies å være uavklart, da jeg som forsker kommer inn som en elevene skal forholde seg til. Det endrer følgelig sayings også. Elevene tas ut av sine vante klasseromsomgivelser, der det er en klar struktur på undervisningen, og de må i dette skape en felles forståelse og skape mening. Sosial struktur og mening ser ut til å skapes ved bruk av mobiltelefoner og nettbrett.

Denne friksjonen kommer ikke til syne i samme grad i klasseromsdata, der elevenes rolle, både i forholdet til andre elever, nettbrett og lærer virker kjent og avklart. I klasseromsdataene er ikke forskeren så tydelig til stede, men kan allikevel sees i samtalen elevene fører. Ved denne tilstedeværelsen endres elevenes sayings. Dette kan sees ved at elevene forholder seg til forskeren gjennom samtaler om kameraet. Samtalen føres ut fra at forskeren og kameraet er aktører i konteksten (Frers, 2009). Aksjonskameraet som elevene er utstyrt med, og kameraene som er plassert i klasserommet, er en del av det intersubjektive rommet som utgjør konteksten.

Gjennom begge prosjekter har jeg sett på hvordan elevene forholder seg til hverandre i mer eller mindre dagligdagse situasjoner. Innenfor sosiologi er etnometodologi en retning hvor man studerer folks handlinger i dagligdagse situasjoner, og hvordan folk skaper mening og følger regler og normer i disse situasjonene (Garfinkel, 1964) – i etnometodologien har den type forhandlingsbasert aktivitet, og aktivitet med åpent utfall enda større vekt enn innenfor praksisarkitekturbegrepet. For å studere hvordan mobile digitale verktøy kan brukes som læringsressurs ved å studere grupper som er vant til å bruke disse redskapene i undervisningen, er det følgelig en dagligdags situasjon jeg vil studere nærmere.

Forskerrollen

I dette avsnittet vil jeg diskutere forskerens rolle i praksisen som studeres. Ved å se på eksempler fra data som er blitt generert gjennom egne notater og video, vil jeg diskutere hvordan forskerrollen påvirker metodevalget, og metodevalget påvirker forskerrollen, og hvordan dette påvirker dataene som genereres. Problemstillingen som skal belyses gjennom forskningen, er: Hvordan kan mobile digitale verktøy brukes som læringsressurs?

Etter gjennomføring av første prosjekt opplevdes det som vanskelig å jobbe med dataene, da det var noe uavklart hva elevene skulle gjøre. «Datainnsamling» ble i stor grad «dataproduisering». Dermed ble andre prosjekt gjennomført inne i klasserommet, hvor det var læreren som initierte skolearbeidet. I disse dataene er det en avklart læringssituasjon, som ved første øyekast fremsto som mer oversiktlige data, og derfor i større grad fremsto som «datainnsamling». En del av åpenheten rundt datagenereringen jeg vil ha fokus på, innebærer å diskutere utfordringene og de uforutsette vendingene datagrunnlaget og analysene har tatt. Dette igjen på bakgrunn av to forskjellige metodiske tilnæringer til feltet. Ved første analyse av datamaterialet fra første runde reflekterte jeg rundt begrensninger ved metoden som var brukt. Bakgrunnen for dette var at dataene fra første datainnsamling ved første blick fremsto som rotete og uoversiktlige, både for deltagerne (i selve situasjonen) og forsker (i situasjonen og i analysen).

Gjennom økt utøvelse av refleksivitet ser jeg tydelig at det ikke kun er dataene i seg selv som påvirker analysen, men hele prosessen av datagenerering, som jeg er en viktig del av. For å belyse hvordan jeg har påvirket praksisarkitekturen, ser jeg gjennom feltnotater at min tilstedeværelse er svært tydelig. Dette gjelder i begge feltarbeidene.

Følgende sitat er hentet fra feltnotater gjort under prosjektet som ble gjennomført utendørs på museum. Feltnotatene ble skrevet under og etter at prosjektet ble gjennomført. Før feltarbeidet ble gjennomført, hadde jeg klare tanker om hvilke typer data jeg ville ha. Refleksivitet og *sincerity* rundt oppdagelsene man gjør i feltet, som skiller seg fra oppfatningen man hadde før man gikk ut i feltet, er viktig for å reflektere rundt hvilke data det er man har skapt.

«Det er jo derfor jeg i utgangspunktet ville ut, for å sette det i den konteksten jeg ville se det i. Jeg ser at det ikke nødvendigvis er så enkelt, det blir et tilgjort handlingssted jeg skaper.» (Egne notater)

Gjennom notatet kommer min tilstedeværelse i de intersubjektive rommene svært tydelig frem. Forskeren ville ta elevene med i en kontekst, sted og tid definert av forskeren. Denne konteksten påvirker deres språk og deres relasjoner. Jeg, som forskeren, er også en del av deres relasjoner, ettersom jeg er den som initierte denne praksisen. Det fremstår her som om jeg tar stor plass, og at dette påvirker praksisen som finner sted. Hva er det da som studeres? Om det er et handlingssted og en kontekst som kun eksisterer der og da, observeres en svært spesifikk praksis hvor forskeren spiller en svært stor rolle.

Dette utdypes gjennom følgende feltnotat:

«Men så fort elevene er vant med lærings situasjonen så er jo utgangspunktet for at læring skal finne sted et annet enn om de ikke har gjort det før.» (Egne notater)

Igen viser notatene at lærings situasjonen jeg har skapt, oppleves som noe annet enn elevenes vanlige lærings situasjon. Notatene bidrar til *sincerity* i forskningen ved å synliggjøre endringen i synet på datagenereringen fra før den fant sted til da den fant sted.

I denne prosessen var jeg ikke en del av elevenes arbeid, da elevene beveget seg rundt i grupper. Observasjonene ble derfor springende. Tilstedeværelsen i en praksisarkitektur som omhandler refleksivitet i forskningen, kommer også til syne i videodata, da fra elevenes ståsted.



Måten å fremstille data i illustrasjonen er inspirert av Eric Lauriers «graphic transcript» (Laurier, 2014).

Dataene viser at elevene er usikre på hva de skal gjøre: «Hva er det egentlig vi skal gjøre?» Dette påvirker diskursen i gruppa, som påvirker relasjonene elevene imellom. *Sincerity* og åpenhet rundt hva som påvirker datagenereringen, er viktig i videre tolkning av data.

Følgende datautklipp viser igjen elevenes usikkerhet rundt hva de er bedt om å gjøre. En elev leser opp en tekst fra en plakart, og responsen fra en med-elev fremstår som en spøkefull kommandering.



Det er uklart for elevene hva de skal gjøre, og forskerens rolle i å påvirke arkitekturen er veldig synlig. Usikkerheten elevene opplevde rundt hvordan oppgaven skulle løses, kommer til syne i elevenes kommentarer om hva de skal gjøre. Hvordan de skulle løse oppgaven var uklart. I samtalen rundt dette ble forskerens rolle tydelig. Jeg var ikke ute etter å se en så tydelig forskerrolle. Som en følge av dette ville jeg endre praksisen.

Gjennomgang og analyse av data gjorde det klart at det er dataene innhentet i klasserommet som skal analyseres for å belyse bruk av mobile digitale verktøy som artefakter i en sosial setting. Egen tilstedeværelse i datagenereringen skulle da ikke bli så tydelig. Kameraene ble satt opp, og klassen jobbet med en praksis de er vant til å jobbe i. Forskeren kommer inn med et utenfrablakk. Å tro at man på den måten ikke er en del av datagenereringen, men

bare driver med «datainnsamling», ser jeg gjennom videodata og egne refleksjonsnotater at er feil. Jeg påvirker i stor grad praksisarkitekturen, og er en del av den. Endringen i egen oppfattelse av hva som skulle finne sted under datagenereringen, og hva som ble oppfattet som tilfelle da jeg var der, kommer til syne gjennom feltnotater. Selv om jeg som forsker ikke initierte læringssituasjonen som skulle studeres, var jeg i stor grad til stede i datagenereringen.

«... det å dra med seg så mye utstyr skaper en avstand – når jeg syns det er vanskelig å ta plass så tar jeg kanskje enda større plass.» (Egne notater)

Sincerity og refleksjon går her ut på hvordan jeg oppfatter at kameraer og utstyr skaper en distanse. Ikke bare endrer det praksisen som utspiller seg og blir en del av det intersubjektive rommet som påvirker kontekst og relasjoner, det gjør også meg som forsker til en aktør i praksisarkitekturen. Usikkerheten rundt egen rolle påvirker også datagenereringen. I videre notater kommer usikkerheten omkring hva som observeres, til syne.

«Kan jeg stole på egne observasjoner? I det å vite at man ikke får med alt ligger en uro i å fokusere feil.» (Egne notater)

Notatet viser den kjente utfordringen det er å velge ut hva man fokuserer på, og tanken på at dette er med og påvirker det jeg observerer av praksisen som utspiller seg.



Gjennom videodata blir den utfordringen til en observerbar del av datamaterialet: Forskerrollen inngår i feltet som en del av praksisarkitekturen ved elevenes fokus på kameraet de har blitt utstyrt med.

Det materielløkonomiske rommet er endret av den materielle virkeligheten som nå består av et kamera. Det sosialpolitiske rommet påvirkes ved at elevene filmer hverandre. Denne påvirkningen kommer til syne gjennom samtaler. «Hvem filmer jeg?» Det sosiale samspillet endres gjennom utstyr forskeren har plassert der. De intersubjektive rommene er ikke klart avgrenset og forstått.

Følgende data viser også hvordan forskeren har plassert elevene i en noe annen praksis enn den de er vant med.

Relasjonene elevene imellom, og språket deres, påvirkes av konteksten som inneholder forskerens blick gjennom kameraet.



Ved gjennomgang av dataene blir det også tydelig at data fra første datainn-samling fortjener større plass i analysen enn å være et pilotprosjekt. Her ser det ut som om den faste strukturen som kan sees i data fra klasserommet, ikke er like gjeldende. Det fremstår uoversiktlig, men i dette ligger også mange interessante data. Elevene fremstår som noe mer enn bare elever med faste regler og normer for det å være elev i et klasserom. Gjennomgang av data fra klasserommet øker også innsikten om hvordan forskerens rolle i datagenereringen

endrer praksisen som finner sted, selv om det finner sted innenfor elevenes kjente rammer, som klasserommet kan sies å være. Heller enn å forsøke å skape data hvor jeg er minst mulig til stede, har jeg fokus på å være åpen, og etterstrebe økt refleksivitet og *sincerity* om hvordan jeg er til stede i dataene. Denne åpenheten skaper økt refleksjon rundt forskningsprosessen.

Konklusjon

I dette kapittelet har jeg hatt fokus på *sincerity* og refleksivitet som et mål i kvalitativ forskning. Dette har jeg gjort gjennom å være åpen om hvordan jeg har innhentet, eller i stor grad, vært med og produsert data, og diskutert hvilke begrensninger og muligheter metodologien muliggjør. Med utgangspunkt i dette har jeg sett nærmere på hvordan *sincerity* også innebærer å være åpen for hva dataene inneholder, selv om det var noe annet enn det som var synlig for meg ved første gjennomgang. Gjennom åpenhet om prosessen og åpenhet ut mot dataene fremstår ikke én av de gjennomførte metodologier bedre enn den andre. De forskjellige metodene for å generere data gir forskjellig kunnskap om feltet i fokus. Ved å bruke praksisarkitektur som analyseverktøy for å belyse egen plass i datagenereringen fremstår det tydeligere hvor stor påvirkning jeg har, uansett hvor lite direkte tydelig jeg er i videodataene. Dette er en nyttig måte å belyse egen praksis for å få økt innsikt innover, og økt åpenhet utover. Hvilke roller man tar i datagenereringen, avhenger av metodevalg. Det avhenger imidlertid også av hvem man er som forsker, og hvordan man finner sin plass som en del av de intersubjektive rommene i praksisen man forsker i. Noen forskere er mer synlige enn andre i datagenerering, men ingen er usynlige (Lofland, Snow, Anderson & Lofland, 2006). I omtalte praksiser ville jeg endre praksisen jeg ble en del av ved å være en mindre del av den. Ved å endre metode, ville jeg være en observatør av noens praksis heller enn en del av den. Ved gjennomgang av dataene ser jeg at dette ikke er mulig. Forskjellige metoder påvirker forskeren og forskningsobjektene, og dermed praksisen man og de er en del av, på ulike måter. Mye av det som er dokumentert, er samtaler hvor elevene ikke forstår hva de skal gjøre. Bruken av GoPro-kameraet gjør også dataene springende og ufokuserte. Dataene fra andre datainnsamling er også videodata, men det som filmes, er i større grad velregissert. Elevene kjenner sin plass og sin rolle, i klassen, klasserommet og i gruppearbeidet. Dataene er observasjoner av skoletimer og arbeidsmåter elevene er kjent med. Det som

er dokumentert, er ryddig, kameraene står (i stor grad) i ro, og teknikken fungerer. Forskerrollen i klasserommet fremstår også som mer avklart for alle involverte. Forskeren er en observatør med kamera som vil studere deres vanlige arbeidsmåter.

Endring av praksis endrer utdanning, og følgelig læring som finner sted. Gjennom endring av praksis endres også hva jeg lærer om åpenhet og selvrefleksivitet, og hvordan jeg lærer dette. Endringen av praksis er uunngåelig når man kommer inn som forsker, og man påvirker praksisen på forskjellige måter gjennom ulike metoder. Ved å trekke inn teori om praksisarkitektur for å belyse min egen rolle og plassering blir det mer tydelig hvordan jeg påvirker hele forskningsprosessen, og hvordan metodene jeg velger å bruke, påvirker forskningsobjektene og dataene som genereres.

Referanser

- Altheide, D. & Johnson, J. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. I: N.D. a. Y. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 485–499). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blikstad-Balas, M. & Sørvik, G.O. (2015). Researching literacy in context : Using video analysis to explore school literacies. *Literacy*, 49(3), 140–148. doi: 10.1111/lit.12037
- Brown, A.L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. doi: 10.1207/s15327809jls0202_2
- Cohen, D.J. & Crabtree, B.F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4), 331–339. doi:10.1370/afm.818.
- Davidson, A. (2017). «Vi prøvde å grave oss inn i hjernen.» Om *tabu* som læringsstrategi på mellomtrinnet i grunnskolen. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 141-160). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Denzin, N.K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Dixon-Woods, M., Shaw, R.L., Agarwal, S. & Smith, J.A. (2004). The problem of appraising qualitative research. *Quality & Safety in Health Care*, 13, 3, 223–225.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*, 2. utg. Chicago: University of Chicago Press.
- Frers, L. (2017). Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 19–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Frers, L. (2009). Video research in the open : Encounters involving the researcher-camera. I: U. Tikvah Kissmann (red.), *Video interaction analysis : Methods and methodology* (s. 155–177). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Garfinkel, H. (1964). Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities. *Social Problems*, 11(3), 225–250. doi: 10.2307/798722
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1991). Toward reflexive methodologies. I: S.F. (red.), *Research and reflexivity*. (s. 76–95). London: Sage Publications.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Kiley, M. & Mullins, G. (2005). Supervisors' Conceptions of Research: What Are They? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245–262.
- Krizek, R.L. (2003). Ethnography as the excavation of personal narrative. I: R.P. Clair (red.), *Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods* (s. 141–151). New York: State University of New York.
- Laurier, E. (2014). The Graphic Transcript: Poaching Comic Book Grammar for Inscribing the Visual, Spatial and Temporal Aspects of Action. *Geography Compass*, 8(4), 235–248. doi: 10.1111/gec3.12123.
- Lofland, J., Snow, D.A., Anderson, L. & Lofland, L.H. (2006). *Analyzing social settings : A guide to qualitative observation and analysis* (4. utg.).
- Macfarlane, B. (2010a). *Researching with integrity: The ethics of academic enquiry*: Routledge.
- Macfarlane, B. (2010b). Values and virtues in qualitative research. I: Maggi Savin-Baden & C.H. Major (red.), *New Approach to Qualitative Research. Wisdom and uncertainty* (s. 18–27). London, New York: Routledge.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483–488. doi: 10.1016/S0140-6736(01)05627-6
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mjøberg, A.G. (2017). Studentaktiv forskning – Metode(r) for utvikling av kompetanse. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 97–119). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Northcote, M.T. (2012). *Selecting Criteria to Evaluate Qualitative Research*. Paper presentert på Education Papers and Journal Articles.
- Pring, R. (2001). The Virtues and Vices of an Educational Researcher. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 407–421. doi: 10.1111/1467-9752.00235.
- Sigurjónsson, T. (2007). *Barns kartlesing : Et samspill mellom kartleser, kart og terreng*. Dr. scient.-avhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. doi: 10.1177/1077800410383121.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research – Design and methods* (Vol. 5). USA: SAGE.

Refleksjon i praksisoppl ering

KAPITTEL 3

Skygging som metode i lederutvikling i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen

Karin Hognestad og Marit Bøe

Abstract

This chapter argues that qualitative shadowing is a powerful resource in leadership preparation in early childhood teacher education. This chapter emerged through the discussion of the experience from two doctoral studies and the benefit of qualitative shadowing as a research methodology in studying leadership practices. Our analyses demonstrates that qualitative shadowing can be translated and adapted to new local contexts of work based learning and thus strengthen research-based education. The main findings are that shadowing as an explorative, reflective and ethical practice can facilitate reflective engagement between students and practitioners and further enrich leadership preparation and development. To better understand how leadership preparation takes place we have discussed leadership learning from the community of practice perspective.

Keywords: Reflective shadowing, leadership preparation, early childhood teacher education, leadership as social practice.

Introduksjon

Dette kapitlet argumenterer for skygging som metode i lederutvikling i praksis i barnehagelærerutdanningen. Ved å ta utgangspunkt i materialet fra to egne

doktorgradsarbeider som har utforsket skygging som en deltagende metode i ledelsesforskning i barnehagen, diskuterer dette kapittelet skygging som metode for læring. Skygging er en forskningsmetode som kort kan beskrives som «observasjon i bevegelse», hvor den som skygger, fotfølger en bestemt profesjonsutøver i sitt dagligdagse arbeid i en avtalt tidsperiode, hvor hensikten er å undersøke hva som faktisk gjøres (Czarniawska, 2007, 2014; McDonald, 2005; McDonald & Simpson, 2014). Resultatene fra doktorgradsarbeidene viste at skygging som forskningsmetode bidro til ny praksisnær kunnskap om ledelse, og at skygging bidro til refleksjoner over egen ledelsespraksis (Bøe, 2016; Hognestad, 2016). Et interessant spørsmål som dukket opp i etterkant av doktorgradsarbeidene, var hvordan kvalitativ skygging kan bidra til lederutvikling i praksisopplæring i barnehagelærerutdanningen. I undervisning i høyere utdanning er det krav og forventninger om å bruke kunnskap fra forskning for å skape innovative utdanninger (Meld.St.16, 2017, s. 45). Å utforske skygging videre berører derfor et viktig område om hvordan forskningsresultater kan omsettes og tilpasses nye lokale kontekster og på den måten styrke forskningsbasert undervisning.

Interessen for skygging som metode i lederutvikling er knyttet til det forsterkede fokuset på ledelse og lederopplæring i barnehagelærerutdanningen. Som et resultat av evalueringen av førskolelærerutdanningen og behovet for at utdanningen må forberede studentene bedre på rollen som pedagogiske ledere og personalledere (NOKUT, 2010), er ledelse tydeliggjort i Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012). Dette har ført til at ledelse er løftet fram som eget kunnskapsområde i barnehagelærerutdanningen: Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (LSU), der kunnskap om pedagogisk ledelse, ledelsesteorier og ledelsesprosesser i organisasjoner er et uttalt læringsutbytte. Med økt satsing på ledelse i grunnutdanningen er målet at utdanningen på en bedre måte skal ruste studentene til å møte praksisfeltets krav og forventninger.

Forskning har reist tvil om teoriene og modellene som presenteres i barnehagelærerutdanningen, fungerer som redskaper i håndtering av den pedagogiske lederrollen, og at teoriene er for generelle og i for liten grad kontekstspesifikke (Ødegård, 2011, s. 237). Også fra andre fagfelt har ledelsesteorier blitt kritisert for ikke å møte de ledelsesutfordringene ledere står overfor i sin daglige praksis (Alvesson & Sveningsson, 2003; Irgens, 2011; Mintzberg, 2009; Tengblad, 2012). Fokus på praksisnær kunnskap er framhevet og etterspurt i den nye meldingen til stortinget «Kultur for kvalitet i høyere

utdanning» (Meld.St.16, 2017). Innenfor forskningstradisjoner med et praksisperspektiv på ledelse hevder Tengblad (2012) at det er viktig å se på ledelse som en sosial praksis og kontekstuell prosess, og å lære av hvordan ledere bruker sin praktiske kunnskap i håndtering av kompleksiteten i lederarbeidet. Tengblad ser ledelse som dagligdagse praksiser og som et håndverk som krever erfaring, ferdigheter og artisteri (Tengblad, 2012, s. 5).

Med ledelse forstått som praksis hvor ledelse formes gjennom hverdagslig arbeid, utforsker dette kapitlet lederutvikling i praksisopplæring i barnehagelærerutdanningen. Videre i kapitlet blir refleksiv skygging gjort rede for, før analysen presenteres. Etterpå diskuterer vi skygging som metode for læring med Lave og Wenger (1991) sin forståelse av læring i praksisfellesskapet.

Skygging som metode

Skygging kan ha forskjellige former og har blitt brukt både i ledelsesforskning med et praksisperspektiv på ledelse og innenfor utdanning. McDonald (2005) har foretatt en gjennomgang av litteratur på skygging og funnet at det særlig er tre former for skygging som nevnes: 1) skygging som metode for å dokumentere atferd og oppgaver, 2) skygging som metode for erfaringsbasert læring, og 3) skygging som metode for å forstå roller eller perspektiver (McDonald, 2005). Disse to siste formene for skygging kan være tett forbundet med hverandre. Forskjellen vises i hva som er hensikten med skyggingen, om hensikten er at den som skygger, er en forsker som forsøker å få innsikt i en rolle ut fra en profesjonsutøvers synsvinkel, eller om den som skygger, er en profesjonsutøver som skal få innsikt i en rolle med en hensikt om å utvikle og forbedre sin egen kompetanse (McDonald, 2005). Disse perspektivene på skygging skaper en ramme for å forstå hvordan skygging som metode ligger i spenningsfeltet mellom hverdagspraksis, læring og forskning (Frers, 2017).

Skygging tillater den som skygger å bevege seg med og følge etter profesjonsutøveren i sann tid og gir mulighet til å frembringe detaljerte data på hverdagspraksis.

Coupled with the fact that shadowing research does not rely on an individual's account of their role in an organization, but views it directly, means that shadowing can produce the sort of first-hand, detailed data that gives the organizational researcher access to both the trivial or mundane and the difficult to articulate. (McDonald, 2005, s. 457)

Det er nettopp den daglige praksisen slik den utspiller seg, som er utgangspunktet for den som skygger og den som skygges til å dele førstehåndserfaringer (McDonald & Simpson, 2014). Dette betyr at skygging som metode ikke på forhånd kan planlegge hvilke temaer som skal være i fokus, men isteden ledes dette av profesjonsutøverens bevegelser og situasjoner som oppstår. En kvalitet i skygging er muligheten til å samtale underveis om felles førstehåndserfaringer og å reflektere sammen over dem (McDonald & Simpson, 2014). Slik får den som skygger, tilgang til de dagligdagse lederhandlingene, tankeprosessene og oppmerksomheten i handling som kan artikuleres (Nicolini, 2013). Nicolini (2013) mener at skygging gir tilgang til handlinger, men at dette ikke er nok i seg selv for å få en forståelse av intensjoner og meningen i den observerte handlingen. En handling inneholder kunnskap, og derfor må oppmerksomheten rettes mot både det som skyggen gjør og sier.

Samtalene kan skje både underveis i form av spontane kontekstuelle intervjuer og/eller etterpå gjennom planlagte *stimulated recall*-intervjuer, og være direkte knyttet til handling og kunnskapen som realiseres i handling (Bøe, Hognestad & Waniganayake, 2016). Situasjonene og omgivelsene former spørsmålene som stilles og samtalens innhold. Ifølge McDonald (2005, s. 457) blir lederhandlingene kontekstualisert gjennom intervjuene, hvor deltagerne får en større forståelse fordi deltagerne er til stede der lederhandlingene skjer. Kontekstuelle intervjuer i skygging kan derfor være viktig for å utfylle informasjonen som man får ved å dokumentere handlingene. I enhver intervju-situasjon er det viktig å være oppmerksom på hvordan ulike oppfatninger kan føre til at man snakker forbi hverandre, selv om partene tilsynelatende snakker om samme sak. Gill, Barbour, og Dean (2014) oppmuntrer partene til å reflektere sammen underveis i skyggingen fordi det kan bidra til å klargjøre lederhandlingene. I motsetning til tradisjonelle intervjusituasjoner hvor man sitter stille, skaper det en ekstra utfordring å utdype hverandres oppfatninger fordi refleksjoner oftest skjer i bevegelse.

I kontekstuelle intervjuer er det ikke alltid tid til å gå videre med eller i dybden av interessante ting som dukker opp i den faktiske situasjonen der og da. Særlig i barnehagen kjennetegnes arbeidet av tempo og bevegelse, der barnehagelederen flytter seg fra aktivitet til aktivitet med korte intervaller. Fordi den som skygger, også kontinuerlig må vurdere hvordan skyggingen kan forstyrre profesjonsutøveren minst mulig, kan det være vanskelig å samtale underveis. *Stimulated recall*-intervju kan utfylle skyggeobservasjon og kontekstuelle

intervju og gi dypere innsikt i meningene og hensikten med den observerte handlingen (Burgoyne & Hodgson, 1984). *Stimulated recall*-intervju innebærer å vise dokumentasjoner fra skyggeobservasjonene som utgangspunkt for samtale, og ved å stimulere til gjenkalling gjennom dokumentasjon er hensikten å få fram tanker og følelser som den som ble skygget, hadde i handlingen (Hodgson, 2008).

Stimulated recall, on the other hand, involves playing back the recorded protocol to the individuals and asking them to describe more fully their thoughts, ideas, and emotions that either were going through their mind or of which they were in some ways aware of at the time or during the particular activity. Thus, stimulated recall allows a person to describe more fully his or her experience at the time of activity and also the reasons and purposes for acting as he or she did. (Burgoyne & Hodgson, 1984, s. 163)

Stimulated recall-intervjuer i skygging kan bidra til å gjøre eksplisitt noe som kanskje i utgangspunktet var taust og spontant, og å knytte refleksjon til noe som nylig er erfart og en beskrivelse av det som er nært.

Skygging som inkluderer samtaler både underveis og etterpå, kan oppmuntre til at deltagerne oppdager lederhandling og kan reflektere sammen over disse. På denne måten er skygging en deltagende metode som knytter handling og refleksjon sammen.

Metode og analyse

Våre doktorgradsarbeider som dette kapittelet tar utgangspunkt i, er kvalitative skyggestudier av pedagogiske ledere i barnehagen. I doktorgradene har vi utforsket ledelse gjennom video-observasjon, kontekstuelle intervjuer, *video-stimulated recall*-intervjuer og et fokusgruppe-intervju (Bøe, 2016; Hognestad, 2016). I dette kapittelet danner doktoravhandlingene utgangspunkt for en sekundær-analyse (Heaton, 2008). Sekundær-analyse involverer bruk av eksisterende data som er innhentet med en annen hensikt, som retter seg mot en ny forskningsinteresse som er forskjellig fra det opprinnelige arbeidet (Heaton, 2008). Til forskjell fra originalanalysen, som hadde fokus på skygging som forskningsmetodologi, har sekundær-analysen fokus på skygging som metode for læring. Vi var de samme forskerne som foretok den sekundære analysen som i det originale forskerteamet.

Med utgangspunkt i den originale analysen, ble det gjort en ny innholds-analyse av materialet (Creswell, 2013). Fra en teoridrevet innholdsanalyse av materialet var fokuset forskjellen mellom skygging som metode for forskning og som metode for læring. Kunnskapen om skygging som forskningsmetode guidet sekundæranalysen. I analyseprosessen så vi på alt materialet vi hadde om hva som karakteriserte kvalitativ skygging som forskningsmetode, og dette utledet til tre nye kategorier i skygging som metode for lederutvikling. Tabellen under viser fasene i analyseprosessen i sekundær-analysen:

Tabell 1 Sekundær-analyse med utgangspunkt i den opprinnelige analysen.

Fase 1: Fokus i original analyse er kvalitativ skygging som forskningsmetodologi.	Fase 2: Fokus i sekundæranalyse er kvalitativ skygging som metode for læring	Fase 3: Resultat
<p>Empirigrunnlag: Kvalitativ skygging med video-observasjon, kontekstuelle intervjuer, <i>videostimulated recall</i>-intervjuer og fokusgruppeintervju.</p> <p>Bruk av video i skygging fanger ledelse som respons til situasjonen. Kontekstuelle intervju ga viktig innsikt i lederens refleksjoner over det som ble gjort og sagt, men forskerne savnet mere rom for å følge opp og utdype disse refleksjonene. Kvalitativ skygging gir data på praktisk kunnskap. Skygging fanger praksis som noe mer enn bare handling. Kvalitativ skygging er en kraftfull forskningsmetodologi som kan gi ny forståelse av ledelse. Video-observasjon og <i>videostimulated recall</i>-intervju gir data om forståelse av lederpraksis. Skygging kan bidra i faglige utviklingsprogrammer med fokus på ledelse. Kunnskap om ledelseskonteksten er betydningsfull med tanke på etiske hensyn i forskning. Kvalitativ skygging som tolkende metodologi åpner for at forsker og informant er engasjert i samtaler hvor ledelsespraksiser konstrueres. Skygging synliggjør personalledelse sammenvevd med pedagogisk praksis og hierarkiske og demokratiske lederhandlinger.</p>	<p>Empirigrunnlag: to kvalitative og tolkende skyggestudier (ph.d.)</p> <p><i>Stimulated recall</i>-intervju åpner for forståelsen av praksis og praksiskunnskap. (Video-)observasjon kan fange detaljer i ledelsespraksis. Skygging kan styrke refleksiv praksis og faglig utvikling i ledelse. Kontekstuelle intervjuer gir informasjon om hvordan lederen møter konkrete krav fra situasjonen og lederens overveielser i handlingen. Kunnskap om ledelseskonteksten er betydningsfull med tanke på etiske hensyn i lederopplæring. Skygging synliggjør personalledelse sammenvevd med pedagogisk praksis og hierarkiske og demokratiske lederhandlinger</p>	<p>Skygging som undersøkende praksis. Skygging som refleksiv praksis. Skygging som etisk praksis.</p>

Resultater

De tre kategoriene som ble utarbeidet gjennom sekundær-analysen, var (1) Skygging som undersøkende praksis, (2) Skygging som refleksiv praksis, og (3) Skygging som etisk praksis. Videre i teksten blir resultatene presentert.

Skygging som undersøkende praksis

Gjennom skygging som observasjon i bevegelse kommer den som skygger, nær den praksisen som utspiller seg. Fra doktorgradsarbeidene har vi hentet fram et eksempel på observasjonsdata som skygging kan fremskaffe. I motsetning til intervjudata eller samtale som gir informasjon om hva profesjonsutøveren sier at hun gjør, som hun er bevisst på og kan artikulere, viser skyggeobservasjonene hvordan pedagogiske ledere i barnehagen håndterer uforutsette situasjoner, og hvordan de kombinerer rollene ved å være barnehagelærer og leder samtidig. Eksempelet viser lederhandlingene som gjøres når den pedagogiske lederen spontant iverksetter et uformelt møte på sin avdeling:

Det er tidlig på morgenen på småbarnsavdelingen, og den pedagogiske lederen og to assistenter sitter på golvet i en sirkel sammen med barna som er opptatt med å kjøre med småbiler, bygge klosser og lese bok. En av guttene sitter på fanget til den pedagogiske lederen og forteller henne at han gjør sit-ups. Mens dette skjer, får den pedagogiske lederen øye på Trude, en av assistentene som kommer inn i rommet. De hilser på hverandre og småprater litt om været før assistenten setter seg ned på golvet sammen med de andre.

Den pedagogiske lederen benytter muligheten når alle er til stede til å informere assistentene om hva som står på dagens plan. Fordi det er for kaldt til å være ute for de minste barna, forteller hun at planene må endres. Hun foreslår at de kan ha male- og lekegrupper, og sammen snakker de om innholdet i lekegruppene og hvordan barnegruppen skal fordeles. Den pedagogiske lederen forklarer hvordan innholdet passer i forhold til framtidige planer, før hun foreslår hvilke assistenter som skal ha ansvar for de ulike gruppene.

Samtidig som dette spontane møtet på golvet pågår, veksler personalet mellom å være i dialog med barna og hverandre. Når møtet er ferdig, reiser assistentene seg og går i gang med å organisere de ulike aktivitetene de er blitt ansvarlige for, og den pedagogiske lederen hjelper til med å fordele barna i riktige grupper.

I denne situasjonen kommer praksiskunnskap til uttrykk i handling ved at lederen arrangerer dette uformelle møte på gulvet med sitt personale for å løse utfordringen ved at den eksisterende planen må endres. Ved at skygging er undersøkende i sin natur, avdekkes flere lederhandlinger som er tett sammenvevd med hverandre i det uformelle møtet. Først tar lederen en strategisk beslutning om at dagens plan må endres før hun informerer personalet om dette. Lederen inviterer til dialog om den nye planen for dagen før hun fordeler personalressursene ved å delegere ulike oppgaver til assistentene. Skygging som undersøkende praksis fører den som skygger, tett på lederarbeidet i hverdagslivet hvor lederen kommuniserer, mener og handler sammen med sine medarbeidere. Ved at skygging gir tilgang til å gi rike og fyldige beskrivelser av handlinger som oppstår der og da, og som man ikke vet på forhånd at skal skje, kommer lederens erfaringskunnskap til syne. Som en utforskende praksis gir skygging tilgang til hvordan lederhandlinger som gjøres, skapes som responser på nye og uforutsette situasjoner.

Skygging som reflektiv praksis

Resultater fra skyggeprosessen i doktorgradsarbeidene viste at når forskeren og informantene var til stede på samme sted og delte førstehåndserfaringer, var de begge deltagende på den måten at de opplevde og kjente på kroppen det som skjedde i situasjonen og kunne dele dette. I skyggeprosessen ble kontekstuelle intervjuer initiert av både skyggen og den som ble skygget. I begynnelsen av skyggeprosessen var de kontekstuelle intervjuene mer rettet mot fakta og organisering, mens etter hvert som skyggen og den som ble skygget ble bedre kjent, endret innholdet i de kontekstuelle intervjuene seg til tanker og refleksjoner om ledelse. Et eksempel fra våre observasjonsdata viste at mens den pedagogiske lederen reiste seg fra en lek-situasjon med en gruppe barn og gikk rundt på avdelingen, kunne samtalen underveis vise hennes begrunnelse for dette:

Som leder er det viktig for meg å gå rundt og se at alt er ok. Jeg skaffer meg oversikt over barn og voksne på min avdeling. Noen ganger kan jeg sitte ned med barna, men jeg må gå rundt for å få oversikten.

Ved å snakke sammen der og da begrunnet barnehagelederen hvordan handlingen var en observasjonsrunde, og at dette var en viktig lederhandling for å få oversikt.

Ofte var det ikke nok tid til å dele refleksjoner med utgangspunkt i handling i en travel hverdag, og skyggestudiene viste at *stimulated recall*-intervjuer var fruktbare fordi de ga anledning til å ta opp igjen refleksjoner skyggen og den som ble skygget hadde gjort i handlingen. I forrige avsnitt presenterte vi observasjonsdata som viste et uformelt møte på gulvet, og i *stimulated recall*-intervju over hendelsen etterpå utdypet lederen handlingen ved å gi tilkjenne hva hun tenkte i situasjonen:

Det jeg hadde tenkt var at jeg skulle ta den samtalen med alle tre da, når vi hadde kommet alle sammen på jobb, det gjorde jeg jo som jeg hadde tenkt. Jeg hadde jo en tanke med å spørre Trude om hun ville ta den maleaktiviteten i går for jeg veit at hun gjør det på en positiv måte. Hadde jeg spurt den andre assistenten, hun hadde gjort det hun og, men hun gjør det ikke med samme gleden for hun har ikke den samme interessen for maleaktivitet som Trude har. Hun er mer på den at det blir søl, og at man sitter på en stol og maler og sånn, mens Trude kan slippe seg helt løs, det gjør liksom ikke noe om de får maling på hele seg, det er liksom ikke det som er viktig. Det er aktiviteten og hvordan barna har det som er viktig. Så det var veldig bevisst på at jeg valgt henne.

Når forskeren viste den pedagogiske lederen dokumentasjonen av handlingen, åpnet det opp for at den pedagogiske lederen kunne forklare og faglig begrunne hvorfor personalets interesser og kompetanse var utgangspunkt for ressursfordelingen. Når informantene reflekterte over sin lederhandling, som i denne sammenhengen var ressursfordeling, hadde skygging den refleksive kvaliteten i seg at skygging skapte en forbindelse mellom handling og hensikten med handlingen.

Skygging som etisk praksis

I skygging var det etiske dilemma som viste seg gjennom hele skyggeprosessen, og det var ikke mulig å være forberedt på alt som skjedde på forhånd. Forskerne måtte forholde seg til etiske utfordringer etter hvert som de oppsto og dette krevde etisk ansvarlighet hele tiden mens man var i bevegelse.

Etiske hensyn i skyggeprosessen var for eksempel situasjoner hvor forskerne måtte være sensitive til hvilke metoder skyggen skulle bruke for å skaffe informasjon om lederhandlingene. Bruk av video var krevende både fordi det krevde teknisk utstyr og kompetanse, og fordi det forutsatte kontinuerlige

etiske vurderinger av hva og når man ikke skulle filme. I doktorgradsarbeidene ble video-observasjon brukt, og videoklipp ble videre brukt som stimuli i *stimulated recall*-intervju. Å kunne se handlingene og situasjonen om igjen på video sammen med informanten ga anledning til kunnskapsdeling og felles refleksjon mellom skyggen og den som ble skygget. Selv om det var utfordrende å innhente data med blokk og blyant gjennom feltnotater, både fordi handlinger skjedde i et hektisk tempo, og fordi lederhandlingene var komplekse og overlappet hverandre, hadde feltnotatene også en viktig funksjon. Gjennom feltnotater ble lederhandlingene registrert og gitt egne kommentarer som var til hjelp for å gjenkalle bestemte situasjoner som det kunne være interessant å snakke sammen om etterpå. I studenters lederopplæring i barnehagen løfter bruk av video fram etiske og praktiske spørsmål knyttet til personvern. For å ivareta etiske hensyn kan feltnotater være hensiktsmessig og gi tilstrekkelig dokumentasjon som utgangspunkt for refleksjon i en praksissituasjon.

Andre etiske hensyn kunne handle om hvor nær skyggen kunne være den pedagogiske lederen uten å gå i veien for hennes arbeid. Et eksempel på dette var når forskerne kontinuerlig måtte vurdere når og hvor det var mulig å snakke med den pedagogiske lederen for å forstyrre arbeidet minst mulig. Etisk praksis handlet også om å tenke gjennom hvordan skyggen skulle opptre overfor barna i barnehagen og resten av personalgruppa. Fordi den pedagogiske lederen var i samhandling med både barn og andre voksne, var etisk ansvarlighet spesielt viktig ved dokumentasjon av enkelte episoder som kontakt med foreldre, personale og barn fra andre avdelinger og pedagogisk utfordrende situasjoner som oppsto.

På småbarnsavdelingen erfarte vi at det var viktig å plassere kroppene på en slik måte at vi ikke virket skumle og invaderende. Ved å sette oss ned på gulvet, svare barna med blikk-kontakt og smil og respondere forsiktig på barnas henvendelser virket det som at vi som forskere ble akseptert av barna. På avdelinger med de store barna kunne vi være mer tilbakeholdne og passive og vi ble derfor raskt heller uinteressante enn skremmende voksne. Selv om det øvrige personalet også hadde fått informasjon fra sin leder om at det var henne vi skulle skygge, var det likevel viktig underveis i skyggeprosessen å opptre hensynsfullt og høflig også overfor resten av personalet.

I skyggeprosessen var det tydelig hvordan skyggen ikke bare erfarte forskningsetisk praksis, men også erfarte hvordan etiske utfordringer og hensyn var en del av yrkesetikk i praksis i lederens hverdag. Dette kunne blant annet

handle om hvordan lederen tilpasset sin ledelse til ulike medarbeidere og komplekse situasjoner, der lederen måtte balansere og bruke faglig skjønn i etiske dilemmaer som oppsto. På den måten gir skygging som etisk praksis mulighet til å utforske og lære om yrkesetikk i barnehagen.

Skygging som metode i lederutvikling

Med utgangspunkt i de tre kategoriene skygging som *undersøkende*, *refleksiv* og *etisk* metode drøfter vi skygging i lederutvikling i barnehagelærerstudentenes praksisopplæring. I kunnskapsområdet LSU har studentene praksisopplæring i en barnehage, der de skal lære om ledelse med arbeidsplassen som læringsarena. Dette kapittelet legger til grunn at ledelse forstås som praksis der ledelse formes gjennom hverdagslig arbeid. En slik forståelse får konsekvenser for hvordan studentene lærer ledelse. Når et praksisperspektiv på ledelse er utgangspunktet, handler dette om at studenten lærer ledelsespraksis gjennom deltagelse i barnehagefellesskapet. Denne tilnærmingen innebærer at all ledelsesaktivitet er forankret i praksiser og ikke bare ses på som aktivitet utført av en enkelt person alene, men at ledelsesaktiviteten oppstår i det sosiale fellesskapet (Nicolini, 2013). Praksis er derfor både handlinger og kunnskap der lederhandlingen hviler på praktisk erfaringskunnskap som det kan være vanskelig å synliggjøre i klasseromsundervisning. Prosessen der studentene tilegner seg kunnskap om praksis, kan forstås med Lave og Wenger (1991) sitt begrep *legitim perifer deltagelse*, som fremhever hvordan en nybegynner lærer i et sosialt fellesskap. Gjennom denne prosessen får studentene tilgang til ekspertkunnskapen som opprettholdes av det sosiale fellesskapet i den dagligdagse praksisen, og som inneholder normer og verdier som skaper retning og disiplinere det profesjonelle arbeidet. *Legitim perifer deltagelse* ser derfor ikke læring bare som en kognitiv prosess, men like mye som en sosial prosess som handler om tilhørighet, engasjement, samhandling og utvikling av identiteter (Lave & Wenger, 1991, s. 95). Når studenten starter sin lederpraksisperiode, er det ikke bare å absorbere nye kompetanser, eller å reprodusere dem. Å lære ledelse handler om både å delta i praksisfellesskapet og å stille spørsmål ved det som skjer (Lave & Wenger, 1991). Studenten er derfor i et læringsforhold der hun på den ene siden må engasjere seg i den eksisterende praksisen for å forstå den og kunne delta i den. På den andre siden må hun utforske og utfordre det eksisterende for å utvikle sin egen lederidentitet. Som Frers (2017)

argumenterer for i kapittel 1, krever en metode for læring derfor mer en ren formidling av kunnskap, den må engasjere og gi rom for utforskning som innebærer at man må sette seg i spill og utsette seg for brudd og forstyrrelser. Skygging som metode for lederutvikling tar hensyn til at læring skjer gjennom kroppsliggjorte erfaringsbaserte handlinger der kvaliteten er å åpne for en aktiv utforskende bevegelse for studenten som skygger sin praksislærer.

Som kjernemedlem i praksisfellesskapet fungerer praksislæreren som rollemodell for studenten, hvor hennes lederhandling utforskes og er en viktig kilde for kunnskapsutvikling. Som rollemodell observeres hun av studenten som blir kjent med og utforsker barnehagelærerens praksiskunnskap. Med henvisning til blant annet Freire argumenterer Biesta (2009, s. 41) for at utdanning må handle om prosesser der studenten utvikler selvstendighet og autonomi i sin tenking og handling. Når barnehagelederen som rollemodell blir utforsket, knyttes skygging til praksisen hun deltar i. Den praktiske kunnskapen til barnehagelederen/praksislæreren er av stor betydning for hva slags lederhandlinger studenten får innsikt i. Når praksislæreren er rollemodell i skygging, er hensikten imidlertid noe mer enn at studenten skal kopiere og herme etter praksislærerens handlinger. Praksislæreren fungerer som en agent for læring (Schön, 2009, s. 224) som inngår i samtale med studenten både underveis og etterpå. Styrken i skygging kan nettopp være samtalen som skjer i sammenheng med det studenten observerer og blir oppmerksom på der og da. Ved at skygging gir rom for å dele refleksjoner over handling kan intuitive refleksjoner som ofte faller i gråsonen i de dagligdagse situasjonene, bli ivarettatt og artikulert. Dersom ikke student og praksislærer har metoder for å reflektere sammen om deres refleksjon i handling underveis og etterpå, kan vurderingene som gjøres i forberedelse av en handling, gå tapt.

Gjennom å reflektere med praksislæreren der og da og etterpå er muligheten til stede for å få innsikt i meningen og hensikten handlingene bærer i seg. Med skygging som metode for læring utvider Schön (2009) sitt refleksjonsbegrep fordi praksislæreren ikke bare er engasjert i en individuell «samtale med situasjonen» for å utøve ledelse, men også er engasjert i kollektiv refleksjon sammen med studenten. Gjennom dette kan studenten få innsikt i barnehagelederens kunnskap som ligger innebygget i lederens handlingsmønstre. Ledelse handler om mer enn å ta i bruk lederverktøy fra en verktøykasse som velges på forhånd (Klev & Vie, 2014). Når student og barnehageleder benytter

seg av muligheten til samtaler underveis og deler sine refleksjoner i handling, er dette med på å utvide studentens forståelse av hva det vil si å bli en pedagogisk leder.

I skygging kan det imidlertid være en fare for at ekspertmakten til den som skygges, kan dominere og styre samtalen med tatt for gitt-sannheter. Dersom selvstendighet og autonomi i tenking og handling skal utvikles hos studenten, må skygging gi rom for samtaler der den som skygges, praksislæreren, ikke bare er opptatt av sine egne tolkninger av praksis, men også er åpen for anerkjennelse av skyggers, studentens, tanker og tolkninger. Samtalens bidrag gir først verdi dersom samtalen bærer preg av en etisk praksis. Kinsella (2012) løfter fram dialogen som et kriterium for etisk praksis: «The practitioner oriented toward phronesis is aware of and concerned with not only his or her own interpretations in practice but also the dialogic possibilities implicit in the recognition of the interpretations of clients, co-workers, and others (Kinsella, 2012, s. 49). I skygging får dette betydning for læringsprosessen på den måten at skyggen og den som skygges, begge er ansvarlig for saklig å finne mening i den andres utsagn, stille spørsmål og engasjere seg i mulighetene for hvordan praksissituasjonen kan møtes på nye måter. Spesielt viktig når skygging brukes i lederutvikling, er at begge parter har ansvar for å anerkjenne hverandres tolkninger og reflektere sammen om disse slik at skyggeprosessen har læring i fokus og ikke vurdering av barnehagelærers praksis.

Ved å følge etter og skygge lederen observerer studenten oppgavene som gjøres, mens overveielser og vurderingene som ligger til grunn for handlingene, kan man først få innsikt i gjennom samtale. I skygging kommer studenten nær barnehagelærers praksis som forholder seg til kontinuerlige endringer og situasjoner som oppstår der praksiskunnskap realiseres. Biesta (2015, s. 21) er opptatt av hvorfor det er nødvendig å utvikle praksiskunnskap i utdanning, og han mener studenter kan utvikle dette gjennom «studying the virtuosity of experienced educators, trying to see how it functions, how it is embodied, where it is done explicitly, where it is held back precisely for educational reasons, and so on». Schön (2009) forklarer denne kunnskapen som en refleksiv kunnskap der profesjonsutøveren benytter teoretisk kunnskap og erfaring, og anvender og tilpasser kunnskapen til situasjonen. I klasseromsundervisning kan man ikke lære denne kunnskapen gjennom teoretiske forklaringer og modeller, og skygging som metode for læring bidrar til at lederutdanning ikke ensidig handler om å tilegne seg teoretisk kunnskap. Det nærmeste en kan

komme i klasseromsundervisning, er ifølge Nussbaum å bruke skjønnlitteratur på veien til å bli en profesjonell yrkesutøver (Nussbaum i Gustavsson, 2000, s. 193). Hun argumenter for bruk av skjønnlitteratur i kunnskapsutvikling, fordi i skjønnlitteratur åpnes det opp for å møte andre menneskers tanker og vurderinger og deres erfaringer som springer ut av konkrete situasjoner. Yrkesetiske narrativer og praksisfortellinger kan ut ifra denne argumentasjonen være viktig i lederutdanning der erfaring er fraværende. Skygging bidrar til å skifte blikk fra å skulle velge teori, teknikker og oppskrifter som skal brukes som utgangspunkt for handling, til en praktisk kunnskap der man må kommunisere, mene og handle sammen med andre mennesker og situasjonen som oppstår.

Konklusjon

Med et praksisperspektiv på ledelse har vi argumentert for at studenters lederopplæring må skje i nærhet til praksis (Mintzberg, 2009; Tengblad, 2012). Mer spesifikt har fokuset vært hvordan skygging som metode i lederutvikling i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen kan bidra til å utvikle praktisk og anvendbar kunnskap om ledelse. Erfaringslæring som grunnlag for lederutvikling løfter fram praksislæreren som rollemodell og læringspotensialet som ligger i praksislærerens ledelsesutøvelse og ekspertkunnskap i praksisfelleskapet (Lave & Wenger, 1991). Ved at student og praksislærer deler førstehåndserfaringer og reflekterer sammen over disse, er ikke hensikten at studenten skal bli lik praksislæreren, men undersøke og utforske sitt syn på ledelse i samhandling med praksislæreren. Ved å anerkjenne skygging som en *utforskende, refleksiv og etisk praksis* kan skygging fremme utviklingen av praksisnær ledelseskunnskap. Studiet til Sell og Vala (2017) viser hvordan studenter gjennom skygging får innsikt i den erfaringsbaserte ledelseskunnskapen til barnehagelederen. Fordi skygging er intim og relasjonell i sitt særpreg, krever skygging en etisk bevissthet om relasjonen mellom student og praksislærer som kan sikre en utforskende tilnærming til praksis, i motsetning til at samtalen dreier seg om hva som er riktig eller gal praksis. Implikasjoner av studiet kan knyttes til Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning som vektlegger at studentene skal få anledning gjennom praksisopplæringen til å være deltagende, utforskende og observerende i pedagogisk virksomhet i barnehagen og få trening i å reflektere over praksis (Rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, s. 8). For praksisopplæringen betyr det at man må erkjenne at høyskole og praksisfelt må

møtes i et ansvarlig samarbeid hvor det ikke handler om å overta hverandres roller, men isteden utnytter og videreutvikler ledelseskunnskap som springer ut fra egne kunnskapsbaser. En felles ansvarlighet for studentens lederopplæring kan støtte og utvikle den forskende studenten gjennom skygging som metode i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen.

Referanser

- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2003). Managers Doing Leadership: The Extra-Ordinarization of the Mundane. *Human Relation*, 56(12), 1435–1459. doi: 10.1177/00187267035612001
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. I: R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (red.), *Philosophical perspectives on teacher education* (fra: Reprint Edition)]. Hentet. doi: 10.1002/9781118977859.ch1
- Burgoyne, J. & Hodgson, V. (1984). An experiential approach to understanding managerial action. I: J.G. Hunt, D.-M. Hoskin, C.A. Schriesheim & R. Stewart (red.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behaviour and leadership* (s. 163–178). New York: Pergamon.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. Ph.d.-artikkelbasert, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. (2016:143)
- Bøe, M., Hognestad, K. & Waniganayake, M. (2016). Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice. *Educational Management Administration & Leadership*. doi: 10.1177/1741143216636116
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Czarniawska, B. (2014). *Social Science Research: From field to Desk*. London: Sage.
- Frers, L. (2017). Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 19–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gill, R., Barbour, J. & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 69–89. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1100>

- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi: tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heaton, J. (2008). Secondary Analysis of Qualitative Data: An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 33(3 (125)), 33–45.
- Hodgson, V. (2008). Stimulated recall. I: R. Thorpe & R. Holt (red.), *The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research* (s. 212–213). London, United Kingdom: Sage.
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie*. Ph.d.-artikkelbasert, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2397066> (2016:137)
- Irgens, E.J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kinsella, E.A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: a continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I: E.A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge* (s. 35–53). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klev, R. & Vie, O.E. (2014). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455–473. doi: 10.1177/1468794105056923
- McDonald, S. & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: the metodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3–20. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1204>
- Meld.St.16. (2017). *Meld. St. 16 (2016–2017) Melding til Stortinget. Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*.
- Rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Regjeringen.no Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?id=706946>.
- Schön, D.A. (2009). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (S. Fiil, Trans. 1. utg.). Århus: Klim.
- Sell, I.S. & Vala, H.Ø. (2017). 'Å åpne øynene fra flere kanter.' Studentperspektiv på skygging som metode for lederopplæring i praksis. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 77–96). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Tengblad, S. (2012). *The work of managers: Towards a practice theory of management*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. Ph.d, Universitetet i Oslo, Oslo.

KAPITTEL 4

«Å åpne øynene fra flere kanter»

Studentperspektiv på skygging som metode for lederopplæring i praksis

Ingunn Sælid Sell og Heidi Østland Vala

Abstract

This chapter presents the experiences of students in early childhood education using qualitative shadowing as method for exploring contextual leadership in practical training. The chapter is based on an inquiry inspired by a socio-constructive approach and consists of focus group interviews with third-year students at the University College of Southeast Norway. In the practical leadership training, which is a part of the course «Leadership, cooperation and development», the students develop their contextual leadership competence as they follow and observe the early childhood education teacher. The discussion explores the students' experiences through Biesta's theory of educational purpose. The experiences of the students indicates that shadowing is a purposeful method for development of contextual leadership knowledge, and that the early childhood field is an important area for leadership development in early childhood teacher education.

Keywords: Qualitative shadowing, early childhood teacher education, leadership, reflection, active learning

Introduksjon

I dette kapitlet løftes skygging som læringsmetode frem, og diskusjonen bygger på barnehagelærerstudenters erfaring med skygging som metode

for utvikling av lederkompetanse i praksis. Skygging er en metode som er brukt for læring spesielt knyttet til lærlingprogrammer og for innhenting av datamateriale til forskningsarbeid (Arman, Vie & Åsvoll, 2012, s. 301). Skygging som metode vil si at den som skygger, følger etter og observerer en bestemt profesjonsutøver i arbeidet, for å få øye på hva som faktisk gjøres, og skyggingen foregår i en avtalt tidsperiode (Czarniawska, 2014, s. 44). Tidligere studier har vist at skygging kan være en hensiktsmessig metode for å studere barnehagelæreres ledelsesutøvelse (Hognestad & Bøe, 2017). I vår undersøkelse har barnehagelærerstudentene fulgt etter praksislærer i det daglige arbeidet i barnehagen for å få øye på hva slags lederhandlinger praksislærer utfører.

Ledelseskompetanse er en sentral del av barnehagelærerens profesjonskunnskap (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2016, s. 63.) For å mestre arbeidet i barnehagen må barnehagelæreren inneha kontekstrelevant lederkompetanse (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s. 79–81). Barnehagelærerutdanningen skal ha fokus på praksistilknytning og profesjonsperspektiv, og studentene skal være deltakende, utforskende og observerende i praksisperiodene (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Dybdelering i utdanningen forutsetter en balanse mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Dette skal gjøre studentene i stand til å reflektere og handle riktig i ulike situasjoner, gjennom varsomhet og respekt. Å skape læreprosesser som ivaretar dette, er utfordrende. Undervisningen må gi rom for å oppdage mening i teori og for at studentene gjennom trening i virkelige og praksisnære situasjoner kan bygge bro mellom de ulike kunnskapsformene (Gjøsæter & Kyvik, 2015). Praksisbarnehagen som læringsarena kan bidra til noe mer enn utprøving av teori, og kan være en arena for kollektive læringsprosesser (Kaarby & Lindboe, 2016). Hensikten med dette kapitlet er å finne ut hvordan skygging som læringsmetode kan bidra til lederutvikling i barnehagelærerutdanningen. Følgende problemstilling ligger til grunn for diskusjonen: Hvilke erfaringer har barnehagelærerstudenter med bruk av skygging som metode for lederutvikling i praksisopplæringen?

Det empiriske grunnlaget består av tre fokusgruppeintervjuer med tredjeårsstudenter i barnehagelærerutdanningen. Studentenes erfaringer blir diskutert i lys av teori om utdanningens bidrag til utvikling av ledelseskompetanse.

Bakgrunn for undersøkelsen

Kontekstbasert ledelseskunnskap i utdanningen

Barnehagelærerprofesjonen består av varierte oppgaver innen pedagogisk ledelse knyttet til barn, medarbeidere, foresatte og andre samarbeidsparter (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016, s. 51). Pedagogisk leder har ansvar for å lede og veilede medarbeiderne (Rammeplan for barnehagen, 2017). Ledelse i barnehagen kan sees som grunnlag for kvaliteten i barnehagens arbeid og innebærer styring av organisasjonen og interaktivt samspill med personalet (Hujala, 2013, s. 47). Ledelse i barnehagen kjennetegnes av relasjoner og samspillsituasjoner hvor barnehagelæreren må kunne handle riktig, ofte uten tid til å veie ulike handlingsalternativer opp mot hverandre (Hennum & Østrem, 2016). Barnehagelæreren må handle hensiktsmessig og etisk, noe som forutsetter at utdanningen gir studentene erfaringer med ledelse i barnehagekontekst (Waniganayake, 2012). Skygging som metode for kontekstbasert ledelse er egnet for utvikling av erfaringsbasert kunnskap fra praksisfeltet (Bøe, Hognestad, & Waniganayake, 2016; Hognestad & Bøe, 2016). Erfaringene fra barnehagelærerstudentene i vår undersøkelse viser at skygging som metode for utforskning av kontekstbasert ledelse er egnet for utvikling av lederkompetanse.

Skygging som læringsform er i denne sammenheng brukt i «Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid» (LSU), et obligatorisk emne for tredjeårsstudenter i barnehagelærerutdanningen. LSU ved Høgskolen i Sørøst-Norge (avdeling Telemark) inkluderer en femukers praksisperiode, og studentens kompetanse innen personalledelse er vektlagt. I forkant av praksis skriver studentene et ledelsesnotat om egen lederutvikling parallelt med undervisningen, som en forberedelse til skygging og utprøving av lederhandlinger. Høgskolelærerens rolle i skygging som læringsmetode er undervisning i forkant av praksis, samtale midtveis og oppfølging i etterkant. I henhold til de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen skal det inngå et individuelt utviklingsarbeid i LSU-praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012). I denne sammenheng er skygging brukt som metode for å belyse praksislærers lederhandlinger rettet mot medarbeiderne. Studentene har fulgt etter og observert praksislærer, og hver skyggeøkt har hatt en varighet på ca. 3 timer for å skape kontinuitet og få med overlappende situasjoner i en hektisk hverdag. Skygging består av observasjon i bevegelse og samtale mellom student og praksislærer underveis og i etterkant. Slik forstås skygging som en

helhetlig og dialogisk prosess og som en læringsmetode for utvikling av erfaringsbasert kunnskap (Hognestad & Bøe, 2017). I hver skyggeøkt skal studenten skrive feltnotater, og disse skal bestå av korte beskrivelser av praksislærers lederhandlinger i tillegg til studentens merknader og spørsmål. Feltnotatene danner grunnlaget for dialog mellom student og praksislærer underveis i skyggingen og i veiledning og samtale i etterkant. «Underveis-samtale» vil i hovedsak bestå av avklaringer og informasjon som praksislærer finner nødvendig i den enkelte ledelsessituasjon, men gir også rom for spørsmål fra studenten. Samtalen formes av konteksten og de situasjoner som oppstår underveis i skyggingen og bygger på felles erfaringer for student og praksislærer (Hognestad & Bøe, 2017). Betydningen av underveis-samtale underbygges av forståelsen av at læring forutsetter en prosess med kommunikasjon og deling av forståelse og mening (Biesta, 2011, s. 204). Skygging og ledelsesnotat danner grunnlag for studentens utprøving av lederhandlinger. Lederhandlingene er en del av en aksjonsprosess hvor studentens refleksjon og justering mellom hver aksjon er sentral. Pedagogikk kan forstås som etisk virksomhet, og etiske vurderinger er sentralt i barnehagelærerens ledelse (Hennum & Østrem, 2016, s. 12–13). Under skygging må student og praksislærer ta hensyn til små og store rundt seg, og bruk av time-out er et etisk perspektiv ved metoden (Hognestad & Bøe, 2017). Både student og praksislærer må ha høy etisk bevissthet for å fange opp situasjoner som ikke er egnet for observasjon, og hvor skyggingen bør avbrytes.

Teoretisk rammeverk

Denne studien er forankret i en sosiokulturell forståelse av læring, som innebærer at kunnskap produseres i en prosess og i en sosial kontekst. En slik forståelse knyttes til Lave & Wenger (1991), som løfter frem praksisfellesskapets betydning for læring: «[...] learning as increasing participation in communities of practice concerns the whole person acting in the world» (Lave & Wenger, 1991, s. 49). Det å være en aktiv deltaker i et praksisfellesskap innebærer hele individets aktive samhandling med omgivelsene og ulike involverte aktører, og disse vil ha stor betydning for barnehagelærerstudentens lærings- og dannelsingsprosess. På bakgrunn av denne tilnærmingen belyses studentenes erfaringer med skygging i lys av utdanningens hovedformål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2015). Refleksjon løftes frem som sentralt for studentenes lederutvikling.

Tre områder for utvikling av ledelseskompetanse i utdanningen

Praksisbarnehagen er læringsarena for barnehagelærerstudenten, og begrepene læringskultur og kulturell læring kan belyse praksisbarnehagens bidrag til å skape et godt læringsmiljø for studenten. Læringskulturer eksisterer der hvor mennesker samhandler, og kan beskrives som læring gjennom sosial praksis (Biesta, 2011, s. 203). Barnehagens læringskultur avhenger av personalets daglige praksis og er en forutsetning for studentens læring. I LSU prøver studentene ut lederhandlinger i aksjonsprosessen etter skyggeperioden. Dette er en kroppslig og praktisk erfaring som kan forstås som kulturell læring (Biesta, 2011). Praksisbarnehagens læringskultur og studentens kulturelle læring kan relateres til studentens dannelsingsprosess på veien mot å bli barnehagelærer. Studentens dannelsingsprosess kan sees i relasjon til kvalifisering (qualification), subjektivering (subjectification) og sosialisering (socialisation) (Biesta, 2014, 2015). Disse tre områdene for utvikling av ledelseskompetanse må sees i sammenheng med hverandre, og hvert område bidrar til å belyse barnehagelærerstudentens lederutvikling gjennom bruk av skygging som metode. Kvalifiseringsfunksjonen handler om overføring og tilegnelse av kunnskap (knowledge), ferdigheter (skills) og evner (dispositions) (Biesta, 2015, s. 78). I denne sammenheng innebærer kvalifisering å tilegne seg og utvikle ledelseskompetanse som er nødvendig for å utøve barnehagelærerprofesjonen. Sosialisering handler om at den lærende er en del av et fellesskap, og at man gjennom utdanningen blir en del av og påvirker bestemte sosiale, kulturelle og politiske systemer. Sosialiseringfunksjonen spiller en sentral rolle for overføring av ledelseskultur og ledelsestradisjoner i barnehagelæreryrket. Subjektivering er den siste av utdanningens tre hovedfunksjoner og omhandler hvordan studenten kan utvikle seg som subjekt. Denne prosessen dreier seg om hvordan kvalifiseringen kan virke inn på og bidra til å forme den enkelte student (Biesta, 2014, 2015).

Refleksjon som en del av barnehagelærerens profesjonskunnskap handler om å skape bevissthet om egen yrkesutøvelse (Hennum & Østrem, 2016, s. 18). I utdanningen har refleksjon betydning for utvikling av profesjonell kompetanse (Schön, 2001). Refleksjon foregår i ulike former, og i denne sammenheng er det relevant å trekke inn begrepene refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling (Schön, 2001). Refleksjon-i-handling skjer spontant

«her og nå» og er knyttet til kunnskap, erfaring og intuisjon. Refleksjon-over-handling skjer som regel i etterkant av situasjonen og kan forklares som det å tenke tilbake på tidligere tanker og vurderinger. I studentenes skyggeprosess vil refleksjon både i og over handling være viktig for studentenes læring. Sentralt for refleksjonen er å fokusere på noe mer enn den praktiske handlingen: «Med utgangspunkt i eit refleksjonsomgrep med røter i filosofien vil eg seie at refleksjon handlar om å kaste tanken tilbake på tidlegare tenkt tankegods snarare enn på den praktisk pedagogiske handlinga» (Søndenå, 2004, s. 23). Denne formen for refleksjon betegnes som kraftfull og forutsetter at tidligere handlinger og refleksjoner belyses fra ulike perspektiver. En slik tilnærming til utvikling av profesjonell kompetanse retter oppmerksomheten mot refleksjonsinnholdet. Moxnes (2017, s. 4) er opptatt av hvordan undervisere jobber for å styrke studentens refleksjoner. Hvordan studentene reflekterer og hva de reflekterer over, er dermed betydningsfullt for deres subjektiveringsprosess.

Metode

Tilnærming, utvalg og analyse

Undersøkelsen er en strategisk case study (Creswell, 2013, s. 97–101), og casen i vår studie er utprøving av skygging som metode for lederopplæring i LSU-praksis i barnehagelærerutdanningen. Det er brukt representativt strategisk utvalg for innhenting av data, og tre fokusgruppeintervjuer med tredjeårs LSU-studenter i barnehagelærerutdanningen utgjør det empiriske grunnlaget. Hver fokusgruppe har bestått av 7–8 informanter. Gruppeintervjuene er gjennomført som uformelt intervju, en åpen samtale mellom forsker og informanter basert på en intervjuguide med overordnede temaer (Grønmo, 2016, s. 167). Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av at informantens tanker og meninger møtes, og gruppedynamikken danner grunnlaget for en prosess hvor kunnskap konstrueres. I denne studien har forskerne vært studentenes lærere, noe som kan ha hatt betydning for dialogen mellom forsker og informant. Det ble benyttet lydopptak i intervjuene, og transkripsjonene utgjorde 39 A4-sider. Analysemetoden kan beskrives som induktiv og meningsfokusert (Kvale & Brinkmann, 2015). Induktiv dataanalyse innebærer å søke etter mønstre i datamaterialet og organisere dataene i stadig mer abstrakte og generelle enheter i form av kategorier, i en «nedenfra-og-opp»-prosess (Creswell, 2013,

s. 45). Gjennom koding, kategorisering og meningsfortetting er datamaterialet klassifisert, samlet i relevante kategorier og meningskonsentrert (Grønmo, 2016, s. 267; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230–233). Dataanalysen har til dels foregått parallelt med innhenting av data og har blitt videreført og ferdigstilt i etterkant av datainnsamlingen.

Etiske hensyn

Undersøkelsen er gjennomført etter forskningsetiske retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Det har vært høy bevissthet knyttet til at forskerne i denne studien også har vært informantenes lærere, selv om det presiseres at et forskningsintervju uansett ikke kan betraktes som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). For å ta hensyn til asymmetrien i relasjonen mellom forsker og informant, og for å forebygge feilkilder, var det flere forhold det var viktig å ivareta i datainnsamlingsprosessen. I forkant av intervjuene fikk informantene informasjon om innholdet i samtalen, og det ble innhentet skriftlig samtykke. Samtykkeerklæringen informerte også om at det skulle gjøres lydopptak, og hvordan intervjuene skulle oppbevares, anonymiseres, bearbeides og slettes etter bruk. Det ble tilrettelagt for at informantene skulle ha et reelt valg om å delta eller ikke, og studentene ble informert om retten til å trekke seg underveis i prosessen. Informantene har brukt tid og ressurser for å bidra i forskningen, og i et etisk perspektiv kan spørsmålet om informantenes utbytte av å delta i undersøkelsen løftes frem (Creswell, 2013, s. 55). I denne studien kan intervjuene sees som en slags oppsummerende bevisstgjøringsprosess for informantene, noe studentene selv ga uttrykk for.

Presentasjon av funn

«Man så veldig mange sånne småting ...»

Gjennom skyggingen fikk studentene muligheten til å fokusere på praksislærers samspill med barn, medarbeidere og foreldre i lange perioder. Studentene hadde en opplevelse av å «få med seg alt», blant annet fordi det var lagt klare føringer for at de ikke skulle være aktive i samspill med barna under skyggingen:

Jeg synes selve metoden var veldig ålreit. At vi gikk helt ut av egentlig vår rolle i barnehagen, for å kunne konsentrere oss om det. Og ikke alt det andre, og ikke noe sånt press på at ok, nå må jeg være den beste utgaven av meg selv når ... første dagen i praksis og ... Vi hadde kun skyggingen og det var veldig sånn avslappende.

Studentene opplevde det som positivt å ha tid til å fotfølge praksislærer på «jakt» etter lederhandlinger. Informantene erfarte at skygging var godt egnet til å få øye på detaljer i lederhandlinger fordi skyggerollen ga dem anledning til å være tett på praksislæreren:

Man så veldig mange sånne småting som man ikke hadde sett om man ikke hadde skygga. Da tenker jeg for eksempel på kommunikasjon, da, det er ikke så lett å se hvis man ikke er helt oppi, og hvordan kommunisere med medarbeiderne sine og...

Studenten erfarte kommunikasjon som et sentralt område innen ledelse, og at lederhandlinger knyttet til kommunikasjon var utfordrende å få øye på dersom man ikke var «tett på».

«Det å gå den veien ... og få linka det opp mot ledelse»

Underveis i skyggingen gjenkjente studentene ledelsesteori i praksislærers handlinger. Informantene uttrykte at undervisningen i LSU hadde styrket deres teoretiske kunnskap:

... og det med skyggingen, når man skulle kjenne igjen lederhandlinger etterpå, så kom det meste vi hadde hatt på skolen ... egentlig frem.

Jeg tenker jo egentlig, at jo mer kunnskap du innehar, da, jo lettere er det jo å se teori i praksis ... Og jo lettere er det å reflektere kritisk over både det du gjør og det andre gjør. For da har du veldig mye i bagasjen din.

Disse to sitatene belyser studentenes erfaringer med å knytte teori og praksis sammen, og samtidig løftes teoretisk kunnskap frem som betydningsfullt for å identifisere ledelse i praksislærers handlinger. Samtidig bidro skyggeøktene til å danne et nødvendig grunnlag for å relatere praksislærers lederhandlinger til ledelsesteori:

Det er en ... det handler jo om at vi fikk det grunnlaget vi fikk, og det på en måte å gå ... å se egentlig hva hun gjorde, da, og tenke: Okei, hvordan kan jeg knytte det her til ledelse? Det å gå den veien, på en måte, for å få linka det opp mot ledelse. Så man så ganske mye på de fire dagene, eller fire øktene.

Studenten relaterte refleksjonene til egen lederrolle i etterkant av skyggingen. Dette viser nytten av at studentene arbeider aktivt mellom skyggeøktene, og at refleksjon spiller en sentral rolle for å knytte teori og praktiske handlinger sammen.

«Jeg og min praksislærer ble litt enige om hvor grensa gikk ...»

Ikke alle situasjoner egnet seg for skygging, og det var viktig for studentene å gjøre etiske vurderinger underveis i skyggingen. De etiske vurderingene var knyttet til studentenes rolle overfor barn, medarbeidere og foresatte.

Ja, og det er veldig greit å informere barna om det og ... [...] Sånn at de har forståelse for hvorfor du plutselig er, jeg vil ikke si avvisende, men at du inntar en annen rolle, da. For de har jo, de har jo opparbeidet seg en relasjon til deg, og når du da plutselig blir en litt sånn ... distansert, så ... da er det veldig hensiktsmessig å gi de en forklaring på det.

Her ligger etiske vurderinger til grunn, og flere informanter trakk frem at hver student burde snakke om skyggerollen med barna. I situasjoner med informasjonsutveksling om barna var det spesielt viktig å være etisk bevisst:

Da var det jo en fysioterapeut som skulle ta opp noe i forhold til å få lov å observere et barn, da [...] Og de liksom tok opp det rundt det, da. Og det ... visste ikke jeg noe om først, og da valgte jeg å trekke meg litt tilbake, da, for jeg følte kanskje at hun mamma'n syns det var litt ubehagelig at jeg sto der, og hun visste jo ikke en gang hva jeg drev med [...] Så valgte jeg å ... eh ... snakke med henne etterpå, da, og forklare hva vi holdt på med, da, så ikke hun trodde at jeg skrev etter hva hun svarte, liksom.

Slike etiske vurderinger henger nært sammen med bruk av pauser, eller time-out, i skyggingen. Studentene ga flere eksempler på hvordan hensynet til praksislærer, barn, medarbeidere og foresatte hadde bidratt til at det ble tatt

time-out. Time-outene ble tatt på bakgrunn av både studentens og praksislærerens vurderinger, og ofte i samarbeid mellom de to partene. Det var viktig at student og praksislærer hadde snakket sammen om bruk av time-out i forkant av skyggingen:

Sånn som jeg og min praksislærer ble litt enige om hvor grensa gikk for når jeg kunne skygge og ikke skygge [...] Så hvis det er et eller annet med en forelder eller sånne ting, at du har den ... da er det time-out, liksom, at da trekker man seg vekk. Både at, ja, som at vi ga et tegn da for eksempel. Og det tenker jeg er veldig relevant for studenter videre å vite, at det er en grense for hva ... eller hvor vi skal være hen i skygging, da.

Sitatet viser at student og praksislærer samarbeidet om etiske vurderinger både i forkant og underveis. Informantene presiserte at høy etisk bevissthet er viktig for studenter som skal bruke skygging som metode, slik at alle parter i barnehagen blir ivaretatt på best mulig måte.

«Å åpne øynene fra flere kanter ...»

Skyggerollen bidro til at informantene fikk et metablikk på praksislærers lederhandlinger, noe som igjen dannet grunnlag for refleksjon over egen lederrolle. Skyggingen ga samtidig studentene mulighet til å være aktive i egen læreprosess:

Det jeg synes ..., ja, var litt rart, var det at det var så mye som gjentok seg hele tiden, At jeg hele tiden håpet på å se ..., liksom noe mer, da. Men så tenkte jeg litt over det, og det handlet kanskje om at jeg måtte åpne øynene enda mer, da liksom, fra flere kanter. Så det var jo en nyttig erfaring.

Sitatet illustrerer hvordan studenten underveis i skyggeperioden så tilbake på og reflekterte over observasjonene av praksislærer. Gjennom refleksjonene fikk studenten nye tanker om ledelse og var aktiv i egen læringsprosess. Informantene trakk frem at jevnlig dialog med praksislærer, som ga studenten utdypende forklaringer, hadde betydning for forståelsen av lederhandlingene som ble observert. Videre fortalte studentene at de benyttet naturlige pauser i skyggingen til dialog med praksislærer:

Det ble litt dialog, for det var noen ganger hun gjorde noe hverdagslige ting, sånn skjære opp frukt, da, og da var vi jo alene. Da var det jo tid til, da var det jo rom for dialog. Og da fikk vi i hvert fall snakket litt om det som hadde skjedd ...

Pausene var blant annet knyttet til kjøkkenansvar, stellesituasjon, legging og møter, og slike pauser ble brukt til dialog. En informant var tett på sin praksislærer under et pedagogisk ledermøte og beskrev det som en svært nyttig erfaring:

Jeg så jo ... fikk jo på en måte sett de litt utenfra, da. Og dratt frem, på en måte hva, eller de fikk frem sine tanker. Så kunne jeg prøve å sette det inn i en ... ramme, på en måte. Det var veldig lærerikt å på en måte høre den faglige refleksjonen de hadde.

Det å skygge en faglig refleksjon mellom barnehagelærere og studenten nye tanker. Studenten fikk mulighet til å være «flue på veggen», og det faglige innholdet og praksislærers lederhandlinger ble utgangspunkt for videre refleksjon. Informantene fremhevet praksislærers betydning som tilrettelegger og veileder for studentens læringsprosess:

Vi ble litt enige på forhånd, at ikke hun alltid skulle, men hun forklarte en del hva hun gjorde, og hvorfor. Men sånn at jeg selv også kunne prøve å tenke litt ...

Sitatet belyser at det kan være viktig for studentens læring å finne en god balansegang mellom praksislærers forklaringer og studentens egne refleksjoner. Informantene ga flere eksempler på hva som bidro til økt refleksjon:

Jeg har jo jobba med å bli bevisst på meg selv ... og på en måte tenkt veldig mye på hvilken type leder jeg ønsker å være. Og det tenkte jeg masse på i praksis, selvfølgelig. Og jeg merket liksom det, at hvis det var en dag jeg følte at jeg ikke hadde vært den jeg ville, da, så var jeg ikke fornøyd, på en måte. Altså da ... Jeg prøvde å huke tak i de tinga som jeg vet er viktig for meg, sånn som anerkjennelse og motivasjon og sanne ting ... Så jeg jobba rett og slett med de sidene jeg setter veldig høyt, da.

Studenten viser her bevissthet rundt ledelse og har i tillegg konkrete forventninger til seg selv som leder. Flere av informantene beskrev hvordan bevissthet rundt egen lederrolle bidro til at de relaterte observasjonene av praksislærer til seg selv:

Så tenker jeg liksom at du gikk på en måte så nærme da, til at du klarte å koble det opp til deg selv når du skulle være leder ... At du ville på en måte prøve å ..., ja enten ville det riktige som du så praksislærer gjorde eller så ville du kanskje tenke at okei ... jeg vil gjøre det litt annerledes når jeg skal.

Informantens utsagn om å «gå nærme» kan tolkes både som det å være fysisk nær og det å være nær egne tanker. Refleksjon og dialog med praksislærer bidro til økt bevissthet rundt studentens utvikling som leder. Informantene

opplevde at feltnotatene fra skyggeøktene var nyttige som utgangspunkt for samtale og refleksjon.

«...men jeg synes det var litt utfordrende, da ...»

Skygging som metode i praksis medførte også utfordringer, blant annet knyttet til at medarbeidere og foresatte ikke var forberedt på studentenes rolle i praksis. Enkelte studenter følte at de ble oppfattet som passive og lite engasjerte:

Jeg fikk på en måte følelse av at praksislæreren min kanskje ikke hadde informert de andre medarbeiderne godt nok om hvordan den skyggingen skulle foregå, fordi praksislæreren hadde jo fått et spørsmål en gang; «Skal de ikke gjøre noe, liksom ... skal de bare gå etter deg sånn?» Så jeg tenker at det er jo dumt for oss som studenter også at folk skal gå rundt og tro at vi ikke gjør noe på en måte, men at ... Jeg tror ikke du kan få nok informasjon, nesten, om hvordan akkurat det der skal foregå da.

Sitatet viser at informanten opplevde manglende informasjon som både ubehagelig og uheldig. Studentene ønsket å fremstå som kompetente og dyktige i praksis, og for å forebygge misforståelser var det viktig med god informasjon til berørte parter. Studentene hadde ulik forståelse av hvem som var ansvarlig for informasjonen:

I den barnehagen som jeg var i, så hadde praksislærer skrevet det i månedsbrevet ... til foreldrene. Og så hadde hun fortalt om det ... til medarbeiderne. Og så fikk vi som studenter i oppgave å forklare mer om det inn på avdelingsmøtet - til det øvrige personalet - så de skulle forstå mer hva det gikk ut på.

Nei, jeg synes det var veldig greit, men jeg informerte personalet på avdelingen, da ... nå skal jeg skygge og hva det vil si, men jeg vet ikke om praksislæreren min sa noe i forkant, men jeg gjorde i hvert fall det personlig [...]

Noen studenter forventet at praksislærer informerte medarbeidere og foresatte i forkant, mens andre informerte i samarbeid med praksislærer, enten på oppfordring eller på eget initiativ. En annen utfordring var barn som fulgte etter mens studenten skygget praksislærer. Flere studenter opplevde dette som forstyrrende, og noen syntes det var vanskelig å unngå dialog og samspill med barna under skyggingen:

Jeg syns bare det å gå rundt, også hadde du tre unger rundt deg, da ..., også liksom kom etter deg for de syns det var moro å gå etter deg sånn som du gjorde ... Var liksom sånn du måtte se bak, når du gikk ut døra og så var det noe som skjedde med den ungen og sånn. Jeg synes det var litt sånn, ... selv om vi begynte faktisk første dagen, men jeg synes det var litt utfordrende, da ... og liksom ha ungene bak, for de syns det var morsomt ikke sant [...] ... mange observatører (latter).

Studenten forsøkte å ha fullt fokus på praksislærers handlinger, samtidig var det vanskelig å vende oppmerksomheten vekk fra barna som fulgte etter. Informantene opplevde også at skygging var en ukjent og ny måte å observere praksislærer på:

Ja, jeg synes det var veldig rart i starten, og jeg slet litt med å henge med ... for det var ikke naturlig for meg å gå og følge etter en annen person ... sånn, på en måte. Og praksislæreren min, hun var litt høyt og lavt hele tiden – overalt – så, ja ... Skygging – jeg følte liksom at jeg ikke fikk det helt til, men ... nei, jeg fulgte nå etter henne, da [...] Men du fikk med deg alt, da. Jeg syns det var bedre å ha en sånn observasjonsform, der det ikke er noen krav til at du skal ta deg av situasjoner ellers med barn, liksom. At ..., den ikke-deltakende, da.

I dette sitatet uttrykker studenten at hun var ukomfortabel i skyggerollen i starten, noe som kan tolkes som at studenten var ukjent med skygging som metode. Sitatet belyser samtidig at yrkeshverdagen til den pedagogiske lederen var hektisk og kompleks, og at det var krevende å følge etter praksislæreren. Informantene trakk i tillegg frem at det kunne være vanskelig å identifisere lederhandlinger i praksislærers arbeid:

Men det var liksom sånn de første gangene, så var det litt vanskelig å liksom se – var dette en lederhandling, eller hva var det?

Studenten opplevde det som utfordrende å se og var usikker på egne forutsetninger for å få øye på ledeshandlinger underveis i skyggingen, og fant i dette tilfellet koblinger mellom observasjonene og teori om ledelse i etterkant. Studentene hadde behov for faglig dialog med praksislærer som hjelp til refleksjon rundt ledelse i teori og praksis:

Av og til så hadde det vært nyttig at kanskje praksislæreren sa det, liksom. Altså bare sånn for å bevisstgjøre oss litt. Jeg og syns det var litt vanskelig. Å se alt, på en måte.

Studenten savnet samtaler med praksislærer om det som ble observert, og etterlyser en aktiv praksislærerrolle. Mange av studentene som ikke hadde jevnlig dialog med praksislærer, opplevde det som utfordrende å reflektere rundt egen lederrolle.

Oppsummering av funn

Studentene har fått erfaringer på mange områder under skyggingen, og funnene er oppsummert i tre hovedkategorier som tas med inn i diskusjonen. Den første kategorien er kalt «Erfaringer med kontekstbasert ledelse» og handler om hvordan studentene gjennom skygging har fått mulighet til å ha fullt fokus på ledelse, at de har sett detaljer i praksislærers lederhandlinger, og at de har fått mulighet til å knytte praksis og teori sammen. Studentene erfarte teori som et grunnlag for å identifisere lederhandlinger i praksislærers arbeid og som et «verktøy» for utforskning og refleksjon knyttet til observasjonene. Den andre kategorien er «Erfaringer med etiske vurderinger». De etiske vurderingene er knyttet til studentenes rolle i skyggingen overfor barn, foresatte, medarbeidere og andre samarbeidspartnere. «Erfaringer med refleksjon» er den tredje kategorien og omhandler hvordan refleksjon underveis og i etterkant av skyggeøktene bidro til studentenes lederutvikling. Det kom frem at praksislærer var betydningsfull for studentenes utbytte av refleksjon. Funnene som handler om utfordringer ved skygging som læringsmetode, er ikke samlet i en egen kategori, men knyttet til hver av de tre kategoriene.

Diskusjon

Vi vil nå diskutere funnene ved å se kategoriene «Erfaringer med kontekstbasert ledelse», «Erfaringer med etiske vurderinger» og «Erfaringer med refleksjon» i sammenheng med kvalifisering, subjektivering og sosialisering.

Kvalifisering til ledelseskompetanse

Kategorien «Erfaringer med kontekstbasert ledelse» viser hvordan skygging kan bidra til utvikling av ledelseskunnskap gjennom å ha fokus, se detaljer og knytte praksis og teori sammen. Studentene gjennomgikk en kvalifiseringsprosess ved å «huke tak i» praksislærers ledelseskunnskap, -ferdigheter og -evner

(Biesta, 2015, s. 78). I skyggingen identifiserte studentene detaljerte lederhandlinger knyttet til blant annet lederstil, kommunikasjon og motivasjon, ledelsesområder som er sentrale for barnehagelæreren. Gjennom skyggeprosessene observerte studentene, og i refleksjon og dialog med praksislærer konstruerte de erfaringsbasert kunnskap. Kategorien «Erfaringer med refleksjon» viser at praksislærer har stor betydning for utviklingen av studentenes evne til å reflektere både i- og over-handling, og begge formene for refleksjon er viktige bidrag til studentens lederutvikling (Schön, 2001). Et eksempel på refleksjon-over-handling kan være studenten som sa: «Okei, hvordan kan jeg knytte det her til ledelse?» Studenten reflekterte over praksislærers lederhandlinger i etterkant og forsøkte å relatere handlingene til egen forståelse av ledelse. Praksislærer er betydningsfull for at refleksjon-over-handling skal bli kraftfull. Dersom student og praksislærer får til kraftfulle refleksjoner, synliggjøres kunnskaps- og verdigrunnlaget praksis er bygget på (Søndenå, 2004). Kraftfulle refleksjoner er sentralt i kvalifiseringsprosessen når den erfaringsbaserte kunnskapen blir løftet frem for refleksjon og diskusjon. Kategorien «Erfaringer med etiske vurderinger» viser at etiske vurderinger og refleksjonsevne har en tett forbindelse. Når studenten bestemte seg for å ta time-out underveis i skyggingen fordi en fysioterapeut skulle be de foresatte om samtykke, kan dette forstås både som en etisk avgjørelse og som refleksjon-i-handling. De ulike formene for refleksjon er alle sentrale fordi de bidrar til en bevegelig og ikke-instrumentalistisk tenkning i kvalifiseringsprosessen (Schön, 2001; Søndenå, 2004). Enhver pedagogisk ledeshandling kan betraktes som en etisk virksomhet (Hennum & Østrem, 2016). Gjennom skygging får studentene erfaring og kunnskap om etiske vurderinger i praktisk ledelse. I et kvalifiseringsperspektiv vil det å følge praksislærer i samspill med barn, medarbeidere, foresatte og andre samarbeidspartnere gi nyttige erfaringer som studentene ikke kan få i klasserommet. Det å få erfaringer i en konkret barnehagekontekst er viktig for studentenes kvalifisering til profesjonen (Eik et al., 2016). Skygging åpner for at studentene kan få et metablick på lederrollen, et eksempel er studenten som erfarte at en forelder så usikkert på henne når hun sto bak praksislærer og noterte under en samtale. Slik kan det argumenteres for at skygging bidrar i kvalifiseringen når studentene i samspill med praksislærer tilegner seg erfaringsbasert ledelseskunnskap. I dette LSU-prosjektet ble kunnskapen i etterkant av skyggingen prøvd ut gjennom ledelsesaksjoner som beskrevet under «Skygging som læringsform i LSU-praksis».

Subjektivering som en del av utviklingen mot ledelseskompetanse

Kategorien «Erfaringer med kontekstbasert ledelse» viser at den teoretiske forkunnskapen hadde betydning for studentenes utbytte av skyggingen. Gjennom skyggeprosessen reflekterte studentene over lederhandlinger og ledelsesteori og bidro aktivt i egen læringsprosess. Studentene erfarte teori både som et grunnlag for å identifisere lederhandlinger i praksislærers arbeid og som «verktøy» for utforskning og refleksjon knyttet til observasjonene fra skyggeøktene. I subjektivierungsprosessen er refleksjoner over forholdet mellom lederhandlinger og ledelsesteori sentralt for studentenes lederutvikling. Praksislærer må være aktiv i relasjonen til studenten, i et dynamisk fellesskap hvor de bygger kunnskap, og hvor studenten kan utvikle seg som subjekt (Biesta, 2014, s. 18). Informantene trakk frem at «passe grad» av dialog med praksislærer ga studentene mulighet til «å tenke sjøl», og skygging kan på denne måten bidra til utvikling av ansvarlighet hos barnehagelærerstudentene. Biesta (2014, 2015) trekker frem det relasjonelle perspektivet i utdanning, og relasjonen mellom praksislærer og student er av spesiell betydning for studentenes subjektivierungsprosess. Dersom praksislærer ikke inntar en aktiv rolle overfor studenten, kan det være hemmende for studentens dannelsingsprosess. Dynamikken mellom student og praksislærer er avhengig av at begge parter bidrar i kunnskapsutviklingen. Hognestad og Bøe (2017) presiserer at hensikten med skygging er at studentene skal bygge sin egen lederidentitet, og ikke kopiere praksislæreren. Kategorien «Erfaringer med refleksjon» viser at skygging som metode skaper rom for at student og praksislærer i fellesskap kan få frem kraftfulle refleksjoner som fremmer studentens subjektivierungsprosess. Begrepene frigjøring og overskridelse kan belyse hva kraftfulle refleksjoner kan bidra til (Biesta, 2014; Søndena, 2004). Frigjøring og overskridelse kan sees som en måte å prøve ut «sannheten» på, en mulighet til å tenke at ting kan være på andre måter, altså en mangfoldiggjøring av sannheten (Foucault, 1984). Refleksjonsprosessen innebærer overskridelse av grenser i både egne og andres forventninger, tenkemåter og handlingsmønster (Frers, 2017). Kritisk refleksjon og overskridende tanker rundt observasjoner og feltnotater fra skygging kan sees som et «frigjørende eksperiment» som fremmer læring og bidrar til studentens lederutvikling (Biesta, 2014, s. 99–100).

Sosialisering på veien mot ledelseskompetanse

Begrepe ne læringskultur og kulturell læring (Biesta, 2011) belyser praksisbarnehagen som læringsarena. I et sosialiseringsperspektiv gir skygging av den erfarne praksislærer studenten innsikt i barnehagelærerprofesjonens kultur og tradisjoner (Biesta, 2015). Praksisbarnehagens læringskultur kommer blant annet til uttrykk gjennom organisering, i praksislærers oppfølging av studenten og i skyggeprosessens gjennomføring. Kategorien «Erfaringer med etiske vurderinger» kan sees i sammenheng med praksisbarnehagens læringskultur. Informasjon og avklaring om studentens skyggerolle må deles med barn, foresatte, medarbeidere og andre samarbeidspartnere. Samtidig må studenten ha god kjennskap til skygging som metode slik at misforståelser kan forbygges og studenten mestre skyggerollen. Kategorien «Erfaringer med kontekstbasert ledelse» belyser at hverdagen i barnehagen er hektisk og kompleks, og at det kan være utfordrende å følge etter praksislæreren, som er rollemodell, leder og veileder for både barn, medarbeidere og studenter. I tillegg kan det være vanskelig å vende oppmerksomheten vekk fra barna og konsentrere seg om skyggingen. I skyggingen får studentene være tett på praksislærer som rollemodell, og de får mulighet til å oppdage detaljer i praksislærers ledelse. En slik erfaring med å få «virke sammen med» en erfaren profesjonsutøver i barnehagen er en viktig del av sosialiseringen. Noen av studentene ble slitne av det intense fokuset under skyggingen, noe som gjorde det utfordrende å få øye på lederhandlinger. Dersom studenten opplever skyggerollen som ukomfortabel, kan det være vanskelig å holde fokus. Informantene løftet frem at praksislærerne hadde ulik vurdering av hva som var relevant å skygge. Dette kan være et uttrykk for ulike læringskulturer i praksisbarnehagene. Ulikhetene resulterte i at studentene erfarte skygging i ulike situasjoner. Kategorien «Erfaringer med refleksjon» viser at praksislærer er sentral i det å skape en læringskultur preget av en åpen holdning og en nysgjerrighet på å utforske egen praksis. En informant uttrykte: «Hun (praksislærer) har skikkelig fått gravd rundt i hodet ... så det har vært veldig, veldig bra.» Slik er praksislærers aktive rolle overfor studenten et uttrykk for en læringskultur som fremmer studentens læring. En læringskultur kan også være hemmende. Utsagnet «[...] det hadde vært greit om hun (praksislærer) hadde sagt litt ting rundt, da, en gang i blant» belyser viktigheten av dialog mellom student og praksislærer. Refleksjon foregår som oftest best sammen med andre, der man kan konstruere kunnskap sammen. Skal studenten kunne reflektere, må det gis tid og rom for det. Kulturell

læring forstått som kroppslig aktivitet og erfaring understøtter det å se skygging som en sosialiseringssprosess (Biesta, 2011, s. 203). Læring er en kulturell handling hvor kunnskap og kompetanse tilegnes gjennom kroppen og i et sosialt fellesskap, og utprøving av ledelseshandlinger er viktig for studentens lederutvikling.

Avslutning

Dette kapitlet har løftet frem studentenes erfaring med skygging som læringsmetode i «Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid» (LSU), et emne for tredjeårsstudenter i barnehagelærerutdanningen. Erfaringene studentene har fått i skyggeprosessen, er konkretisert i kategoriene «Erfaringer med kontekstbasert ledelse», «Erfaringer med etiske vurderinger» og «Erfaringer med refleksjon», og diskutert i lys av kvalifisering, subjektivering og sosialisering (Biesta, 2014, 2015). Biesta presiserer hvordan disse tre områdene for utvikling av ledelseskompetanse henger tett sammen og ikke kan sees adskilt, noe denne undersøkelsen også viser. Våre funn fra studentenes erfaring med skygging som læringsmetode understøttes av Hognestad og Bøe (2017), som beskriver skygging som undersøkende, refleksiv og etisk praksis. Gjennom skyggeprosessen i LSU-praksis skal studentene utvikle kunnskap om barnehageledelse, noe som skal gjøre dem i stand til å utøve faglig skjønn, etisk vurdering og ledelse som barnehagelærere. En reflektert leder tilpasser og bruker sin teoretiske kunnskap i organisasjonens kontekst og i ulike situasjoner (Schön, 2001, s. 224–225). Det er nødvendig å bygge bro mellom teoretisk og praktisk kunnskap for å utvikle reflekterte praksisaktører (Gjøsæter & Kyvik, 2015, s. 41). Skyggeprosessen som studentaktiv læringsform kan fungere som «brobygger» mellom praktisk og teoretisk kunnskap og som bidrag til studentenes lederutvikling. Når spenningsfeltet mellom teori og praksis utforskes, har etiske vurderinger og refleksjon-i og over-handling stor betydning (Schön, 2001). En skyggeprosess som inkluderer og aktiverer studentene i kritisk refleksjon, og hvor dialog og interaksjon med praksislærer er en sentral del av prosessen, er nødvendig for lederutvikling. Videre viser studien at praksisbarnehagen som læringsarena bidrar til en annen type kunnskap enn det teoriundervisning gjør, en erfaringskunnskap som er nødvendig for å forstå hva ledelse i barnehagen egentlig består i (Hognestad & Bøe, 2017). Praksislærers bidrag i lederopplæringen er sentralt, og en implikasjon av studien er blant annet at utdanningsinstitusjonen må fremme

praksislæreren som rollemodell og refleksjonspartner for studenter i praksis. Det argumenteres dermed for styrking av praksisbarnehagens rolle som læringsarena i barnehagelærerutdanningen. Skygging som metode kan bidra til at erfaringskunnskap og teoretisk kunnskap møtes gjennom refleksjon og dialog mellom student og praksislærer.

Referanser

- Arman, R., Vie, O.E. & Åsvoll, H. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. I: S. Tengblad (red.), *Work of managers: Towards a practice theory of management* (s. 301–317). Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgements in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210. doi: 10.1007/s13158-011-0042-x
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. doi: 10.1111/ejed.12109
- Bøe, M., Hognestad, K. & Waniganayake, M. (2016). Qualitative shadowing as a research methodology for exploring early childhood leadership in practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114321663611. doi: 10.1177/1741143216636116
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Czarniawska, B. (2014). *Social science research : From field to desk*. Los Angeles: Sage.
- Eik, L.T., Steinnes, G.S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: I barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1984). What is enlightenment? I: P. Rabinow (red.), *The foucault reader* (s. 32–50). New York: Pantheon Books.
- Frers, L. (2017). Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 19–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Følgegruppe for barnehagelærerutdanning (2016). *Barnehagelærerutdanninga : Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter* (Vol. 3). Bergen: Følgegruppe for barnehagelærerutdanning.
- Gjøsæter, Å. & Kyvik, Ø. (2015). Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører? *Uniped*, 38(01), 40.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Hognestad, K. & Bøe, M. (2016). Studying practices of leading – qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 592–601. doi: 10.1080/1350293X.2016.1189725
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2017). Skygging som metode i lederutvikling i praksisopplæringen i barnehagelærerutdanningen. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 59–75). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. I: E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (red.), *Researching leadership in early childhood education* (s. 47–60). Tampere: Tampere University Press.
- Kaarby, K.M.E. & Lindboe, I.M. (2016). The workplace as learning environment in early childhood teacher education: An investigation of work-based education. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 106–120. doi: 10.1080/23752696.2015.1134207
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra http://www.uhr.no/documents/nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). NSD Norsk senter for forskningsdata. Hentet 01.03, 2017, fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Rammeplan for barnehagen (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Waniganayake, M. (2012). Conceptualising early childhood leadership. I: M. Waniganayake, S. Cheeseman, M. Fenech, F. Hadley & W. Shepherd (red.), *Leadership: Contexts and complexities in early childhood education* (s. 3–19). Melbourne: Oxford University Press.

KAPITTEL 5

Studentaktiv forskning

– Metode(r) for utvikling av kompetanse

Anne Grethe Mjøberg

Abstract

This chapter focuses on student-active research. The empirical data provides insights into both research methods and research and inquiry as a method of work and demonstrates the ambiguity in the concept of method. The discussion describes how learning trajectories are developed in the «opportunity room» created in the interaction between teaching, research and practice. Reflection in action and guidance appear as key concepts in the learning process. The analysis shows that student-active research helps develop subject-specific competences and a range of professional skills. Student-active research also helps develop research students who can stimulate further research or exploratory work methods in educational activities.

Keywords: Student-active research, research and inquiry, concept of method, learning-trajectories, reflection in action

Introduksjon

I dette kapitlet rettes fokus mot «studentaktiv forskning». Samhandling mellom undervisning, forskning og praksis blir belyst, og kompetansen som utvikles løftes fram. Læringsbanebegrepet og teori relatert til en refleksiv praksis anvendes. Fokus rettes eksplisitt mot refleksjon omkring metoder i læringsprosessen og kompetansen som utvikles hos så vel studenter som lærere ved gjennomføring av forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid). Følgende

problemstilling er formulert: Hvilken kompetanse utvikles gjennom samspill av metoder i studentaktiv forskning?

Fasene i et utviklingsarbeid synliggjøres, og studentenes refleksjoner rundt planlagte og gjennomførte metoder som leder til ny kompetanse, presenteres og drøftes. En videre refleksjon over refleksjonene, en metalæringsprosess blir synliggjort. Det søkes å løfte fram erfaringer og skape en bevissthet rundt denne læringen, hvordan prosessene foregår, hva innholdet er (Postholm & Moen, 2009, s. 49), og hvilken kompetanse som utvikles.

Begrepet «studentaktiv forskning» avklares med referanse til sentrale styringsdokumenter. Et situert perspektiv med fokus på læring gjennom deltakelse knyttes til læringsbanebegrepet, og er valgt som rammeteori for analyse av kvalitative data fra forskningsprosjektet «Studentaktiv forskning». Metode blir i hovedsak belyst og drøftet parallelt med analyse og formidling av data. Det synliggjøres hva studentene definerer som metoder, og hvordan disse bidrar til utvikling av studentenes kompetanse. En slik tilnærming til metodebegrepet gir mulighet for en drøfting av empiri i spenningsfeltet mellom forskningsmetoder og praktisk anvendelse av metode. Dette er gjort for å synliggjøre metodebegrepet som en del av en utforskende praksis. En svakhet kan være at metodologien da blir utydeliggjort. På den annen side, kan et slikt valg føre til at metodebegrepet blir en sentral komponent gjennom store deler av presentasjonen.

Teoretisk referanseramme

Studentaktiv forskning

Forskningsmeldingen (Meld. St. 18, 2012–2013, s. 65) uttrykker at «Regjeringen ønsker å legge til rette for at flere studenter får praktisk erfaring med forskning og utvikling i løpet av studietiden, såkalt studentaktiv forskning». Meldingen uttaler at dette vil heve den faglige innsikten, motivere til faglig utvikling og styrke evnen til kritisk tenkning. Kunnskap vil da kunne foredles i samarbeidet mellom studenter og lærere. Regjeringen signaliserer med dette at studentene skal involveres i FoU-arbeid, og at dette bør skje allerede på bachelornivå. En slik ambisjon om mer studentinvolvering skal først og fremst ivaretas av utdanningsinstitusjonene (Meld. St. 18, 2012–2013, s. 66).

Både rapporten «Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre» (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk 2014) og Ludvigsenutvalgets rapport «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8)

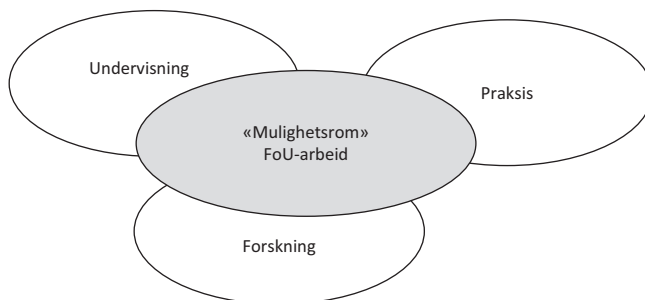
peker på at vitenskapelige metoder og tenkemåter blir en viktig del av fagområdene i framtidens skole. I de nasjonale retningslinjene for den nye grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet 2017) fremheves også forskningsforankringen. Det uttales at utdanningsprogrammene skal formidle og engasjere studentene i vitenskapelige arbeidsformer, kritisk tenkning og anerkjent, forskningsbasert kunnskap. Det poengteres også at temaet vitenskapsteori og metode skal introduseres tidlig i studiet, og at det skal være progresjon i temaet. Stortingsmeldingen «Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (Meld. St. 16, 2016–2017) følger opp forventninger og krav fra tidligere styringsdokumenter.

Fokus på studentaktiv forskning støttes også av studentorganisasjonene, som har etterlyst mer FoU i utdanningen. De har hevdet at studentene i liten grad møter FoU i sine bachelorløp (Universitets- og høyskolerådet 2010). I en undersøkelse som ble gjennomført på oppdrag fra Norsk Studentorganisasjon og publisert i Dagsavisen (Fladberg, 2017), er overskriften: «Studentene får ikke forske». Her understrekes nettopp behovet for studentinvolvering i FoU-arbeid.

«Mulighetsrom» mellom undervisning, forskning og praksis

Når forskning knyttes til undervisning og utdanning, kan den forskende profilen i studentrollen utvikles, noe Leming, Tiller og Alerby (2016, s. 132) peker på når de begrunner og konkretiserer de viktige møtene mellom teori og praksis. De belyser hva som skjer når studentrollen dreies i retning av forskerrollen. Leming (2016, s. 34) uttaler at målet med en kopling mellom undervisning og forskning ikke nødvendigvis er at studentene skal bli toppforskere, men at de får muligheten til å delta i forskningslignende læreprosesser. Tone Kvernbekk (2011) omtaler forholdet mellom teori og praksis som et «mulighetsrom». Dette begrepet kan også anvendes for rommet som skapes i samhandlingen mellom undervisning, forskning og praksis gjennom et FoU-arbeid. Se figur 5.1.

I mulighetsrommet kan det legges til rette for refleksive praksiser og utvikling av kompetanse. Aktiviteter i praksis og ved utdanningsinstitusjonen kan utfordre, støtte og styrke hverandre (Nilssen & Klemp, 2014; Mjøberg, 2016). Veiledning er en av aktivitetene hvor det kan skapes et dynamisk og kommunikativt rom som åpner for læring for alle impliserte parter. Østern



Figur 5.1 FoU-arbeid som «Mulighetsrom» mellom undervisning, forskning og praksis

(2016, s. 19–43) beskriver dette som responsløyfer som utvikler seg til læringssløyfer. I et slikt fellesskap der studenter, lærere i praksisfeltet og UH-sektoren samarbeider, kan det utvikles en større forskerkompetanse (Postholm, 2007; Tiller, 2016, s. 15–21). Det kan utvikles forskerstudenter som forberedes til å møte endrede behov og føringer for morgendagens pedagogiske virksomhet, eller studenter som søker seg inn i videre forskerroller.

Begrepene metode og FoU-arbeid

Når undervisning og forskning koples sammen med praksis gjennom FoU-arbeid, kan måten eller metodene dette gjøres på, bli gjenstand for utforskning. En slik anvendelse av metodebegrepet utdyper blant andre Hellevik (1991, s. 14), som viser til sosiologen Aubert og definerer metode som «... en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap». Hellevik (1991, s. 14) uttaler at «Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder». Det kan også være aktuelt å vise til didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg, 1978), hvor mål, innhold, arbeidsmåter, forutsetninger og evaluering beskrives som gjensidig avhengig av hverandre (Røys, Gjørund & Huseby, 2007, s. 148), og hvor FoU-arbeid kan fremstå som et middel, et redskap, en *arbeidsmåte eller metode* med læring og utvikling som mål. Røys, Gjørund og Huseby (2007, s. 115) begrunner en slik likestilling av begrepene med at vi har en intuitiv forståelse av begrepet arbeidsmåte eller metode, som de grepene eller tiltakene vi bruker for å gjennomføre undervisning.

Tradisjonelt rettes blikket eksplisitt mot forskningsprosessene når metodebegrepet anvendes, og det skilles mellom kvantitative eller kvalitative metoder. Forskjellige forskningsspørsmål eller problemstillinger peker gjerne i retning

av en av de to metodiske tilnærmingene, men i mange tilfeller vil en kombinasjon også være gunstig (Tjora, 2012, s. 18).

Studentaktiv forskning sidestilles med FoU-arbeid i Forskningsmeldingen (Meld. St. 18, 2012–2013, s. 65). Når begrepene forskning og utviklingsarbeid skal avklares, henvises det gjerne til OECD sin definisjon som deler forskning og utviklingsarbeid inn i grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid (Frascati Manual, 2015). Her ligger en omdiskutert lineær forståelse av forholdet mellom forskning og utviklingsarbeid til grunn. I dette kapitlet vil det være mer hensiktsmessig å vise til Universitets- og høskolerådets beskrivelse, som legger en alternativ form for kunnskapsproduksjon til grunn. Det fokuseres på det kontekstuelle, det nettverksorienterte som også ofte fremstår som fler- og tverrfaglig og foregår i et samspill mellom forskere og brukere. Dette innebærer at det legges en mer problem- og løsningsorientert forskning til grunn for beskrivelsene av forsknings- og utviklingsarbeid. Universitets- og høskolerådet viser til betegnelsen «research and inquiry», der inquiry kan oversettes med utforskning. Det kan forstås som en «forskningsliknende aktivitet, som kanskje ikke fullt ut svarer til forskningens krav om originalitet og metodisk tilnærming, men som likevel er egnet til å stimulere studentenes kunnskap og kompetanse om forskningsprosessen» (Universitets- og høskolerådet 2010, s. 17–18).

I det videre arbeidet med presentasjon og drøfting av empiri legges en videreføring av «research and inquiry», også omtalt som FoU-arbeid til grunn. Her omtales arbeidsmåte eller metodebegrepet som spesifikke metoder, framgangsmåter, aktivitetsformer, sosiale organiseringsformer og vurderingsmåter. Det vil si at anvendelse av begrepet «metode» inkluderer så vel beskrivelser av forskningsmetoder som aktuelle arbeidsmåter. Metodologien for forskningsprosjektet «Studentaktiv forskning» ligger i spenningsfeltet mellom hverdagspraksis, læring og forskning. Et slikt spenningsfelt belyses ytterligere av Frers (2017) i kapitlet «Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning».

Læring og læringsbaner

Læring innebærer som oftest at det skjer en samhandling eller interaksjon med andre mennesker eller omgivelsene man befinner seg i, noe som også har betydning for resultatet. Man tenker at det er vanskelig å løsrive kunnskap fra den aktuelle konteksten og beskriver derfor læring som situert. Kunnskap forstås som noe som utvikles mellom mennesker, gjennom samhandling og

beskrives som sosialt distribuert. Kunnskap er ikke bare i mennesket, men også mellom mennesker og i de kulturelle redskapene som anvendes innenfor kulturen (Wittek, 2012, s. 18–21). Mange læringsforskere hevder at utvikling og læring *forutsetter* deltakelse i kulturelle fellesskap. Lave og Wenger (2003) uttaler endog at forskning på læring *må* bygge på en påstand om at læring foregår i kraft av konkret deltakelse i samfunnsmessig praksis. Det er gjennom slik deltakelse at kunnskap utvikles. Man endrer ikke bare oppfatning og handling i den konkrete læringssituasjonen, men også utover denne og inn i andre praksiser hvor man deltar. Flere av dagens læringsforskere er i økende grad også opptatt av hvordan følelser og andre sanselige kunnskapsformer kan bidra inn i kunnskapsbyggingen. Når kunnskap og læring forstås på en slik måte, blir det aktivitet, kommunikasjon og samhandling som må utforskes for å kunne forstå mer av ulike læringsprosesser (Wittek, 2012, s. 18–21). Læring kan da sees på som en rammeteori som synliggjør personers ulike aktiviteter i ulike kontekster, på tvers av kontekster og ved anvendelse av ulike redskaper (Dreier, 1999, s. 71). Begrepet deltakelse blir som Lave og Wenger (2003) peker på, sentralt i en slik rammeteori. Det er ens egen, konkrete deltakelse i sosial praksis, hvor hver enkelt bare utgjør en begrenset del av en praksis (Dreier, 1999, s. 72–76) som settes i fokus. Begrepet deltakelse innebærer også at alt man gjør, oppfattes som situert. Både stedet hvor man befinner seg, og hvordan man deltar der og da, har betydning. Det blir en personlig opplevelse der man handler, føler og tenker i forhold til den aktuelle praksisen og hva deltakelsen kan bety for eget liv. Dreier (1999, s. 72) beskriver disse praksisene som handlekontekster, og omtaler en slik gjennomføring av handlinger som deltakelsesbaner eller læringsbaner (Dreier 1999, s. 8). Begrepet beskriver bevegelsen eller prosessen som settes i gang, og som utvikles gjennom deltakelse i ulike sammenhenger eller kontekster.

Wittek og Bratholm (2014, s. 15) har med utgangspunkt i Dreiers arbeider definert læringsbaner som «de læreprosessene som finner sted gjennom våre profesjonelle liv; våre måter å skape mening på tvers av de sosiale erfaringene vi gjør oss i ulike kontekster». Læringsbanetermen retter oppmerksomheten mot prosesser. Begrepet blir et dynamisk og fleksibelt alternativ til mer lukkede termer som ekspertise, kunnskap eller kompetanse. Begrepet tar også opp i seg det sammensatte og komplekse i læreprosessene, og «baner» angir en retning eller et forløp. Oppmerksomheten rettes mot hva som bidrar til å forme de gitte banene eller sporene (Wittek, 2012, s. 126). Det fremstår soner mellom

ulike aktiviteter som former banene, og den som beveger seg mellom arenaene hvor aktivitetene foregår, kan kalles grensekryssere (Wittek & Bratholm, 2014, s. 125). Slike soner eller grenseområder representerer ulikhet og spenninger, og kan være et unikt potensial for nyutvikling og læring (Wittek & Bratholm, 2014, s. 130). En aktivitet som FoU-arbeid bidrar til at studenter beveger seg mellom undervisning, forskning og praksis. Studentene fremstår som grensekryssere, og soner med potensial for nyutvikling og læring oppstår.

En refleksiv praksis

Refleksjonsnotater fra en refleksiv praksis utgjør empirien som belyses i dette kapitlet. En kort avklaring av refleksjonsbegrepet vil derfor være relevant. Schön (1987, 1991) lanserte begrepet «den reflekterende praktiker» og satte fokus på hvordan pedagogisk virksomhet i stor grad er basert på refleksjon over egen praksis. Lycke og Handal (2012, s. 161) har videreført dette arbeidet og definerer refleksjon som «en aktivitet der den som reflekterer, bevisst gjenkaller sine erfaringer, tanker og begrunnelser og forsøker å forstå det som skjer eller har skjedd». Gjennom refleksjon brukes da egne kunnskaper for å tolke og forklare nye erfaringer. Det blir en meningsskapende aktivitet som bidrar til læring. Det som er kjent, utfordres gjennom refleksjon, ens egen forståelse utvides, og man ser og forstår forhold man tidligere ikke hadde øye for (Brekke, 2017, s. 247). Søndena (2004) omtaler dette som en kraftfull eller transcendent refleksjon, hvor man søker å overskride det som allerede er kjent, tenkt eller gjort. Transcendental tenkning går utover tidligere erfaringer og har nettopp som mål å se og forstå på nye måter (Brekke, 2017, s. 242).

Et FoU-arbeid som gjennomføres sammen med studenter, kan også betegnes som aksjonsforskning. Det handler om å utvikle forståelsen av praksis og videre endre situasjonen som handlingen eller praksisen foregår i. Slik aktivitet beskrives av Postholm & Moen (2009, s. 32) som reflekterende spiraler bestående av planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Også Postholm og Moen (2009, s. 36) hevder at aksjonslæringen er en del av aksjonsforskningen: «Lærere lærer på grunnlag av gjennomførte handlinger eller aksjoner, og forskere lærer både på grunnlag av utviklingsarbeidet som de er delaktige i, samt forskningsarbeidet som gjøres på disse utviklingsprosessene.» Det blir en «samskapende dialog» mellom praktikere og forskere. Postholm & Moen (2009, s. 38–40) mener at det er lite synliggjort hvordan disse prosessene blir forsket på. Det kan

i større grad fokuseres på hvordan praksis kan endres gjennom FoU-arbeid, og at nye problemstillinger kan utformes for en bevegelse inn i videre utviklings-sirkler. Det kan skje en refleksjon og analyse av gjennomførte handlinger, en metalæring. Det vil nettopp være refleksjonsprosessen over studentenes refleksjoner som danner grunnlaget for dette kapitlet. Det oppstår en kontinuerlig interaksjon mellom teori og den praksis som utforskes. Det blir et møte på metanivå, hvor ny kunnskap utvikles og synliggjøres. Postholm & Moen (2009, s. 42) omtaler dette som «refleksjon», et dialogisk forhold mellom fortid, nåtid og framtid. De beskriver hvordan forskeren kan løfte med seg alle erfaringer og innsamlet materiale på et metanivå og synliggjøre fenomener som er vesentlige i et utviklingsarbeid. Dette kan beskrives som «et gjennomiktig platå» hvor forskeren kan få et overblikk over FoU-arbeidet i sin helhet og formidle relevant kunnskap til andre forskere (Postholm & Moen, 2009, s. 48–50).

Forskningsprosjektet «Studentaktiv forskning»

Informanter, datainnsamling og empiri

Informantene består av et årskull studenter på en bachelorutdanning i spesialpedagogikk. Studentene gjennomfører et FoU-arbeid hvor de intervjuer to lærere som underviser i matematikk i grunnskolen. Studentene jobber i par. Tematikken for intervjuene er matematikkvansker og kartlegging. I første intervju har en student rollen som intervjuer og den andre observatør. I neste intervju byttes rollene. Alle studentene får dermed møte to lærere i praksisfeltet og får erfaring med å prøve ut rollen både som observatør og intervjuer.

Underveis i prosessen med FoU-arbeidet har studentene undervisning i form av forelesning og gruppearbeid foruten selvstudium, videre omtalt som dokumentstudier. Studentene har tilbud om veiledning både muntlig og skriftlig, individuelt og i gruppe før endelig innlevering av en FoU-rapport.

Parallelt med gjennomføring av FoU-arbeidet utarbeider studentene refleksjonsnotater før, underveis og etter at arbeidet er gjennomført. Studentene har gitt sitt samtykke til at refleksjonsnotatene brukes i faglærers forskningsprosjekt. Ved oppstart deltok 35 studenter. Ingen reservert seg fra å delta, men tre studenter leverte ikke notat underveis, og to studenter fullførte ikke studiet. Notatene utgjør cirka 145 sider skrevet tekst. Det er disse notatene som er utgangspunkt for videre presentasjon og analyse i dette kapitlet.

Koding og kategorisering av data

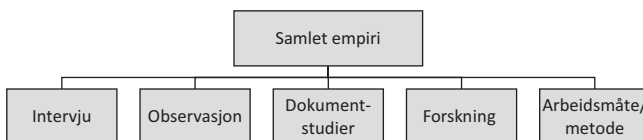
I notatene før FoU-arbeidet startet, ble det reflektert over forventninger og planlegging av FoU-arbeidet. Underveis- og slutt-notatene synliggjør refleksjoner omkring erfaringer med FoU-arbeid som arbeidsmåte og den kompetansen som utvikles.

Studentenes refleksjonsnotater ble kodet i kategorier uavhengig av tidspunkt for når de var utarbeidet av studentene. En sorteringsbasert koding, noe som gir samlinger av tekstlige beskrivelser relatert til samme tematikk eller kategori (Tjora, 2012, s. 175–186), ble først gjennomført. Forskningsmetodene «Intervju», «Observasjon» og «Dokumentstudier» ble valgt som kategorier. Videre ble tekstlige beskrivelser av FoU-arbeidet som arbeidsmåte kodet i kategorien «Arbeidsmåte/metode».

En slik prosess eller koding med utgangspunkt i gitte kategorier representerer en deduktiv tilnærming. Data som ikke var direkte aktuelle for noen av de fire kategoriene, ble stående igjen. Når jeg så gikk inn i disse dataene med en mer tekstnær koding (Tjora, 2012, s. 175–186), utkrystalliserte det seg et knippe av tekstlige beskrivelser relatert eksplisitt til refleksjoner om videre forskning. Dette ble samlet i kategorien «Forskning». Kategorien ble valgt fordi de tekstlige beskrivelsene syntes å kunne bidra med supplerende informasjon for å belyse «studentaktiv forskning» i en forskningskontekst.

Enkelte av de tekstlige beskrivelsene hadde relevans for mer enn en av kategoriene og ble derfor kodet i alle relevante kategorier. For eksempel kunne tekster som beskrev forskningsmetoden intervju, også omhandle observasjon. Tekster som beskrev FoU-arbeid som arbeidsmåte/metode, kunne også omhandle intervju som forskningsmetode.

De fem kategoriene; «Intervju», «Observasjon», «Dokumentstudier», «Forskning» og «Arbeidsmåte/metode» ble da utgangspunkt for videre analyse. Se figur 5.2.



Figur 5.2 Empirien ble kodet i fem hovedkategorier

De fem hovedkategoriene som utgangspunkt for videre koding

Gjennom en videre tekstnær koding (Tjora, 2012, s. 175–186) ble to av hovedkategoriene kodet i nye underkategorier. «Arbeidsmåte/metode» utgjorde en stor mengde tekstlige beskrivelser og ble kodet i kategoriene: «Generelt», «Veiledning», «Samarbeid» og «Refleksjonsnotat». Se figur 5.3.

Hovedkategorien «Intervju» ble kodet i underkategoriene: «Praktisk gjennomføring», «Fagspesifikk kompetanse», «Fagovergripende kompetanse» og «Teori-praksis». Se figur 5.4. Hovedkategoriene «Observasjon», «Dokumentstudier» og «Forskning» ble ikke kodet i underkategorier.

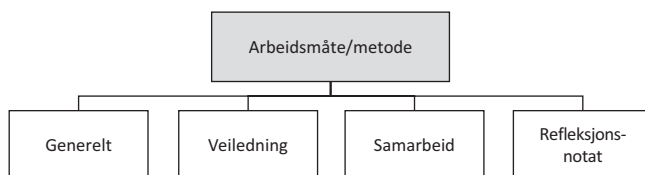
I kodingsprosessen som er beskrevet, ble enkelte kategorier slått sammen, og andre ble splittet i nye underkategorier. Antall kategorier ble etter hvert et håndterbart og oversiktlig antall som utgangspunkt for videre analyse. Når en arbeider med koding og kategorisering på en slik måte, kan det oppleves som å være i en dialog mellom empiri og teori eller mellom del og helhet. Dette representerer en deduktiv tilnærming til empirien. En slik koding og kategorisering av data er viktig for å skape en struktur for presentasjon og analyse av resultatene i forskningsprosjektet (Tjora, 2012, s. 185).

Figur 5.2, 5.3 og 5.4 gir en visualisert oversikt over kategoriene. Problemstillingen: «Hvilken kompetanse utvikles gjennom samspill av metoder i studentaktiv forskning?», vil imidlertid være førende for hvilke funn som blir løftet fram og drøftet.

«Arbeidsmåte/metode»

«Generelt»

De tekstlige beskrivelsene som er samlet i denne kategorien, synliggjør generelle refleksjoner omkring planlegging, gjennomføring og evaluering av et FoU-arbeid. Med utgangspunkt i læringsutbyttebeskrivelsene var fokus rettet



Figur 5.3 Hovedkategorien «Arbeidsmåte/metode»

mot å utvikle fagspesifikk kompetanse omkring matematikkvansker og kartlegging, foruten en fagovergripende kompetanse (NOU 2015:8) relatert til FoU-arbeid og en refleksiv praksis.

Studentene synliggjør at de er i en prosess, og omtaler FoU-arbeidet som en metode for utvikling av egen kompetanse. I planleggingsfasen uttrykker en student at: «FOU er nytt for meg, men jeg har forventninger til at denne metoden vil lære meg mye». En annen skriver underveis at «FoU-arbeid er en metode som jeg var skeptisk til, men nå ser jeg at jeg lærer mye av å jobbe sånn». En tredje evaluerer FoU-arbeidet ved å skrive: «Jeg har lært meg en ny metode for å tilegne meg læring, det er spennende å bruke andre med erfaring for å lære videre selv, belyse det med teori og knytte det sammen ... Det var fint å kunne både observere og prøve seg på intervju.»

I det siste sitatet vises metodebegrepets flertydighet. FoU-arbeidet omtales som en didaktisk komponent, en metode, en aktivitetsform og en framgangsmåte (Røys, Gjørund & Huseby, 2007, s. 110) som foregår gjennom deltakelse i par, gruppe eller klasse. Her synliggjøres også en læringsprosess på tvers av kontekster og ved hjelp av ulike redskaper (Dreier, 1999, s. 71). Studenten gir uttrykk for at det blir en personlig opplevelse der en både føler og tenker hva en opplever, og hva denne deltakelsen kan bety for læring (Dreier, 1999, s. 72). En refleksiv praksis leder til en bevisstgjøring av egen kompetanse.

Som del av en forskningskontekst uttrykker studentene at FoU-arbeidet gjennomføres ved å benytte forskningsmetodene intervju, observasjon og dokumentstudier. Når studentene anvender metodebegrepet for både å omtale en arbeidsmåte og for å beskrive forskningsmetoder, synes det å skape en helhet og sammenheng som gir mening på tvers av alle erfaringene studentene gjør seg i ulike kontekster (Witteck & Bratholm, 2014). Studentenes læringsbaner konstitueres gjennom å anvende sentrale forskningsmetoder, og arbeidsmåten beskrives som en metode som i seg selv bidrar til utvikling av læringsbanene. Empirien synliggjør spenningsfeltet mellom forskningsmetoder og praktisk anvendelse av metode.

Gjennom den tekstnære kodingen ble det synlig at studentene fremhevet betydningen av samarbeid og veiledning når de reflekterer over FoU-arbeidet som arbeidsmåte. I slutt-notatene synliggjør også mange av studentene sine erfaringer med refleksjonsnotat. Veiledning, samarbeid og refleksjonsnotat ble derfor opprettet som underkategorier.

«Veiledning»

FoU-arbeidet har en sentral plass på studiet i spesialpedagogikk. Det er prioritert med omfattende undervisning relatert til tematikken «matematikkvansker og kartlegging» og en relativt stor veiledningsressurs. Likevel er det ingen av studentene som gir uttrykk for at veiledningen har vært for omfattende. Noen få påpeker tvert imot at de hadde ønsket mer. Studentene synliggjør mange refleksjoner omkring veiledning og hva de faktisk opplever og definerer som *veiledning*.

Informasjon om FoU-arbeidet, slik det var skriftlig formulert med tidsfrister for veiledninger og innlevering og med forslag til disposisjon for en FoU-rapport, blir nevnt av flere som «en hjelp» til å gjennomføre arbeidet. Det vises til pensumlitteratur som at: «Postholm har skrevet ned noen praktiske tips før man starter et intervju. Dette var kjekke tips å ha med seg.» Tilbakemelding fra medstudenter som observerte når intervjuet ble gjennomført, eller deres egen erfaring som observatør av en medstudent når han/hun gjennomførte et intervju, blir omtalt som «nyttig», «god veiledning» og «god hjelp og støtte».

Svært mange av studentene synliggjør nytteverdien av transkribering av intervjuet. Å lytte til den faktiske dialogen mellom informant og seg selv som intervjuer og ved å skrive ned det som blir uttrykt ord for ord, omtales som «veiledning» for videre arbeid. Studentene beskriver hvordan de gjennom denne prosessen har fått tilbakemelding på hvordan de har fremstått i intervjusituasjonen, hvordan de har kommunisert, og hva som faktisk har blitt sagt i intervjuet. En student skriver at «Jeg hadde en tendens til å avbryte informanten, det var jeg ikke klar over», mens en annen skriver: «Jeg skulle stilt spørsmålene annerledes ... Mere åpne spørsmål hadde kanskje gitt meg mere informasjon ... Dette ble en god veiledning for meg ...» Flere av studentene gir uttrykk for at de fikk ny informasjon gjennom transkriberingsprosessen: «Det var morsomt å se hvor mye ny tilleggsinformasjon en fikk ved å lytte til samtalen i etterkant ...» Disse sitatene kan synes å beskrive en form for refleksjon som gir grunnlag for å overskride det studentene allerede vet, en transcendent refleksjon, slik det omtales av Søndena (2004) og Brekke (2017, s. 242).

Veiledning med faglærer blir også omtalt av flere. En skriver at «Veiledning i gruppe har jeg liten erfaring med fra før ... Det var lærerikt å høre hvordan de andre jobba». En annen uttrykker at «Skriftlig veiledning er nyttig, da kan jeg lese det flere ganger. Det er en god metode å lære på». Flere studenter omtaler

også sluttvurderingen av FoU-besvarelsen som veiledning: «Den skriftlige tilbakemeldingen på FoU-arbeidet, er også en god veiledning for BA-oppgaven.»

En student knytter veiledningsbegrepet til en prosess med anvendelse av redskaper i flere kontekster ved å skrive at «Det var god veiledning å sitte i bilen og snakke med Rita, diskutere hva som egentlig hadde blitt sagt på vei hjem fra intervjuet ... Det var et godt utgangspunkt for å skrive dette notatet». Her synliggjøres en responsituasjon som aktiverer læringsløyper i en situasjon, som studentene selv definerer som veiledning (Østern, 2016).

Begrepet veiledning blir anvendt i mange og ulike sammenhenger og betydninger. Sissel Tveiten (2013, s. 19) skriver at det finnes neppe en konsensusdefinisjon eller *en* definisjon av veiledning som et fagmiljø er enig om. Hun viser til et mangfold av definisjoner som foreligger. Veiledning kan være kvalifisering, en form for undervisning, en utdanningsprosess, hjelp og ivaretagelse, tilrettelegging for læring og utvikling eller forandring, en didaktisk prosess som innebærer personlig støtte, en profesjonell læreprosess med profesjonell støtte, en relasjonell utdanningsmetode eller samarbeid, en prosess som skaper mening, eller en relasjonell utdanningsmetode som vektlegger samspill (Tveiten, 2013, s. 21). Oppsummert synes læringsaspektet og det relasjonelle aspektet, foruten at den lærende selv står i fokus, å være sentralt. Tveiten (2013, s. 21) fremhever også at veiledning innebærer en form for samarbeid eller samspill. Det er en slik bred tilnærming til veiledningsbegrepet som ble lagt til grunn da denne underkategorien ble opprettet. Studentenes tekstlige beskrivelser synliggjør refleksjoner som kan assosieres til mangfoldet av definisjonene som Tveiten (2013) viser til.

I denne kategorien synliggjøres også metodebegrepets flertydighet. Veiledning omtales som en didaktisk komponent, en metode, en aktivitetsform og en framgangsmåte (Røys, Gjørund & Huseby 2007, s. 110).

Oppsummert kan vi si at studentene er opptatt av og fremhever veiledning som en prosess gjennom forskjellige aktiviteter, i ulike kontekster og med bruk av et mangfold av redskaper avhengig av hvor de befinner seg i arbeidet. Læringsbanene konstitueres av redskapene som er tilgjengelige, de benyttes og tolkes gjennom interaksjon i ulike kontekster (Witteck & Bratholm, 2014, s. 21). Studentene opptrer som grensekryssere i soner hvor det ligger et potensial for nyutvikling og læring. Det beskrives også hvordan utvikling av læring skjer gjennom deltakelse i et fellesskap (Lave & Wenger, 2003), interaksjonens betydning for resultatet og hvordan kunnskapen er distribuert mellom deltakerne

(Wittek, 2012, s. 19). Veiledning kan derfor sies å være en metode, en aktivitet, et redskap, en form for kommunikasjon som har skapt samhandling i og på tvers av ulike kontekster, en dynamisk prosess som har ledet til utvikling av studentenes læringsbaner (Wittek & Bratholm, 2014, s. 15), eller som en student oppsummerte: «Det har vært en lærerik prosess med to skritt framover og et tilbake, men nå er jeg i mål og det kan jeg være stolt av!!» Studentene har gjort seg erfaringer med veiledning, de har reflektert over samspillet og sitter igjen med en kompetanse som kan videreføres i nye sammenhenger. FoU-arbeidet har åpnet for et fungerende og dynamisk kommunikativt rom med responsløyer som utvikler læringsløyer (Østern, 2016, s. 40). Det kan være hensiktsmessig å reflektere over studentenes beskrivelser av hva de definerer som veiledning, og spørre seg selv: Hva er «veiledning» ut fra et studentperspektiv? Dette synes å være i tråd med det Østern (2016, s. 41) setter fokus på når hun skriver at responsløyer kan gi studenter og veiledere mulighet til å bruke et metaperspektiv. Det gis muligheter for å sette veiledningspraksiser i bevegelse på både utfordrende, vitaliserende og transformerende måter» (Østern, 2016, s. 41).

«Samarbeid»

Tekstlige beskrivelser omkring samarbeid ble samlet i en egen kategori, fordi samarbeid ble fremhevet som en forutsetning for utvikling av kompetanse. I enkelte notater ble samarbeid endog omtalt som en egen metode: «Å samarbeide om intervjuene var en god metode», og en annen skrev at «Samarbeid er en god metode, det stemmer med det vi har lært på skolen». Betydningen av samarbeid med hverandre og med praksisfeltet kommer også til uttrykk: «Det var helt nødvendig å jobbe sammen to og to.» «Det var fint å samarbeide med en ordentlig lærer, skulle gjerne hatt flere intervjuer ...»

Samarbeid omtales av studentene som en didaktisk komponent, en metode, en aktivitetsform eller en framgangsmåte (Røys, Gjørund & Huseby, 2007, s. 110). Det beskrives som et redskap i en utviklingsprosess. Kunnskaper fra ulike felt og erfaringsområder koples sammen og bidrar til utvikling av læringsbanene. Det er slik aktivitet som også omtales som grensarbeid og grensekryssende aktiviteter (Wittek & Bratholm, 2014, s. 130–137). Studentenes tydeliggjøring av samarbeid synliggjør også at læring foregår gjennom deltakelse i ulike kontekster (Dreier, 1999). Dette kan være et uttrykk for hvordan en læringsprosess settes i gang og utvikles gjennom deltakelse i ulike sammenhenger eller kontekster (Dreier, 1999; Wittek & Bratholm, 2014, s. 21).

I dette prosjektet arbeidet studentene i par hvor handlingene kan beskrives som en reflekterende spiral bestående av planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon. Gjennom refleksjonsnotatene synliggjøres samskapende dialoger mellom forskende studenter, lærere i praksisfeltet og ansatte i UH-sektoren; beskrivelser av møter på metanivå, som leder til reprofleksjon (Postholm & Moen, 2009, s. 36 og 48).

«Refleksjonsnotat»

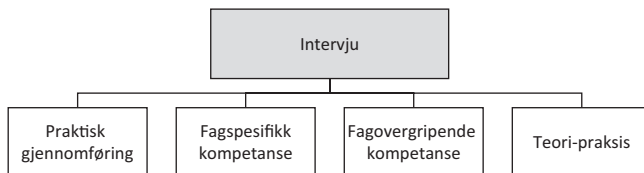
I notatene som belyser forventninger før eller erfaringer underveis i FoU-arbeidet, er det ingen av studentene som synliggjør refleksjoner relatert til å skrive refleksjonsnotat. Flere av studentene nevner imidlertid at refleksjon over erfaringene med observasjon og intervju skaper en bevisstgjøring omkring læringsutbyttet som intervjuet har gitt eller kan gi muligheter for. Refleksjon som et redskap eller en aktivitet blir derfor fremhevet.

I refleksjonsnotatene som studentene skrev etter at FoU-arbeidet er avsluttet, gir et flertall av studentene en evaluering av refleksjonsnotat som redskap. En student uttrykker seg slik: «Å skrive notater er en god måte å planlegge og vurdere eget arbeid på, en blir mer bevisst på hva en gjør eller ikke gjør og hvorfor.» Sitatet synliggjør her at notatet kan være en metode, et tiltak (Røys, Gjørund & Huseby, 2007, s. 115) som bidrar i utviklingen av læringsbaner. Studentene viser videre at aktiviteten med redskapet notat har vært til hjelp for å reflektere over eget arbeid: «Refleksjonsnotatene har hjulpet meg til å tenke gjennom arbeidet jeg har gjort, hva – hvorfor – hvordan FOU-arbeid», mens en annen skriver: «Først forsto jeg ikke hvorfor vi skulle skrive disse notatene, nå ser jeg at det har hjulpet meg til å tenke mer, reflektere over det vi har gjort både på skolen og i intervjuet.» Det beskrives et møte på metanivå. Her utvikles forskerstudenter som får en kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (Leming, Tiller & Alerby, 2016, s. 11). Aktivitet, kommunikasjon og samhandling blir utforsket hos studentene, et situert perspektiv blir synliggjort (Dreier, 1999), og det gis mulighet for et dialogisk forhold mellom nåtid og framtid hvor man stiller spørsmålet: Hvorfor ønsker vi å jobbe med refleksjonsnotater? Det beskrives et møte på metanivå.

«Intervju»

Hovedkategorien «Intervju» ble kodet i underkategoriene: «Praktisk gjennomføring», «Fagspesifikk kompetanse», «Fagovergrepene kompetanse» og

«Teori-praksis». Se figur 5.4. Kategorien «Praktisk gjennomføring» blir ikke videre utdypet, da de tekstlige beskrivelsene har liten relevans for problemstillingen.



Figur 5.4 Hovedkategorien «Intervju»

«Teori-praksis»

At intervju som metode skaper en bro mellom teori og praksis, beskrives av mange: «Det var artig å se at teorien vi har hatt på høyskolen stemmer med praksis» eller «Jeg fikk også se at det er en sammenheng mellom teori og praksis.» I enkelte tekstlige beskrivelser synliggjøres også en kritisk refleksjon. En student skriver endog at: «Jeg kan langt mer om kartlegging og matematikkvansker enn den læreren jeg møtte... Han visste lite om hva matematikkvansker er ...» Her tydeliggjøres en personlig læreprosess hvor studenten reflekterer over sin egen utviklede kompetanse og gir uttrykk for en undring omkring kompetanse som ble synliggjort i praksisfeltet. Det vises en reflekterende spiral bestående av planlegging, handling, observasjon og refleksjon (Postholm & Moen, 2009, s. 32). Det beskrives et møte på metanivå, hvor ny kunnskap utvikles og synliggjøres. For både studenter og forsker vil det da være naturlig å spørre: Hva har vi observert gjennom FoU-arbeidet, og hva kan konsekvensene av dette bli? En refleksiv praksis synes å lede til bevisstgjøring om egen kompetanse og et mulig behov for fornyet kompetanse i praksisfeltet. Det foregår en reprofleksjon (Postholm & Moen, 2009, s. 48).

Enkelte studenter synliggjør også at det kan foregå en endring av praksis gjennom FoU-arbeidet. Lærere som blir intervjuet, gir uttrykk for at de har behov for mer kompetanse, og at studentenes spørsmål skaper refleksjon omkring egen praksis. En student skriver: «Jeg tror læreren også fikk noe å tenke på når hun visste så lite om læringsstrategier i matematikk, hun visste ingenting om Ostads forskning ... Hun sa også at dette måtte hun lese seg opp på.» Det synliggjøres her en samskapende dialog mellom lærere i praksisfeltet og forskende studenter (Postholm & Moen, 2009, s. 38–40). FoU-arbeidet kan

føre til en endring av praksis. Lofthus tydeliggjør dette i kapitlet «Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis». Her synliggjøres at «Endringen av praksis er uunngåelig når man kommer inn som forsker, og man påvirker praksisen på forskjellige måter gjennom ulike metoder» (Lofthus, 2017, s 48). Lofthus viser til at metodene man velger å bruke, påvirker så vel forskningsobjektene som de genererte dataene.

Flere av studentene peker også på at intervju som metode er en relevant kompetanse for veien videre i utdanning eller yrke når de skriver: «Erfaringene fra intervju som metode kan jeg bruke i praksis også. Det var mye å lære om samtaler som jeg ikke var klar over.» Her peker studenten på forskningsmetoden intervju og overføringsverdien til mer dagligdagse samtaler i praksisfeltet. Det pekes på ferdigheter som er overførbare i flere kontekster. Empirien synliggjør at læringsbaner er utviklet, og studentene reflekterer over hvordan de vil utvikles videre gjennom samhandling med andre aktører i nye kontekster. Dette kommer også til uttrykk når en student skriver at: «Arbeidet med oppgaven og gjennomføring av intervju har ikke bare gitt meg faglig utbytte i forhold til pensum, men jeg føler også at jeg har lært mye av selve prosessen fra gjennomføring og transkribering av intervju, veiledning og til denne ferdig skrevne oppgaven. Alt i alt mange positive erfaringer som jeg vil kunne nyttiggjøre meg av i det fremtidige arbeidet som spesialpedagog». Dette peker på det situerte perspektivet med intervju som metode, hvor samhandling med praksisfeltet konstituerer læringsbanene. Viktigheten av deltakelse og det kontekstoverskridende elementet kommer også til uttrykk (Dreier, 1999, s. 72–76). Gjennom grensekryssende aktiviteter skapes et unikt potensial for nyutvikling og læring (Wittek & Bratholm, 2014, s. 130).

Kategoriene «Fagspesifikk- og fagovergripende kompetanse»

Tekstlige beskrivelser av kompetanse ble kodet i to kategorier, fagspesifikk og fagovergripende kompetanse (NOU 2015:8). Et mangfold av kompetanser kom til uttrykk, og mange av beskrivelsene er tydelig relatert til læringsutbyttebeskrivelsene for studiet: «Jeg har som student tilegnet meg kunnskap om kartleggingsmetoder i matematikk», «Min kompetanse som sitter igjen, er økt kunnskap om kartlegging, matematikkvansker, samt prosessen med intervju som metode.» I dette siste sitatet kan generell kunnskap om kartlegging og intervju som metode ha relevans for mange fag og være uttrykk for fagovergripende kompetanser og en begynnende forskerkompetanse (Mjøberg, 2016).

Det beskrives hvordan kunnskaper fra ulike felt og erfaringsområder koples sammen gjennom grensekryssende aktiviteter og bidrar til utvikling av læringsbanene (Wittek & Bratholm, 2014, s. 130–137). En utdyping av de fagovergripende kompetansene synliggjøres i øvrige kategorier og i oppsummeringen av kapitlet. Empirien bekrefter at fagspesifikk kompetanse utvikles i henhold til læringsutbyttebeskrivelsene.

«Observasjon»

Observasjon er en av de fem hovedkategoriene. Se figur 5.2. De tekstlige beskrivelsene utkrystalliserte seg som relevante funn, fordi studentene jobbet i par og observerte hverandre. Verdien av en slik praksis med planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon gjennom parsamarbeid ble tydeliggjort. En slik observasjonspraksis som i dette FoU-arbeidet synes relevant å utforske nærmere i videre forskningssamarbeid med studenter.

Gjennom observasjon studeres det som faktisk blir gjort, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør), skriver Tjora (2012, s. 46). Han sier videre at hvis man er «interessert i å finne ut hva folk gjør, bør man dersom det er mulig inkludere observasjon som datagenereringsmetode» (Tjora, 2012, s. 47). I dette prosjektet jobbet studentene i par, og de observerte hverandre når intervju ble gjennomført. Studentene noterte seg det mest iøynefallende som skjedde i intervjusituasjonen, og i etterkant noterte de egne refleksjoner eller fortolkninger av det som skjedde (Tjora, 2012, s. 63). Studentene ble oppfordret til å fremtre som «kritiske venner» for hverandre (Lycke & Handal, 2012, s. 173). I det ligger en forpliktelse til å synliggjøre hvordan de analyserer intervjusituasjonen og samtidig formidle en eventuell kritikk som kan bidra til videre utvikling.

Intervjuet er situert, det er skapt i situasjonen, og observasjon bærer derfor i seg en særegen mulighet til å få innsikt i hva som faktisk skjer ved bruk av intervju som metode. I rollen som observatør vil man derfor også utvikle sin egen kompetanse, som en student uttrykte: «Når jeg hadde observert først, var det lettere å skulle intervju selv etterpå. Det var en fin måte å lære på.» En annen skriver: «Jeg avtalte med en medstudent at jeg skulle være med som observatør på hennes intervju. Jeg fikk da se hvordan det var, og kunne forberede meg på mitt eget intervju, ... Som regel så pleier ikke jeg å få så veldig mye ut av det å observere hva andre gjør, og bare sitte og høre på. Men i dette tilfellet så fikk jeg ganske mye ut av det i den forstand at jeg kunne forberede meg bedre til mitt

eget intervju.» Observasjon beskrives her som et redskap for utvikling av egen kompetanse på intervju som forskningsmetode. Det beskrives en reprofleksjon (Postholm & Moen, 2009, s. 48.) I sitatet synliggjøres at kunnskapen er distribuert (Wittek, 2012, s. 19). Man deltar i et fellesskap, og sanselige kunnskapsformer bidrar til videre kunnskapsbygging (Dreier, 1999). Aktiviteter og redskaper veves sammen til en helhet. Det blir et møte på metanivå, hvor ny kunnskap utvikles og synliggjøres (Postholm & Moen, 2009, s. 42).

«Dokumentstudier»

Dokumentstudier er også en av de fem hovedkategoriene. Se figur 5.2. Bruk av dokumenter som datamateriale er kjent fra de fleste forskningsprosjekter. Dokumentene brukes da gjerne som bakgrunnsdata eller tilleggsdata, et tillegg til empiri fra intervju eller observasjon (Tjora, 2012, s. 163). Slike data fra dokumenter kan innhentes og anvendes på et tidlig tidspunkt i prosjektet og vil kunne være nyttig både ved planlegging og gjennomføring av FoU-arbeidet.

Refleksjonsnotatene i denne studien synliggjør at et mangfold av dokumenter har fungert både som bakgrunnsdata og tilleggsdata, før, underveis og etter at studentene gjennomførte FoU-arbeidet. Studentene viser til bruk av dokumenter som Forskningsmeldingen og opplæringslova, tidsskrifter, nettsteder, artikler og fagbøker. Siden kategorien er lite relevant for problemstillingen, utdypes ikke beskrivelsene videre. Empirien beskriver imidlertid hvordan erfaringer med dokumentstudier veves sammen med andre erfaringer. Dokumentstudier fremstår som et kulturelt redskap som anvendes i ulike kontekster gjennom deltagelse i dialoger som fremmer utvikling av læringsbanene. Studentene fremstår som grensekryssere, det bygges broer ved anvendelse av dokumentstudier og som en av flere metoder som grensekryssende redskaper (Wittek & Bratholm, 2014, s. 133). Undervisning, forskning og praksis utfordrer, støtter og styrker hverandre, noe Nilssen og Klemp (2014) også peker på. Det beskrives et mulighetsrom mellom teori og praksis (Kvernbekk, 2011) hvor dokumentstudier er med å bygge broer eller læringssløyfer (Østern, 2016).

Kategorien «Forskning»

Forskning er den siste av de fem hovedkategoriene. Se figur 5.2. Enkelte av studentene fremhever erfaringen med FoU-arbeid som en forskningsliknende

aktivitet i sine refleksjonsnotater, og uttaler at dette kan stimulere til videre forskningsarbeid. En student skriver: «Dette ble en positiv erfaring for meg, og jeg tenker det hadde vært spennende å forske videre. Jeg tenker at jeg kanskje vil ta en master også.» En annen uttrykker: «Etter denne oppgaven, har jeg fått lyst til å forske mer.» Dette fremstår som en bekreftelse på at erfaringer med FoU-arbeid kan utvikle forskerstuderenter (Leming, Tiller & Alerby, 2016, s. 11). I fellesskapet der studenter, lærere i praksisfeltet og UH-sektoren samarbeider, kan det utvikles økende grad av forskerkompetanse (Postholm, 2007) som nettopp stimulerer til videre forskningsarbeid.

Oppsummering og avsluttende kommentar

Empirien ble kodet i fem hovedkategorier, som vist i figur 5.2. En bevisstgjøring av FoU-arbeid som kompetansefremmende arbeidsmåte blir synliggjort (Mjøberg, 2016). Fagspesifikk kompetanse relatert til matematikkvansker, kartlegging og forskningsmetoder beskrives, hvilket er i tråd med læringsutbyttebeskrivelsene for studiet. Gjennom den tekstmære kodingen fremtrer også funn som synliggjør utvikling av fagovergripende kompetanser (NOU 2015:8). Betydningen av samarbeid blir understreket og beskrevet som et sentralt redskap i læringsprosessen. Verdien av å jobbe i par, observere hverandre og opptre som «kritiske venner» blir beskrevet.

Transkribering av intervju blir fremhevet eksplisitt og beskrives som et dialogisk møte mellom tekst og student eller et møte mellom praksisfeltet og studiet. Refleksjonsnotater som et redskap for meningsskaping (Dreier, 1999) blir også tydeliggjort. Empirien synliggjør videre refleksjoner omkring veiledning og hva studentene faktisk opplever som veiledning. En flertydighet av veiledningsbegrepet trer fram, og gruppebaserte, samarbeidende veiledningsrelasjoner som i Østern (2016) beskrives. Studentenes definisjoner og refleksjoner omkring «veiledning» kan være utgangspunkt for ny koding og kategorisering og skape en bevegelse inn i videre utviklings sirkler. Studien gir derfor eksempel på hvordan det skapes møter på metanivå, et dialogisk forhold mellom fortid, nåtid og framtid eller en replofeksjon, slik Postholm og Moen (2009) omtaler det.

En bred definisjon (Hellevik, 1991, s. 14) og anvendelse eller en flertydighet av metodebegrepet er synliggjort gjennom dette kapitlet. «Studentaktiv forskning» gir erfaringer med forskningsmetodene intervju, observasjon og dokumentstudier, men beskrives også som en arbeidsmåte, et redskap eller en

prosess som skaper læringsløyper (Østern, 2016), utvikler læringsbaner (Wittek & Bratholm, 2014) og fremmer fagspesifikk og fagovergripende kompetanse (NOU 2015:8). FoU-arbeidet skaper en bro eller et «mulighetsrom» mellom høgskolens undervisning, forskning og praksis. Studien bekrefter at det utvikles forskerkompetanse, som kan stimulere til videre forskningsarbeid når studenter, lærere i praksisfeltet og UH-sektoren samarbeider. Det utvikles forskerstudenter (Leming, Tiller & Alerby, 2016; Postholm, 2007), og ved å fokusere på «det gjennomsluktige plataet» (Postholm & Moen, 2009) ved studentaktiv forskning, synliggjøres utvikling av kompetanse som også er relevant for planlegging og gjennomføring av videre forskningsarbeid.

Referanser

- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Brekke, M.-B.R. (2017). Pedagogisk refleksjon i «det undersøkende rommet». I: H. Sæverot & T.C. Werler (red.), *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ekspergruppen for spesialpedagogikk (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Forskningsrådet. Hentet 12.07.2017: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Utdanning-og-forskning-i-spesialpedagogikk---veien-videre/id764121/>
- Fladberg, K.L. (2017). Dagsavisen 17.01.2017. Hentet 12.07.2017: <http://www.dagsavisen.no/innenriks/studentene-far-ikke-forske-1.913727>
- Frascati Manual 2015. Hentet 12.07.2017: <http://www.oecd.org/sti/inno/frascati-manual.htm>
- Frers, L. (2017). Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 19–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplaner for høyere utdanning*. Hentet 12.07.2017: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/>
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole 2*, s. 20–25.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Leming, T. (2016). Lærerstudenten som forskerstudent. Relasjoner og emosjoner i et praksisfellesskap. I: T. Leming, T. Tiller & E. Alerby (red.), *Forskerstudentene – Lærerstuderter i nye roller* (s. 22–35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Leming, T., Tiller, T. & Alerby, E. (2016). Lærerutdanning i forandringens tid – forskerstudentens betydning. I: T. Leming, T. Tiller & E. Alerby (red.), *Forskerstudentene – Lærerstuderter i nye roller* (s. 126–134). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lofthus, L.G. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lycke, K.H. & Handal, G. (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I: T.L. Hoel, B. Hanssen og D. Husebø (red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Meld. St.18 (2012–2013). *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 12.07.2017: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20122013/id716040/>
- Meld. St.16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 12.07.2017: <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm01620170016000dddpdfs.pdf>.
- Mjøberg, A.G. (2016). Studentaktiv forskning – På vei mot fagspesifikk og fagovergripende kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2016 (3), s. 194–206. doi: 10.18261/issn.1504-2987
- Nilssen, V. & Klemp, T. (2014). *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 12.07.2017: <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/utvalg-utreder-framtidens-skole/id732688/>
- Postholm, M.B. (2007). Læreren som forsker eller lærer. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(3), s. 232–244.
- Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røys, H., Gjørund, P. & Huseby, R. (2007). *Didaktikk i skolen*. N.W. Damm & Søn.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective practitioner*. How professionals think in action. Aldershot: Avebury.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tiller, T. (2016). Lærerstudenten som forsker. I: T. Leming, T. Tiller & E. Alerby (red.), *Forskerstudentene – lærerstuderter i nye roller* (s. 15–21). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS,
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord ...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitets- og høskolerådet (2010). *Utdanning + FoU = Sant*. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Universitets- og høskolerådet. Hentet 12.07.2017: http://www.uhr.no/aktuelt_fra_uhr/utdanning_fou_sant
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Wittek, L. & Bratholm, B. (2014). *Læringsbaner – om lærernes læring og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, A.-L. (2016). Betydningen av responsløyper i veiledningsprosesser. I: A.-L. Østern & G. Engvik (red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 19–41). Bergen: Fagbokforlaget.

Refleksjon i klasserommet

KAPITTEL 6

«Det er alltid ulike perspektiver.»

En studie av hvordan undervisere i pedagogikk arbeider med refleksjon i høgskoleklasserommet

Anna R. Moxnes

Abstract

In this chapter, teacher educators' teaching to enhance reflection in Early Childhood Teacher Education (Barnehagelærerutdanningen) is highlighted. The educators' stories and experiences are collected through an interview study. Elements from both thematic and structural analysing strategies are made use of. Firstly, to construct narratives based on interviews, and secondly to construct a story of reflection in classroom teaching based on a fictional voice, «Line». Line tells about experiences with different methods. She shares experiences about her own pedagogical work with student teachers and challenges that have influence on her teaching. The discussion addresses facilitation of reflection and that reflection easily ends up mirroring the already known. In this chapter, the main suggestions are that working methods for strengthening student teacher's reflectivity require a focus on different areas. Suitable teaching rooms and personal interest in developing teaching methods are needed. It is necessary to challenge the student teacher's perception of professional practice. Last but not least, teacher educators also need courage to be a virtuoso with confidence to display and discuss personal reflections and limitations.

Keywords: Reflection, Teacher educator, Early Childhood Teacher Education, Classroom teaching and Educational judgement

Introduksjon

I løpet av tre år skal barnehagelærerstudentene gjennom praktisk, teoretisk og forskningsbasert undervisning kvalifiseres for pedagogisk arbeid med barn i alderen 0–6 år i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2012a, 2012b). Den nyutdannede skal kunne fungere som barnehagelærer og som pedagogisk leder, og for å nå målsettingen om kvalifisering har refleksjonsbegrepet fått en sentral plassering. I *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen* knyttes begrepet til «profesjonsetisk» og «kritisk». Det lenkes til begreper som profesjonsforståelse, pedagogiske arbeidsprosesser, forskning og erfaringsbasert kunnskap, og knyttes til prosesser rundt arbeid med barn i barnehagen, til veiledning og til å vurdere og justere egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012a). I tillegg anvendes begrepet hyppig i fag og forskningslitteratur som støtter opp om barnehagelærerutdanningen (Moxnes, 2016)

Ifølge Søndena (2002, 2004) står refleksjon i høyere utdanning i et spenningsfelt der intensjonen er ny erkjennelse gjennom kraftfull refleksjon, refleksjon som leder til nytenkning, og som avhenger av et fellesskap. Motpolen er speiling av det allerede kjente, eller former for dyptenkning som ikke fører til endring. I en metastudie av forskningstekster om refleksjon i lærerutdanningen framgår det at erfarne undervisere ikke nødvendigvis klarer å artikulere egen refleksjonskunnskap i undervisning (Beauchamp, 2015, s. 135). Fra norsk hold kritiserer Lauvås og Handal (2014, s. 81) undervisere for å betrakte refleksjon som en enkel oppgave, og stiller spørsmål ved hvor ofte vi selv virkelig forsøker å reflektere. Nyere dansk forskning viser at høgskoleklasserommet er lite anvendt til å bygge opp om profesjonsorienterte prosesser. Eksempelvis finner Johansen og Frederiksen (2013, s. 10) at det i liten grad vies plass, i undervisning, til aktiviteter og kritiske erfaringer som viser teori og praksis som nyttige for hverandre. Og Hjort (2013) finner at pedagogstudenters etiske refleksjoner ikke nødvendigvis styrkes gjennom utdanningen. Samlet sett er disse undersøkelsene ganske nedslående for utdanningen og høgskoleklasserommet som arena for å styrke refleksjon og pedagogiske begrunnelser. Når arbeid med refleksjon i tillegg krever at undervisere setter av tid til refleksjonsarbeid, og at refleksjon fordrer trygge relasjoner der studentene må følges tett (Moxnes, 2016, s. 10), kan det settes spørsmålsteget ved om refleksjon som del av læring kommer av seg selv.

Siden pedagogikkfaget er tildelt en posisjon der det skal «bidra til studentene sin dannelsingsprosess, personlege vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og til etisk refleksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 10), er pedagogikkfaget av spesiell interesse for å belyse undervisningspraksiser. De nevnte forskningsfunnene vekket interesse for hva undervisere i pedagogikk selv forteller om det de gjør for å styrke studenters profesjonsorienterte refleksjoner. Hva de forteller om egen undervisning, hvilke metoder de anvender, hva dette krever av dem, og hva som jobber imot dem i høgskoleklasserommet. I det følgende gjøres det rede for teoretiske aspekter som kan gi et bilde av refleksjon i barnehagelærerutdanningen.

Refleksjon som teoretisk omdreining

Det teoretiske omdreiningspunktet i artikkelen er *refleksjon*. Refleksjon beskrives, forklares, nyanseres og tillegges ulike funksjoner og intensjoner i fagtekster, forskningstekster og styringsdokumenter som omhandler utdanningen av barnehagelærere (Moxnes, 2016). Her vil en forståelse som inspireres av Schön (1983, 1987), nyanseres av Kinsella (2012) og delvis utfordres av Søndena (2002, 2004), virke som teoretisk grunnlag for videre diskusjoner. Schön (1983, s. 55) skiller mellom refleksjon *i* og *på* handling, der *på* viser til den refleksjonen som gjøres i etterkant av at noe har skjedd, mens *i*-handling viser til selve handlingsøyeblikket (Schön, 1983). Det handler om å reflektere over det man gjør i det øyeblikk man gjøre noe, og samtidig gjøre dette «noe» helt utmerket. Schön (1987) knytter refleksjon-*i*-handling til utdanning, og undervisning i klasserommet som pågående praksis. Studenters utbytte av refleksjonen henger sammen med den oppfølging og veiledning de får, og dette avhenger ifølge Schön (1987, s. 169) av hvordan underviseren evner å tilpasse sine beskrivelser til den enkelte students behov og kapasitet til å reflektere-*i*-handling i den pågående dialogen.

Forståelsen av refleksjon-*i*-handling blir nyansert av Kinsella (2012) til også å omhandle å foreta etiske overveielser, og å se refleksjon og tolkning som både sosiale og individuelle prosesser. Oppmerksomheten i sosiale prosesser ledes slik mot diskurser som påvirker meningsforståelser og det å være kritisk reflektert om hvorfor ting er som de er (Kinsella, 2012, s. 49). For arbeid med refleksjon i høgskoleklasserommet retter disse perspektivene refleksjon mot

handlingsøyeblikket, etiske overveielser over møter mellom undervisere, studenter og underviser–student, og hva som påvirker disse møtene.

Refleksjon står også i sentrum i Søndena (2002, 2004) sin forskning. Hun skiller mellom dyptenkning (repetisjon og speiling) og kraftfull refleksjon (overskridelse og nytenkning). Hun beskriver kraftfull refleksjon som det å ta grep om kvaliteten på pedagogikken, å ta stilling til noe, men samtidig å holde fast på det som gir mening i livet. Konsekvensen av dette er ifølge Søndena (2004, s. 131) «ei stadig veksende tenking». Hun påpeker at «[i] vår iver etter å utvikle evne til refleksjon, har vi såleis gløymt å diskutere *kva* vi skal reflektere over og å *ta stilling* til eit innhald» (Søndena, 2004, s. 15/16). Hun er kritisk til hva refleksjon er i utdanning, og viser til at det gjerne tar form av speiling og dyptenkning, og at studenter lærer å tilpasse seg en tradisjon, uten kritisk blikk på det de gjør (Søndena, 2002). For refleksjon i høgskoleklasserommet åpner disse nyanseringene for å etterspørre innholdet i refleksjonene og å utfordre ytterligere hva nytenkning innebærer.

Refleksjon i utdanning kan knyttes mot framtidig skjønnsutøvelse. Skjønnsutøvelse omhandler resonneringer, basert på overført kunnskap, normer og verdier, reflekterte handlingsoverveielser og argumentasjon rundt valg (Molander, 2013). Kinsella (2012, s. 35) spesifiserer dette ved å knytte refleksjon til *fronesis*, som det som informerer og assisterer oss i å navigere varierte praktiske kontekster. Eller «evne til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Grimen, 2008, s. 78). Arbeid med refleksjon i utdanning må da omhandle å sette studenter i stand til å navigere komplekse handlinger, og gjøre reflekterte handlingsoverveielser. Dette inspirerte til å undersøke om, og eventuelt hvordan, refleksjon aktiveres gjennom undervisning i høgskoleklasserommet, og forskningsspørsmålet som følger opp dette er: Hva forteller undervisere i pedagogikk at de gjør og erfarer i arbeidet med å styrke barnehagelærerstudenters refleksjoner?

Abduktive og narrative forskningstilnærminger

For å granske hva som ble fortalt om refleksjon, ble en abduktiv tilnærming til metoder, teori og empiri valgt (Alvesson & Kärreman, 2011; Brinkmann, 2014). Abduksjon blir gjerne knyttet til pragmatisme, men i dette kapitlet handler det om å gjøre pragmatiske valg og variere strategier ut fra hva som virker

hensiktsmessig, for igjen å belyse forskningsspørsmålet (Alvesson & Kärreman, 2011; Biesta, 2015). Et slikt metodisk valg handler om reflekterende bevegelser, der ulike hendelser kan endre ideer og forståelser i møter med empiri og ny teori. Abduksjon blir det som gjøres når det ikke er en oppskrift, når teoretiske perspektiver eller empiriske funn ikke passer helt inn og teoretiske utvidelser kan gi ny innsikt. Abduksjon foreslås som former for argumentasjon som er konsentrert om forholdet mellom situasjon og forskning, og er verken drevet av teori eller empiri, men av *breakdowns* (Alvesson & Kärreman, 2011; Brinkmann, 2014). Breakdowns kan være overraskelser og innspill som ikke stemmer med forventninger, og forskeren må prøve andre strategier og justere sine planer (Alvesson & Kärreman, 2011, s. 19). Dette dreier seg om brudd i forventninger til handling, eller forløp av en handling, slik Frers (2017) viser til i kapittel 1, og som Lofthus (2017) eksemplifiserer gjennom sine refleksjoner i kapittel 2 i denne boken. Breakdowns oppstod både i arbeid med ulike metodiske utfordringer, i arbeid med analysene av materialet og i arbeid med teoretiske perspektiver.

Flere overraskelser og brudd fikk betydning for utformingen av dette kapitlet. Et eksempel er arbeidet med det empiriske materialet. Materialet består av ti intervjuer av ansatte i pedagogikkundervisning ved barnehagelærerutdanningen ved fem ulike universiteter/høgskoler i Norge. En diktafon ble anvendt under intervjuene, og lydopptakene ble transkribert. Da de første intervjuene var transkribert, ble de levert tilbake til de intervjuede som et ledd i valideringen av materialet. De intervjuede gav uttrykk for at det var problematisk å lese sin uttrykksmåter. Å se egne muntlige formuleringer som tekst var et sterkt virkemiddel. Dette ble et brudd i forskningsprosessen, og nye metodestudier ble gjennomført. Vendingen ble å undersøke muligheter i narrativ forskning. De fleste narrative studier tar, ifølge Riessman (2008, s. 23), utgangspunkt i, og bygges ut fra, intervjumateriale. Hensikten er gjerne å generere detaljerte beskrivelser, der en fortelling leder til den neste (Riessman, 2008). Dette stemte godt overens med materialet i denne studien, siden transkripsjonene inneholder flere små og lengre fortellinger og også sekvenser der en fortelling leder til den neste. Å studere fortellingene i intervjumaterialet kan betraktes som et vindu inn mot meningskonstruksjoner (Souto-Manning, 2014, s. 162). I materialet i denne studien blir mening forsterket gjennom hva de intervjuede forteller av ulike subjektive opplevelser og ideer. Dette beskrivende materialet er det som anvendes i de videre analysene.

Den narrative strategien som ble valgt, kan beskrives som konstruksjon av en fortelling ut av flere intervju, gjerne i kombinasjon med feltnotater, observasjoner eller annet relevant materiale (Engelsen & Smith, 2014). Fortellingen som blir introdusert senere, er sammensatt av tematikker analysert fram fra intervju med flere aktører, og er en konstruert fortelling (Engelsen & Smith, 2014; Jernes & Engelsen, 2012). Denne vendingen i forskningsprosessen gav rom til å reflektere over flere ulike aspekter ved undervisning og undervisningspraksis og bidro dermed til å forsterke den abduktive analyseprosessen. Studien er meldt til personvernombudet for forskning (NSD), og spesielle kjennetegn er fjernet for å anonymisere bidragsyterne og institusjonene de arbeider ved. Egennavn som benyttes, er pseudonymer. I det som følger, brukes narrativ som betegnelse på en av de valgte analysestrategiene, å utarbeide et narrativ fra hvert av de ti intervjuene. Data basert på hendelser, handling og aktivitet i de ti narrativene ble videre analysert fram til den konstruerte fortellerstemmen, «Line». Analyseprosessen blir beskrevet under.

Å analysere fram en fortelling om refleksjon

Som nevnt over foregår prosessen med å konstruere en fortelling som belyser refleksjon i barnehagelærerutdanningen gjennom flere ledd. For å få fram ulike meninger, intensjoner og funksjoner om refleksjon i intervjutekstene valgte man å konstruere et narrativ for vært intervju. Å tydeliggjøre den enkeltes meninger og intensjoner gjøres, ifølge Riessman (2008, s. 53), for å unngå å generalisere innholdet i intervjuene, og for å vektlegge hva som ble fortalt. Å skrive fram et narrativ for hver bidragsyter bidro til å sette den enkeltes personlige engasjement, episodiske erfaringer og fortelling fra arbeid med refleksjon i undervisning i sentrum for oppmerksomheten. Hvert ord måtte velges med omhu for å sikre at det var representativt for intervjuet. Et eksempel er fra intervjuet med Jane. Gjennom intervjuet poengterer Jane viktigheten av selvrefleksjon og slik ble det skrevet fram:

Jeg mener at selvrefleksjon er utrolig viktig. Det dreier seg om makt, og maktperspektiver. Da tenker jeg på relasjoner mellom barn og voksne og hvor viktig det er å få studenter til å reflektere for både å oppdage seg selv og egen handling, slik at de unngår å gjøre for mange feil i møte med barn.

Ulike sitater ble valgt ut for å få fram det spesifikke i hva hver enkelt var opptatt av. Hvert narrativ ble et konsentrat av innhold og budskap fra det enkelte intervju. I denne prosessen ble det avdekket fem tematikker som gikk igjen i alle intervjuene, og som ble synlige i alle narrativene. Disse temaene ble grunnlaget for å konstruere Lines fortelling. Konstruksjonen av Line utdypes nærmere etter den tematiske analysen.

Tematisk analyse av ti narrativ

For å få fram tematikker basert på hva de ti ulike bidragsyterne forteller om hvordan de tilrettelegger for refleksjon, ble et grep å studere «hva» som ble sagt, framfor til hvem, hvordan det er sagt eller hva intensjonen bak utsagnet kan ha vært (Riessman, 2008). I Dinas narrativ deles følgende erfaring:

Det viktigste for meg er å hjelpe mine studenter til å reflektere for igjen å få et grunnlag for skjønnsarbeid når de kommer ut i praksis. Barnehagearbeid er å vise profesjonelt skjønn og det igjen mener jeg handler om å kunne reflektere, drøfte og diskutere og vurdere en situasjon. Jeg må utfordre studentene, og gjøre undervisningen spennende for å få de til å reflektere. Dette krever mye og gjør meg svært engasjert!

Dina forteller om hvordan hun må bidra og ta aktivt del for å utfordre studentene og styrke refleksjon. Hva Dina forteller om sitt syn på refleksjon, bidrar til å nyansere forståelsen av hva refleksjon kan som oppfattes i klasseromsundervisning. Dina ser refleksjon i sammenheng med skjønn, men hun ser også på egen rolle for å få studentene til å reflektere. Når pedagogikkunderviserne beskrev refleksjon i høgskoleklasserommet, ble dette gjerne knyttet til hva de selv forteller at de gjør i undervisningen. Eksempelvis forteller Anja at: «for meg er refleksjon først og fremst å få studenter til å tenke over ting. Det må de kunne når de blir barnehagelærere». Et annet eksempel er fra Janes narrativ. Hun forteller om metoder som kan utfordre til kritisk refleksjon og uttaler at: «Jeg må lære de å stille kritiske spørsmål til seg selv og kolleger. Det er nødvendig når du skal jobbe i et team og lede teamet i en barnehage». Ulike utsagn om hva som kreves for å få studenter til å reflektere, tegner et variert bilde av metodebruk og underviserens rolle i undervisningen.

Ulike teorier om refleksjon (eks: Kinsella, 2012; Schön, 1983, 1987; Søndena, 2002, 2004), spilte også inn i hva det ble sett etter, og hva det ble mulig å se i analysearbeidet. I noen av narrativene blir det referert direkte til Søndena

(2002) og begrepet kraftfull refleksjon, andre nevnte begreper som refleksjon i eller på handling. Undervisningsmetoder som beskriver arbeid for å styrke refleksjon, er et eksempel der pedagogikkunderviserens teoretiske forståelse ble synlig og knyttes sammen med hva de forteller om undervisning i klasserommet. I Hannes narrativ fortelles det:

Jeg må bruke klasserommet aktivt som arena for å tenke både pedagogikk og didaktikk, og bruke de mulighetene rommet faktisk byr på. Jeg har ansvar for å gjøre klasserommet til en levende undervisningsarena der det er spennende for studentene å delta. Jeg må hele tiden prøve ut nye metoder for å få til refleksjon over det de har opplevd i praksisperiodene.

Å gjøre klasserommet til et sted der praktiske erfaringer og refleksjon på handling vektlegges, fortelles fram av Hanne. Et annet eksempel er fra Bentes narrativ der følgende erfaring deles:

Av og til deler jeg studentene i grupper på to og to og så sender jeg dem ut for å gå. Så sier jeg hva de skal diskutere mens de går. Ut av bygningen, ut av campus. Ut og bruk området i en halv time. Det avstedkommer ofte mye godt [...] så får vi i gang diskusjon med nye refleksjoner og synspunkter når de kommer tilbake.

Bente viser slik til metoder hun erfarer kan sette i gang nye ideer og tanker hos studentene, og fremkalle refleksjoner på og i handling. Både Hanne og Bente viser begeistring for at de kan prøve ut nye metoder. Dette suppleres av Eva, som forteller:

Jeg liker at vi prøver ut ulike undervisningsmetoder. Kanskje det er det som gjør det morsomt å jobbe i dette teamet, at jeg får jobbe så variert med faget mitt? Det er som å være pedagog i barnehagen igjen, for jeg må forberede meg på det uforberedte, og så får jeg mye å reflektere over selv.

Metoder for å styrke refleksjon i undervisningen er en fellesnevner for narrativene, og det kunne velges ut som et tema også for Lines fortelling. Ved å se på hva som ble fortalt om metoder, ble pedagogikk som fag tydeliggjort som et fellestema mellom narrativene. Refleksjon og undervisningsmetoder for å styrke refleksjon ble etterspurt i intervjuguiden og ble dermed fremtredende i intervjuene. Et overraskelsesmoment var hvordan pedagogikk som fag og opplevelser av å være pedagogikkunderviser i møte med studenter ble snakket fram i materialet. Dette var ikke tema i intervjuguiden, men kommer fram

gjennom små beretninger som når Eva forteller om gleden hun opplever over teamet hun jobber i. Kjærlighet til og stolthet over pedagogikkfaget ble uttrykt i narrativene, og eksempelvis forteller Ida:

Vi må vise til at pedagogikk er et tenkefag og være synlige på hvorfor pedagogikk er viktig som nettopp et tenkefag. Å få jobbe med et tenkefag gjør meg stolt av å undervise i pedagogikk.

Mens Carla uttrykker andre kvaliteter med faget:

Jeg synes pedagogikk handler nettopp om det at det ikke er en fasit for enhver situasjon, og at det alltid er ulike perspektiver.

Infiltrert i pedagogikk som fag og metoder for å fremme refleksjon ble interessen for spørsmålsstillinger enda et fellestrekk. Spørsmål ble beskrevet i alle narrativene. Eksempelvis er Carla og Ida begge opptatt av å anvende spørsmål for å tenke sammen med sine studenter, mens Anja og Hanne beskriver at de stiller åpne spørsmål til sine klasser for å utfordre studentene til å reflektere. Gunn forteller:

Jeg stiller små spørsmål underveis i min undervisning for å få studentene til å knytte sammen tematikken der vi er i undervisningen, med sine egne erfaringer fra barnehagene og reflektere over disse. Jeg tror det er viktig at jeg spør dem, for slik kan vi sammen gjøre undervisningen aktuell.

Å stille kritiske spørsmål ble også hyppig nevnt som refleksjonsframkallende virkemiddel, og Bente forteller:

Det å virkelig begynne å røre i gryta og stille de virkelige kritiske spørsmålene. Det er krevende for meg som underviser. Jeg tror man må øve og øve igjen og igjen. Slike prosesser tar tid, og krever mye refleksjon også fra min side.

Relasjoner til klasser og enkeltstudenter ble et annet sentralt tema som underviserne knyttet til refleksjon og til metoder i undervisningen. Et eksempel er fra Frikk sitt narrativ:

Jeg er veldig fornøyd med den arbeidsformen vi har nå. Studentene sier ofte at det er krevende med så mange tunge begreper i pedagogikk. Når studentene får sitte sammen og diskutere i smågrupper, og vi som underviser er sammen med dem og stiller kritiske spørsmål og drar diskusjonen, så får de andre muligheter til å reflektere

og knytte begrepene til praksis. På denne måten får også de stilt spørsmål og snakket om det de synes er vanskelig med begrepene og teori. De får virkelig diskutert innholdet i begrepene. Etter å ha sett på evalueringene og snakka med studentene så viser det seg at det er slikt arbeid, der vi deltar, mange mener de får mest ut av. De sier det er fordi vi som lærere tør å gå tettere på og når dette skjer i en liten gruppe tør flere å delta.

Frikk var, gjennom hele intervjuet opptatt av sin relasjon til klassen. Anja var også opptatt av dette, men i hennes narrativ er det mer vekt på egne savn og ønsker for undervisningen:

Jeg savner å kunne følge samme klasse. Fordi nummer 1: jeg kjenner klassen, og nummer 2: jeg har en relasjon til dem som i sterkere grad forplikter studentene til å komme på undervisningen.

I flere narrativ er relasjoner til kolleger og studenter knyttet til opplevelser av hindringer for refleksjon. I alle intervjuene beskrives ulike hindringer som pedagogikk lærerne mener motvirker refleksjonsarbeid. Slike hindringer varierer fra frustrasjon over ny utdanning, mangel på tid, IKT og annet utstyr som hindring til utfordringer relatert til hendelser i møter med klasser og enkeltstudenter. Et breakdown i arbeidet med analysene var hvordan negativt ladede opplevelsene kunne fortelles fram, uten å ledes tilbake til enkeltpersoner. Å konstruere fortellerstemmen Line ble en mulighet for å skrive fram frustrasjoner og nederlag.

Den tematiske analysen viser undervisningsmetoder, pedagogikkfaget, spørsmål, relasjoner og utfordringer som temaer som oppstod i materialet. Tematikkene er uttrykk for systematisering av erfaringer (Souto-Manning, 2014), og disse erfaringene er anvendt som byggematerialet i konstruksjonen av Lines fortelling og grunnlag for de påfølgende diskusjonene. Først skal Lines stemme framskrives.

Å konstruere en «livfull» Line

For å gjøre Lines fortelling mer «livfull» ble et grep å ta utgangspunkt i et narrativ, og utvide dette med tematiske innspill fra de øvrige ni narrativene. Dette er inspirert fra Jernes og Engelsen (2012, s. 287), som beskriver tilsvarende valg basert på observasjoner. Å konstruere en fortelling er et problematisk valg fordi ved å samle et flerstemt bidrag til én røst tones individuelle nyanser ned.

Ved å ta utgangspunkt i ett narrativ kunne likevel noe av det særegne fra ett intervju bevares, i utformingen av Lines uttrykk. Å arbeide fram en fortelling i en akademisk tekst dreier seg om å få lesere til å oppleve at de selv var der (Czarniawska, 2010). Å gi Line liv dreier seg om å male fram en troverdig pedagogikkunderviser som ikke er for striglet og ordentlig. Lyduttrykk fra intervjusamtaler og rommene utenfor ble delvis fanget opp av diktafonen og gir en bakgrunn for hvordan Lines fortelling kunne utformes. Å gå tilbake og se på ulike uttrykksmåter som «vet du hva» og «liksom» gav inspirasjon til Lines uttrykk. I denne prosessen ble også andre uttrykk fra andre narrativ prøvd ut, inntil fortellingen fikk den form den framstår i her.

Å arbeide fram en fortelling i en akademisk tekst handler også, ifølge Czarniawska (2010, s. 254/255), om både å male med ord og å skape plott, eller forstyrrelser i stabile situasjoner. Ulike elementer fra fortellingene ble brukt for å illustrere plott. Her er plott betraktet som brudd, og dette uttrykkes i fortellingen gjennom de momenter av usikkerhet eller ubehag, men også tilfredshet Line beskriver. Usikkerheten støttes opp av ord og kroppsuttrykk, og ved å la ulike elementer fra intervjuene forstyrre det stabile i fortellingen. Det sentrale er hva Line gjør og erfarer i sitt arbeid med å styrke barnehagelærerstudenters refleksjoner. På lik linje med at intervjuer og den intervjuede påvirket hverandre gjennom ord og kroppslig tilstedeværelse, virker rom og andre former for materialitet inn i samtalen. Dette kunne ikke diktafonen fange opp, og når bruk av kropp, kroppsuttrykk og andre materialiteter tydeliggjøres, er dette skrevet inn ved hjelp av feltnotater, supplert med minner nedtegnet etter gjennomførte intervju. De fem temaene fra den tematiske analysen er brukt som ramme for innholdet, mens minner fra intervjusituasjoner hentet fra feltnotater gjenskaper illusjonen av å sitte på Lines kontor og høre henne fortelle.

Fortellinger fra Lines undervisning i høgskoleklasserommet

Line lener seg bakover på stolen i det rektangulære kontoret, smiler og sier: «Jeg har kommet fram til at skal studentene konstruere kunnskap aktivt, så må jeg ta ansvar og aktivere dem. De må få ta del i diskusjons- og refleksjonsprosesser sammen med oss som undervisere.» Line forteller om et møte med en klasse og hvor ivrige studentene ble når de fikk være med og endre undervisningsformen. «Jeg tror mye skjer når

jeg varierer i bruk av ulike metoder, som når jeg ber studentene finne en praksisfortelling og så dramatisere den, eller jeg leser opp et case, eller gir dem fotografier fra barnehager de kan studere. Det viktige er at vi diskuterer underveis, for da kan studentene bidra med sin kunnskap og sine opplevelser», fortsetter Line. Hun utdyper hvordan hun utfordrer studenter til å forberede seg til å presentere et faglig tema for diskusjon, eller ha med en praksisfortelling eller noe annet som setter i gang tankene og gjør undervisningen levende. «Jeg har nok blitt litt gæren med årene», ler Line. «Vi må skape liv og gi studentene noe å tenke på. Før var jeg redd for å bryte alle disse uskrevne reglene. Nå gir jeg studentene oppgaver de må forberede uten å nøle.» Line smalner øynene og tar en slurk av kaffekoppen før hun fortsetter. «Egentlig så følte jeg at jeg møtte meg selv skikkelig i døra i min måte å tenke om egen undervisning på. Jeg trodde jeg var kreativ og så ble det bare PowerPoint på PowerPoint, og hva er det, liksom?»

Line kikker ut av vinduet og trekker pusten før hun fortsetter. «Jeg har selv blitt mer opptatt av at jeg må få studentene til å stille spørsmål, å våge å ta ordet og delta i diskusjoner. Samtidig må jeg arbeide for at noen studenter skal kunne komme seg vekk fra å være skråsikre. Å stille spørsmål er å åpne for endring, og åpne for at her er det noe jeg ikke kan. Jeg synes pedagogikk handler om at det ikke er en fasit for enhver situasjon, og at det alltid er ulike perspektiver. Jeg diskuterte undervisningsmetoder med en kollega her om dagen, og hun fortalte at hun lar studenter skrive om på praksisfortellinger for så å analysere disse ut ifra ulike perspektiv. Jeg skulle ønske vi hadde mer tid til å prate sammen om hvordan vi underviser. Det er skikkelig nyttig og det gir meg ideer for hvordan jeg kan utvikle min undervisning. Nå har jeg lyst til å gå i gang og få studenter til å skrive om på praksisfortellinger og nyansere forståelser med mine klasser.»

Line sukker, før hun fortsetter med lav stemme: «Det krever mye å stå i undervisning. I tillegg til å bli godt kjent med studentene og gjøre de trygge på meg så må jeg ha god oversikt over pensum, og være forberedt på å møte ulike krevende utfordringer som når studenter pasifiserer hverandre, eller boikotter undervisningsopplegg. Vet du, en gang hadde jeg en klasse som bare ville ha forelesninger. De klaget til ledelsen på min undervisning. Det var både krevende og tøft!» Line blir stille noen sekunder. «Jeg tenkte hele tiden at det var meg det var noe i veien med, at jeg ikke dugde. Jeg gav nesten opp jobben. Å bruke undervisningstid på å få studentene til å engasjere seg og delta aktivt krever mye mer forberedelse og innsats enn jeg trodde var mulig.»

Det blir stille til Line igjen smiler og spør: «Har jeg fortalt deg om dramatiseringsprosjektet mitt? Du skjønner, i min undervisning har rollespillet blitt et viktig omdreiningspunkt for teori og praksis. Når studentene dramatiserer, kan vi plukke fra hverandre handling, stille kritiske spørsmål og drøfte teoretiske perspektiver. Jeg lar de få føle ulike roller på kroppen. Når vi gjør slike øvelser, blir jeg nyttig for studentene som brobygger mellom meta-teori og deres opplevelser og faglige refleksjoner. Jeg husker første gangen jeg ville gjennomføre dramatisering med en klasse, ville de ikke bidra. De var tredje års studenter, og det var en uvant metode for klassen. Så nå over jeg studenter på å dramatisere fra tidlig første semester.» Hun forteller om en kollega som er ivrig tilhenger av dialogkafeer, paneldebatter eller ulike former for diskusjonsspill, og hvor spennende undervisning de to får til når de får arbeide sammen.

«Vet du hva som irriterer meg skikkelig?» fortsetter Line. «Det er økonomiske begrensninger som at jeg skal undervise kanskje 90 studenter samtidig. Det begrenser metodemuligheter det! I tillegg blir jeg frustrert når rommet vi skal ha, plutselig er gitt til et annet, høyere prioritert formål, og jeg må være takknemlig for et auditorium eller et lite kott av et klasserom. Når man skal være pedagogikklærer og jobbe med refleksjon, er det jammen bruk for å være kreativ!»

Diskusjoner

Med utgangspunkt i Lines fortellinger vil hva undervisere i pedagogikk gjør og erfarer i sitt arbeid med å styrke barnehagelærerstudenters refleksjoner, drøftes.

Det fortelles om ulike undervisningsmetoder som anvendes for å arbeide med refleksjon i klasserommet. Line beskriver hva hun gjør, og hvordan hun legger til rette for refleksjon, både i-handling i klasserommet og på-handling, ved å anvende og utfordre studenters erfaringer (Schön, 1983). Handlingsbeskrivelsene gir ikke uttrykk for hva studenter har sagt og gjort som får Line til å oppleve at de reflekterer. Hennes vektning av spørsmål og muligheter for å diskutere og undre seg viser at hun legger til rette for refleksjon, både over erfaringer og over hendelser der og da. Refleksjon blir også synliggjort i hvordan hun utfordrer studentene og er opptatt av å være «brobygger» mellom deres opplevelser, faglige refleksjoner og meta-teori, og gjennom dette fungere som veileder. Relasjonstematikken fra analysene

understreker også at pedagogikkundervisere forsøker å tilpasse sine beskrivelser for å nå den enkelte student (Schön, 1987). En begrensning med forskningsstrategiene er at det kun blir pedagogikkundervisernes fortellinger som drøftes. Studenters beskrivelser og observasjoner av undervisningen kunne gitt et tydeligere bilde av hvordan dette fungerer i praksis.

Når Søndena (2004, s. 15) etterspør hva det skal reflekteres over, så er det kanskje ikke bare tematikken, men også hvordan det arbeides med tematikkene hun etterspør? Spørsmål er stadig nevnt, både i Lines fortelling og i intervjuene, som en strategi for refleksjon. Betydningen av å bruke ulike spørsmål i undervisningen kan dreie seg om forskjeller i hva som fører til dyptenkning, og hva som fører til kraftfull refleksjon. Line viser til bruk av spørsmål for å delta i diskusjoner, for å vektlegge undring, men også for å utfordre studenter til å komme seg vekk fra å være skråsikre på hva barnehagepraksis omhandler, og innse at det er noe en ikke kan. Som det framgikk av analysene, aktiverer ulike undervisere ulike måter å arbeide med spørsmål på. Både kritiske spørsmål, spørsmål for å tenke sammen med studenter, åpne spørsmål, eller stille små spørsmål hele tiden, ble nevnt. I analysene av intervjuene og i fortellingen om Line framgår det ikke hva studentene gis å reflektere over, og hvordan spørsmål kan bygge opp om kritisk refleksjon og utviklingsarbeid, mer enn speiling av det allerede kjente (Søndena, 2002). Hvordan noen arbeidsformer i undervisningen eventuelt kan styrke studenters refleksjoner, belyses av Aamaas og Davidsen (2017) (kapittel 8, denne boken), de observerer lærerstudenter i arbeid med mysterier som metode. De mener å se at studenter oppnår dypere forståelse gjennom utprøving av denne konkrete arbeidsformen, og deres undersøkelse støtter opp om at det som skjer i høgskoleklasserommet er av betydning for studentenes refleksjoner.

Å foreta etiske overveielser, og å se refleksjon og tolkning som både sosiale og individuelle prosesser, er ifølge Kinsella (2012, s. 49) vesentlig for refleksjon i handlingsøyeblikket. Lines undervisningsmetoder kan gi studenter erfaringer, som igjen kan styrke deres framtidige etiske overveielser i utøvelse av skjønn. Relasjoner veves inn i bildet av hva som begrenser undervisning, og Lines fortelling belyser flere eksempler der relasjoner er betydningsfulle. Hjort (2013, s. 235) kritiserer høgskolers arbeid med studenters etiske refleksjon og foreslår at slikt arbeid kan styrkes gjennom å vektlegge drøfting av studenters kritiske erfaringer. Dette mener Hjort (2013) må skje både i undervisning og i praksis, noe som igjen fordrer et bedre samarbeid mellom praksis og

utdanning. Etiske refleksjoner dreier seg om utøvelse av fronesis, eller det som informerer profesjonsutøvere i å navigere varierte praktiske kontekster (Kinsella, 2012). Line bruker ikke betegnelsen etisk refleksjon, men hun forteller om metoder der studentene må ta del med egne kunnskaper og erfaringer. Dramaøvelsene hun skisserer, er et eksempel på klasseromsundervisning der studentene får kjenne på ulike perspektiver. Line forteller også om hvordan hun selv har blitt utfordret av studenter. Line var berørt av slike utfordringer. Etisk refleksjon handler kanskje også om at både studenter og undervisere må våge å sette ord på ulike kroppslige affekter, kritiske erfaringer, og igjen drøfte og nyansere disse i fellesskapet i klasserommet. Skjønn blir knyttet til «evne til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Grimen, 2008, s. 78). I undervisning handler dette om å styrke studentenes grunnlag for å gjøre valg. Men det handler også om hvordan Line kombinerer praktiske erfaringer og kritisk refleksjon med kunnskap om undervisning og undervisningsmetoder, og hva hun gjør som blir godt for andre.

Utfordringer er en kilde for refleksjon, fordi de innebærer beslutninger der generelle kunnskaper og handlingsregler ikke er tilstrekkelig, og hvor profesjonsutøveren må kunne anvende skjønn (Molander & Terum, 2008). Utfordringene fungerer som brudd, men de er først og fremst reelle erfaringer og bekymringer underviserne har valgt å formidle. Line viser at usikkerhet med romtildeling og å tilpasse metoder etter rom utfordrer faglig kompetanse. Hun forteller om studentgrupper med manglende engasjement, om studenter som pasifiserer hverandre, og klasser som ikke vil bidra i undervisningen. Hvordan undervisere forhandler fram undervisningsmetoder, argumenterer for, og responderer på eventuell motstand, kan også være øyeblikk der underviseren virkelig kan framstå som virtuos. Forhandlingssituasjoner har potensial for kritisk refleksjon i fellesskapet i klasserommet. Hvordan Line takler utfordrende situasjoner og våger å blottlegge og diskutere sine handlinger med studentene, kan gi anledning til å diskutere skjønn i praksis. Å stille egen undervisning åpen for kollektiv refleksjon krever tid og mot. Tid til å dekonstruere hendelsesøyeblikket i klasserommet, og mot til å blottstille seg i fellesskapet. Som pedagogikkunderviser står du i møte med studenter, du blir sett, både som ekspert på barnehagepraksis, som teoriyndig, som brobygger til spesifikk fagkompetanse og som modell for virtuos pedagogikk.

Avsluttende kommentarer

For å kunne granske undervisere i pedagogikk sine fortellinger om hva de gjør og erfarer i arbeidet med refleksjon i høyskoleklasserommet, ble elementer fra narrative analyseprosesser anvendt. De metodiske og analytiske prosessene ble drevet av brudd og undringer, som igjen utfordret til å hente inspirasjon fra andre metodeteorier og refleksjonsteorier for å belyse empirien. Analysene resulterte i konstruksjonen, Line, som beretter om ulike erfaringer med metoder for å styrke refleksjon i pedagogikkundervisningen. Drøftingene belyser at pedagogikk, relasjoner, undervisningsmetoder, spørsmålsstillinger og klasserommet som materialitet spiller inn i arbeidet. Kjærlighet til pedagogikk som fag og beskrivelsene av undervisningsmetoder uttrykker også motvekt til overdreven effektivisering av utdanningen. Ulike metoder for refleksjon i klasserommene fordrer at pedagogikkunderviseren setter av tid, har kjennskap til studentgruppen og kan utfordre forestillinger om rett og galt i praksis. Dette krever mot til å utfordre, til å tenke nytt, vilje til å undersøke perspektiver og se etter hva som ikke speiler det allerede kjente.

Basert på Lines fortelling kan klasserommet fungere som øvingsarena for å styrke studenters refleksjoner både i handling her og nå og over handling som har funnet sted i praksis. Studien føyer seg slik inn i rekken av studier som bekrefter at klasseromsundervisning kan anvendes til både refleksjon i- og på-handling. Studien får i liten grad fram om arbeidsmetodene i pedagogikkundervisningen åpner for kraftfull refleksjon, men diskusjonene viser at nytenkning også handler om hva studenter tilbys å reflektere over, og hvordan dette arbeides med. Å virkelig våge å være virtuos som underviser i pedagogikk handler også om å synliggjøre egne refleksjoner og begrensninger. Å våge å synliggjøre egne refleksjoner og begrensninger, forhandle om metoder og stå i uenighet kan videre løftes opp og drøftes som meta-perspektiver på undervisningen, og gi andre muligheter for refleksjon. Refleksjon gir ingen fasit for enhver situasjon, men tilbyr ulike perspektiver å utforske og utfordre sammen som studenter og undervisere i klasserommene i barnehagelærerutdanningen.

Referanser

- Aamaas, Å. & Davidsen, A. (2017). *Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning. En casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge*. I: L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode – læring – refleksjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). *Qualitative Research and Theory Development*. London/Thousand Oaks, California/New Delhi/Singapore: SAGE Publication Ltd.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. doi: 10.1080/14623943.2014.982525
- Biesta, G.J.J. (2015). No paradigms, no fashions, and no confession. Why researchers need to be pragmatic. I: A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 133–149). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720–725. doi: 10.1177/1077800414530254
- Czarniawska, B. (2010). Narratologi og feltstudier. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (s. 239–262). København: Reitzel.
- Engelsen, K.S. & Smith, K. (2014). Assessment literacy. I: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (red.), *Designing assessment for quality learning* (s. 91–107): Springer.
- Frers, L. (2017). Metode mellom hverdagspraksis, læring og forskning. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode - læring - refleksjon*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjort, K. (2013). Fra etisk bevidsthed til etisk refleksjon? Analyse af en læreproces. I: J.J. Rothuizen & L. Togsverd (red.), *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Aarhus: Videncenteret for socialpædagogik og socialt arbejde, VIACU.
- Jernes, M. & Engelsen, K.S. (2012). Stille kamp om makten : En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. *Nordic studies in education*.
- Johansen, M.B. & Frederiksen, L.L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6(5), 1–12.
- Kinsella, E.A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I: E.A. Kinsella & A. Pitman (red.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Profession*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Hentet 15.11.13, fra <http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd>.
- Kunnskapsdepartementet (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. regjeringen.no. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Lofthus, L. (2017). Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis. Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I: A. Molander & J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moxnes, A.R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12. doi: 10.7577/nbf.1563
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Souto-Manning, M. (2014). Critical narrative analysis: the interplay of critical discourse and narrative analyses. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 159–180. doi: 10.1080/09518398.2012.737046
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* (B. 175). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.

KAPITTEL 7

«Vi prøvde å grave oss inn i hjernen.»

Om bruk av *tabu* som læringsstrategi på mellomtrinnet i grunnskolen

Anders Davidsen

Abstract

This chapter investigates the use of the teaching strategy «taboo», with a particular focus on teacher-pupil and pupil-pupil interactions. Taking a qualitative approach, the article explores the experiences and reflections of teachers and pupils throughout the process of working with the strategy.

The teaching thinking strategy «taboo» (Lund, 2016, 2013) aims to develop the pupils' understanding of concepts in social science. In this strategy, pupils work in groups to explain a key concept without using a specific set of words. When barred from using the most logical words to explain a concept, the pupils must think about the meaning of the concept and find alternative explanations and definitions in order to solve the task.

In order to answer the research questions, data was collected through video observation of teaching situations employing the «taboo» strategy and interviews with participants. The data were analyzed using three categories drawn from the Classroom Assessment Scoring System (Pianta, La Paro & Hamre, 2008); Concept Development, Quality of Feedback and Language Modeling. These three categories all have in common that they focus on deep learning. Furthermore, system theoretic perspective and second order observation (Luhmann 1993) were employed as analytical tools. The system perspective offers a reflexive insight where one sees a close link between learning and observation.

The findings suggest that the pupils through practical work with the strategy and sufficient scaffolding are able to develop both their linguistic and metacognitive skills. One of the pupils describe the experience of working with the «taboo» strategy as «We tried to dig ourselves into the brain». The quote is illustrative of the pupils' emergent metacognitive reflection surrounding their own learning processes.

Introduksjon

I kompetansemålene for samfunnsfag på mellomtrinnet stilles det krav til elevene om å kunne vurdere, drøfte og diskutere samfunnsfaglige spørsmål (UDIR, 2013). Med innføringen av Utforskeren fra 2013 som et hovedområde i samfunnsfag har man styrket de kritiske og refleksive delene av faget der drøfting av samfunnsfaglige problemstillinger, kritisk tenkning og kildebruk er i fokus. Videre legges det i Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* stor vekt på å utvikle metakognitive ferdigheter hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 40).

Innenfor læringsstrategiene Tren Tanken (TT) (Lund, 2013, 2016) er *tabu* en læringsstrategi som fokuserer spesielt på utvikling av begrepsforståelse hos elevene i samfunnsfag. *Tabu* er en læringsstrategi som har en bestemt struktur der elevene ikke kan bruke sentrale ord for å beskrive et begrep og er nødt til å finne alternative ord og formuleringer. Elevene må samarbeide for å utvikle en mer presis begrepsforståelse og begrepsbruk (Lund, 2013, s. 129). Videre skal oppgavene utvikle elevenes ferdigheter i å jobbe med egne strategier for problemløsning. Elevene skal i fellesskap komme fram til presise beskrivelser av fagbegrepet som ikke inneholder tabuordene.

Hensikten med dette kapitlet er å undersøke hvordan *tabu* som læringsstrategi fungerer i interaksjonen mellom lærer og elevene, og mellom elevene, og hvilke erfaringer og refleksjoner læreren og elevene gjør seg i arbeidet med denne læringsstrategien. Intervjuer og video-observasjon av undervisningssituasjoner hvor elever jobber med læringsstrategien *tabu* er det empiriske grunnlaget for dette kapitlet.

Metakognitiv overvåkning og metakognitiv selvregulering er viktige ferdigheter for å mestre egen læringssituasjon, og denne ferdigheten kan utvikles gjennom undervisning, mener Herrebrøden (2014, s. 6). Med metakognitiv overvåkning og selvregulering menes elevens ferdigheter til selv å organisere og reflektere over egne læringsstrategier, eller som Furnes og Norman

(2013, s. 121) sier, at metakognisjon «innebærer en form for «høyere-ordens»-tenkning om egne tankeprosesser». Danielsen (2010) viser i sin undersøkelse på ungdomstrinnet at elevens opplevde lærerstøtte og et godt læringsmiljøet i klassen har betydning for å utvikle selvregulert læring (Danielsen, 2010, s. 472). Hopfenbeck (2011) er i likhet med Furnes og Norman (2013) opptatt av hvordan man kan utvikle selvregulert læring og dermed styrke metakognitive ferdigheter og dybdelæring. Hopfenbeck (2011, s. 370) mener at det finnes «... mye forskning som sier at selvregulering kan fremme læring».

Læringsstrategier og læringsteori

Metakognitive læringsstrategier kan plasseres innenfor konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori i tradisjonen fra Vygotsky (1978), der det sosiale perspektivet i læring står sentralt, det vil si at den enkelte lettere kan tilegne seg kunnskap og strategier i et samarbeid med andre. Erik Lund skriver at metakognitiv kompetanse antakelig best læres i en sosial sammenheng, og at undervisningsopplegget *Tren Tanken* er forankret i konstruktivistisk læringsteori (Lund, 2016, s. 76). Videre kobler Lund utviklingen av metakognitiv kompetanse til Bruner (1991) og hans modeller for stillasbygging.

Forholdet mellom kognisjon og metakognisjon kan forklares ved at kognisjon betegner forholdet mellom eleven og hans erfaringsverden med fokus på hvordan eleven tilegner seg kunnskap om den «virkelige verden», mens metakognisjon er elevens refleksjon om forholdet mellom egen tenkning om den virkelige verden og hvordan eleven forstår egen læring. «While cognition can be considered as the way learners' minds act on the 'real world', metacognition is the way that their minds act on their cognition» (Holton og Clarke, 2006, s. 132).

Kort kan man si at metakognisjon består av tre sentrale elementer; elevens bevissthet om egen tenkning, elevens vurdering av egen tenkning og elevens evne til å justere eller regulere sin egen tenkning (Holton & Clarke, 2006). Det kan være slik at metakognisjon oppstår når kunnskap om ulike forhold blir problematiske, det vil si når forestillinger og sannheter blir utfordret i undervisningssituasjonen.

Holton og Clarke (2006) og Davidsen og Aamaas (2017) skiller mellom ulike former for stillasbygging for elevene, mellom lærerstyrt stillasbygging og selv-stillasbygging. Selv-stillasbygging gjør eleven i stand til å utvikle sine

individuelle strategier for læring, det vil si metakognitive ferdigheter. Begrepet om metakognisjon blir slik mer et lærings-psykologisk begrep som sier hvordan læring i fellesskap med andre blir viktig for den enkelte elevs læring.

I analysen av datamaterialet som dette kapittelet bygger på, ble det derfor også viktig å trekke inn et sosiologisk perspektiv for å kunne si noe om hvordan klassen som gruppe kunne analyseres, for å se om det var kollektive forståelser og erfaringer som ble reflektert i læringssituasjonen.

I analysen av forholdet mellom didaktisk teori og erfaringskunnskap bidrar et systemteoretisk perspektiv til en mer utfyllende analyse av det som skjer i kommunikasjonen i klasserommet når elevene jobbet med læringsstrategien *tabu*. En slik refleksiv innsikt (Kneer & Nassehi, 1997, s. 105) som systemteorien tilbyr, bidrar til å oppnå en erkjennelse av ikke bare hva man kunne se og reflektere over og hvilke strategier som var effektive for å tilegne seg kunnskap, men også reflektere over begrensningene i den strategien som ble brukt. Luhmann hevder at:

When pupils are made to learn, they also learn the capacities necessary for learning. They do not just learn how to learn, but a reflexive reference to abilities to learn. In the same sense, or so one hopes, teaching could be turned into a method, so that it as well can learn in its practice from mistakes and improve itself (Luhmann, 1995, s. 464).

Keiding og Qvortrup (2014) legger vekt på at systemteorien hos Luhmann skiller mellom system og omverden som utgangspunkt for en operativ konstruktivisme (Rasmussen, 2004, s. 247), som fokuserer på systemets evne til observasjon og andre ordens-observasjon, det vil si observasjon av observasjoner. «Luhmanns læringsbegrep bygger på en tett kobling mellom læring og observasjon, og at observasjon nettopp beskrives som en operasjon i det lærende systemet» (Keiding & Qvortrup, 2014, s. 144).

Sentralt i Luhmanns (1995) sosiologi er hvordan sosiale systemer gjennom selv-refleksjon mestrer kompleksitet (Luhmann, 1995, s. 373) og skaper mening. Valg av didaktiske metoder i undervisning i samfunnsfag innebærer også reduksjon av kompleksitet. Valgene får konsekvenser for hvordan elevene og klassen skal kunne forholde seg til omfattende og komplekse samfunnsmessige spørsmål og krevende fagbegreper på en fruktbar og konstruktiv måte.

Luhmann (1993) bruker begrepet om andre ordens-observasjon og beskriver eksempelvis elevenes evne til å reflektere over det som skjer i undervisningssituasjonen når de jobbet med fagbegreper. Disse meta-refleksjonene

kan igjen observeres av en ekstern observatør, det vil si forskeren eller læreren, som en tredje ordens-observasjon (Luhmann, 1993, s. 773). Forskningsspørsmålet i dette kapitlet er hvordan læringsstrategien *tabu* utfordret og utviklet elevenes faglig refleksjoner og metakognitive ferdigheter.

Design og metode

Design

I denne studien er det brukt casestudie som forskningsstrategi (Eilertsen, 2013; Flyvbjerg, 2015; Yin, 2014) og video-observasjon og intervju som metode for datainnsamling. Robert Yin (2014, s. 16) beskriver casestudie som en forskningsstrategi der man ønsker å gå i dybden på og forstå «real-life»-fenomen, og han definerer casestudie som:

A case study is an empirical inquiry that

- investigates a contemporary phenomenon (the «case») in depth and within its real-world context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.

Videre legger Yin vekt på at en casestudie inkluderer design, datainnsamlings-teknikker og dataanalyse.

Ifølge Yin (2014, s. 9) er forskningsspørsmålene i casestudier *hvordan-* og *hvorfor-*spørsmål, samt at casene har fokus på aktuelle samtidshendelser, og at situasjonen ikke krever kontroll over handlingene, det vil si ikke er en eksperimentell studie. Dette gir klare føringer for designet på en casestudie, og i likhet med Yin sin definisjon og den mest foretrukne analysestrategien (Yin, 2014, s. 136) valgte jeg i denne studien en analysestrategi som forholder seg til allerede eksisterende teori om metakognisjon (Furnes og Norman, 2013) og sosiokulturell læringsteori (Hasse, 2013; Vygotsky, 1978), systemteori (Luhmann, 1995) og kategoriene i Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) om forutsetninger for læring.

Denne studien er en del av et større prosjekt der bruk av ulike Tren Tanken-strategier blir observert i undervisning. Det ble også foretatt flere observasjoner i samme klasse når de jobbet med *tabu*, men det er en av undervisningsøktene som er empiri for dette kapitlet.

Deltagere

Denne casestudien er av en 5. klasse som jobbet med læringsstrategien *tabu* i arbeidet med Mesopotamia og de gamle elvekulturene i samfunnsfag. Den valgte skolen var en relativt liten skole med to parallelle klasser på hvert trinn. Resultat på nasjonale prøver sammenliknet med nasjonale resultater lå hovedsakelig på gjennomsnittet i de tre nasjonale prøvene for 5. trinn i perioden 2014–2017. Det var få elever i den lavest presterende kategorien i matematikk, sammenliknet med resultatet lokalt, i fylket og nasjonalt. Kjønnfordelingen var jevn i klassen, og geografien tilsa at de sosioøkonomiske indikatorene utdanning og inntekt til elevenes familier var noe høyere enn for gjennomsnittet i regionen. Det var relativt få av elevene som hadde minoritetsbakgrunn. Det var en velfungerende klasse på en velfungerende skole. Valg av klasse og skole var tilfeldig, men ved utvelgelse av klassen og lærer var det et poeng at læreren hadde lang erfaring med TT-strategier.

Klassen hadde 26 elever der elevene jobbet med samfunnsfaglige *tabu*-oppgaver både som hel klasse og i grupper. I etterkant av video-observasjon ble det gjennomført et intervju med læreren og et fokusgruppeintervju med en elevgruppe på fire elever, to gutter og to jenter. Dette for å få elevene til å reflektere over bruken av *tabu* som didaktisk metode i en liten gruppe uten at lærer var til stede.

Metode for datainnsamling

Den observerte klassen jobbet med *tabu*-oppgaver gjennom hele det aktuelle skoleåret. I de observerte undervisningstimene brukte klassen 28 minutter på å gjennomføre to tabuoppgaver totalt, og fire grupper ble filmet med hvert sitt kamera. Dataomfanget utgjorde totalt 54 minutter med video-observasjon.

Hovedhensikten med å bruke video i datainnsamlingen var å kunne grundig analysere elevenes refleksjoner i gruppe og debrifingen i felles klasse. Video gjorde det mulig å studere i detalj hvordan den faglige samtalen utviklet seg i de enkelte gruppene. Klette (2009) mener at dette er en styrke ved bruk av video.

Intervjuet med elevene var organisert som et fokusgruppeintervju der elevene fikk rom til å reflektere ganske fritt rundt ulike spørsmål og også respondere på innspill. Gulliksen og Hjordemaal (2011, s. 179) redegjør for bruk av

fokusgruppeintervju og vektlegger at forskerens rolle er å holde ved like en god dialog mellom deltagerne om det aktuelle temaet man ønsker å utforske, det vil si at forskeren har en litt tilbaketrukket rolle. Fokusgruppeintervju omtales ulikt i litteraturen, men i dette prosjektet der intervjuet var med barn, så var det viktig å få dem til å snakke fritt og få dem til å reflektere over egen læring og bruk av læringsstrategien *tabu*. Hensikten var at elevene gir uttrykk for sine meninger, former synspunkter og diskuterer oppfatninger av det bestemte temaet (Bryman, 2012, s. 503). Å få til en god samtale mellom deltagerne i intervjugruppa var derfor viktig. Eide og Winger (2003, s. 68) mener det er en fordel å intervju barn i gruppe slik at de kan hjelpe hverandre i intervjuet. Det var laget en intervjuguide, men rekkefølgen på spørsmålene ble tilpasset dialogen i gruppa.

I intervjuet med lærer ble en utvalgt videosekvens fra arbeidet i klassen gjennomgått, som et video-stimulert recall-intervju (Hognestad, 2016), der læreren fikk kommentere hvordan en av gruppene arbeidet med oppgaven, og hvordan hun veiledet underveis. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål og også forberedte spørsmål i intervjuet. Det var utarbeidet intervjuguide. Begge intervjuene ble videofilmet og transkribert og kodet i Nvivo.

Gjennomføring

Arbeidet med *tabu* ble gjennomført på følgende måte i klassen:

- Forklaring av *tabu*-oppgaven (lærerstyrt): 4 minutter
- Arbeid med oppgaven i grupper: 4,5 minutter
- Gjennomgang av løsningene i klassen (lærerstyrt): 5,5 minutter
- Nye oppgaver i grupper: 4,5 minutter
- Gjennomgang av løsningene i klassen (lærerstyrt) 6 minutter
- Debrifing (lærerstyrt): 3,5 minutter

Til sammen tok undervisningsøkta med *tabu* 28 minutter, og overgangene mellom de ulike arbeidsformene var effektiv. Dette oppsettet er strukturert på følgende måte: «observasjoner av gruppene», der også den innledende delen inngår, «gjennomgang av gruppene og debrifing i felles klasse» presenteres og funn diskuteres, og deretter går jeg gjennom og analyserer «lærerintervju» og «fokusgruppeintervju med elevene». Begge intervjuene varte i 30 minutter.

Analyse

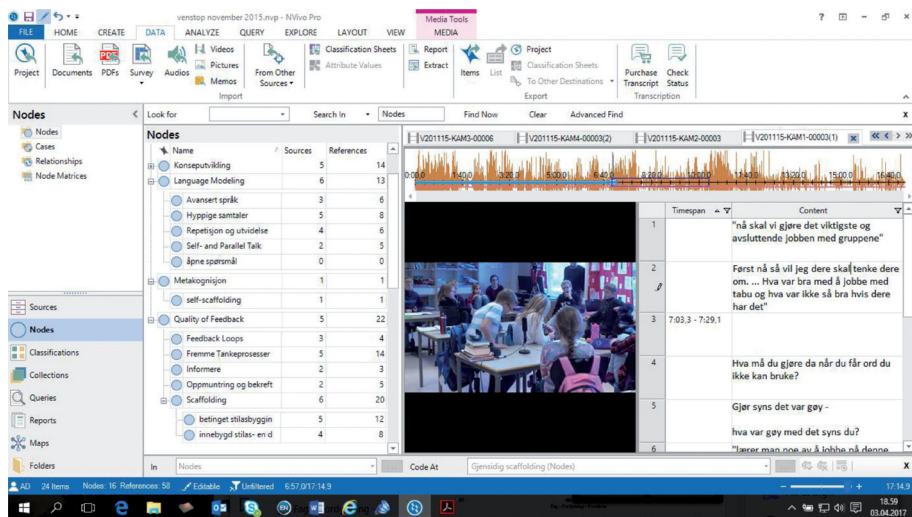
Det eksisterer ulike metoder for analyse av data fra klasserommet. Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta et al., 2008) er i utgangspunktet utviklet for kvantitative undersøkelser der de ulike kategoriene får en score fra 1 til 7 (der syv er best), men eksempelvis Munthe og Gamlem bruker CLASS som et redskap for innholdsanalyse av video-observasjon i klasseromsundervisning i kvalitative studier (Gamlem & Munthe, 2013; Munthe, 2005a, 2005b). Blant de ti kategoriene i CLASS er det tre med særlig fokus på støtte til læring. De tre CLASS-kategoriene er: Concept Development – konseptutvikling (1), Quality of Feedback – tilbakemelding (2) og Language Modeling – begrepsutvikling (3). I *konseptutvikling* (1) observeres analyse og resonnering, hvordan åpne spørsmål til elevene blir formulert for å utfordre elevenes tenkning og forbindelser til verden utenfor. I konseptutvikling er fokus på hvordan læreren i undervisningssituasjonen fokuserer på å utvikle elevenes forståelse fremfor å instruere (Pianta et al., 2008, s. 64). I den andre kategorien, *tilbakemelding* (2), er det variabler som går på observasjon av stillasbygging og utvikling av tankeprosesser og oppmuntring og bekreftelse. I denne tilbakemeldingskategorien er fokus på å vurdere hvordan lærerens tilbakemeldinger fremmer forståelse, deltagelse i læringsfellesskapet og formativ vurdering (Pianta et al., 2008, s. 72). I den tredje kategorien, *begrepsutvikling* (3), er observasjon av samtaler og avansert språk, dvs. forhold som fokuserer på prosesser som fremmer bedre forutsetninger for begrepsforståelse (Pianta et al., 2008, s. 79).

Alle gruppearbeidene ble analysert visuelt, og jeg brukte CLASS-kategoriene i kodingen i NVivo 11 (figur 7.1), og det ble notert aktuelle hendelser, og deler av gruppesamtalene ble transkribert. CLASS-variablene fungerte godt når klassen var samlet som hel gruppe og for å analysere relasjonen mellom læreren og klassen, men det var mer utfordrende å bruke kategoriene når gruppearbeidene skulle kodes, for eksempel hvordan relasjonen mellom elevene kunne forstås som gjensidig stillasbygging og metakognitive refleksjoner.

Resultater og diskusjon av funn

Observasjoner av gruppene

I den aktuelle timen jobbet elevene med begreper fra undervisning om de gamle elvekulturene i Mesopotamia. Læreren hadde på forhånd valgt ut en del



Figur 7.1 Eksempel på koding i NVivo

av de sentrale ordene som de hadde brukt gjennom arbeidet med dette temaet. Elevene fikk utdelt tabukort med et begrep og tre ord som de ikke fikk lov til å bruke – tabu-ordene – for å beskrive begrepet.

Ved gjennomgang av datamaterialet kom det fram at elevene tok arbeidsoppgavene med stort alvor og engasjement, og alle elevene, med ett unntak, deltok aktivt i diskusjonene og arbeidet med begrepene.

Når vi ser på hvilke kategorier som oftest var markert i kodingen av materialet, så var det ulike former for stillasbygging som ligger innunder kategorien *tilbakemelding*. For bedre å analysere disse observasjonene ble det skilt mellom lærerstyrt stillasbygging, gjensidig stillasbygging og selv-stillasbygging (Holton & Clarke, 2006). I løpet av gruppearbeidet fikk læreren liten tid med hver gruppe, men når læreren var i kontakt med elevene, brukte læreren tiden effektivt og ville fått en høy score på en tradisjonell CLASS-observasjon. Læreren var veldig fokusert på hvordan elevene skulle kunne bruke oppgaven til å jobbe med presise formuleringer som ikke bare var gjenkjennelige for de andre i klassen, men også var en god beskrivelse språklig og faglig. I løpet av øktene var det også eksempler på hvordan betinget stillasbygging var krevende, da læreren raskt måtte ta stilling og komme med respons på foreslåtte beskrivelser, for eksempel ved å si at «Tempel i Ur» er en god start, men at eleven burde utvide beskrivelsen. Samtidig måtte læreren vurdere i hvor stor

grad hun skulle foreslå konkrete muligheter og løsningsforslag. I den aktuelle situasjonen foreslo læreren at de kunne beskrive hvordan tempelet så ut.

Et eksempel på en annen beskrivelse var når elevene beskrev Euftrat og Tigris som «to store bekker», noe som åpenbart de andre elevene skjønte var beskrivelsen av to elver, men språklig noe upresist, da en bekk er beskrivelsen av en vannstrøm som kan være starten på et elveløp. Dette valgte læreren imidlertid ikke å kommentere, noe det kan være faglige eller praktiske årsaker til.

Det som kjennetegnet den gjensidige stillasbyggingen som var tydelig flere steder i materialet, gikk innunder kategorien *tilbakemeldinger*. Det var et stort engasjement i diskusjonene på gruppene, der både faglige spørsmål og oppgavetolkningen ble diskutert. I disse situasjonene var det ofte slik at elevene både argumenterte for og forklarte sine forslag.

I løpet av gruppearbeidet kom læreren bort til gruppene for å se hvordan de arbeidet og svare på spørsmål om oppgaveløsningen, både faglige spørsmål og presisering av reglene for *tabu*. Læreren ga korte tilbakemeldinger som fokuserte på hvordan eleven kunne løse oppgaven, og en beskrivelse av begrepet som kunne forstås av de andre elevene, med fokus på om forklaringen var presis nok. Flere av gruppene hadde spørsmål til lærer om hvordan oppgaven skulle løses – «er det lov å bruke tårn når Babels tårn er et av tabuordene?» – noe læreren sa det ikke var, og spørsmål om det var lov å bruke flere setninger i forklaringen – noe læreren sa var lov. Læreren brukte relativt kort tid på hver gruppe både for å rekke rundt og gi dem tid til å arbeide på egen hånd med utformingen av teksten.

Elevene var på ulike nivå når det gjaldt abstraksjonsnivå og valg av faglig fokus, noe som naturlig påvirket den faglige diskusjonen som i eksempelet under i gruppe 2, der en av elevene var veldig konkret i sine tilbakemeldinger på medelevens forslag til å løse oppgaven.

Gruppe 2, som bestod av fire elever – tre gutter og en jente – fikk begrepet **Mesopotamia**¹ som oppgave. Tabuordene var: **Irak, land, Euftrat og Tigris**. Det var fire elever på gruppa; A, B, C og D.

Elev A: Mesopotamia består av to store elver som møtes
(han skriver mens han snakker)

Elev A: To store elever som møtes.

1 Mesopotamia, som stammer fra gammelgresk, betyr landet mellom elvene, Euftrat og Tigris.

Elev B: Det er ikke to store elver

Elev A: Jo, det er to store elver som møtes
(da kommer læreren bort til bordet, og elev C henvender seg til læreren)

Elev C: Det er så vanskelig når vi ikke kan bruke de orda

Lærer: mm, men hva skriver dere da?

Elev D: To elver

Elev A: Der to store elver møtes

Lærer: Men blir det presist nok så de andre (i klassen) klarer å gjette at det er området, landområdet dere snakker om?

Elev A: Kan vi bruke flere setninger?

Lærer: Ja (deretter forlater hun gruppa)

(Etter en del diskusjon lander eleven på en løsning der man bruker ordet «**der**» for å løse utfordringen med at det er landet Mesopotamia som man viser til.)

A: **Der** to store elver møtes. Det har vært krig der. Det er mange byer der.

Til tross for litt usikkerhet om oppgaveformen i starten bidrar alle de fire på gruppa med innspill og kommentarer underveis, men en av elevene ledet an i oppgaveløsningen. Lærerens innspill til gruppa var korte og rett på sak, og utfordret gruppa på om den forklaringen som de presenterte, var god nok til at de andre elevene kunne forstå hvilket ord de skulle fram til. Dette førte til en ny runde i gruppa, der de utfyller beskrivelsen og gjør den mer presis ved at de kobler de to elvene til landområdet ved å bruke **der**. Når elevene diskuterte oppgaven og mulige løsninger, drev de også en form for gjensidig stillasbygging ved at de enten argumenterte for sine forslag eller satt og fulgte med på andre sine diskusjoner når de selv ikke deltok. Elevene brukte ofte gjentagelser som en del av kommunikasjonen.

Stillasbygging er et sentralt element i kategorien *tilbakemelding* og kommer tydelig til uttrykk i tilbakemeldinger der vi kan observere at læreren hadde korte samtaler med gruppene der hun utfordret elevene på om oppgaven var presis og at de andre kunne forstå hvilket ord de beskrev.

Veiledning med en av gruppene som skal beskrive *Zigguraten* i Ur uten å bruke ordene tårn, Babels tårn og Babylon:

Lærer: Hva har dere skrevet?

Elev B: Det er et tempel i ur.

Lærer: Det er et tempel i ur, ja. Kanskje dere kan skrive en forklaring til? Hva ligner det på?

Elev A: Det ligner på ei bikkje.

Lærer: Nei, det er sfinksen.

Elev B: Nei. Sfinksen (samtidig med lærer)

Lærer: Bra.

Lærer: Se i boka, dere – så kan dere se hva det ligner på.

Elev B: Det ligner på ...

Elev D: Ja, det er en lang trapp – et trappetårn – men vi får ikke lov til å bruke tårn.

I denne sekvensen spør læreren hva de har kommet fram til, og er anerkjennende til det gruppa har skrevet, men foreslår at de kan utvide forklaringen, slik at det skal bli mer forståelig for de andre elevene. Løsningen blir å lede dem inn på en beskrivelse av tempelets utseende, noe elevene responderer på. Dette er eksempel på lærerstyrt stillasbygging, der læreren ikke gir elevene et svar, men gir dem et forslag til hvordan de kan gå videre for å løse oppgaven.

Oppmuntring og bekreftelse er også en sentral del av CLASS-kategorien *tilbakemelding* (2) (Pianta et al., 2008) som kom tydelig fram i ulike faser av undervisningen med *tabu*. Dette gjaldt når oppgavene ble presentert i klassen der elevene ble invitert til å delta, noe som også kom fram ved gjennomgang av beskrivelsene i klassen og i debrifingen helt til slutt.

Analysen av video-observasjonene viste at gruppene fungerte forskjellig med hensyn til faglig refleksjon og dybde, og i noen grupper der det var noen faglig sterke elever som dominerte diskusjonen og la premissene for oppgaveløsningen. Dette virket passiviserende på noen elever, mens andre ble dratt med. De sterke elevene bidro til å heve den faglige refleksjonen i hele gruppa, en gjensidig stillasbygging som i begrenset grad var lærerstyrt. Refleksjonen var et resultat av oppgaveløsningen, som ikke bare tillot denne formen for stillasbygging, men det var en del av oppgavens innebygde struktur, noe som ga kvalitet både i kategorien *konseptutvikling* og i kategorien *tilbakemelding* og

begrepsutvikling. Engasjementet i elevgruppa var stort, og det var bra deltagelse fra alle elevene, og oppgavene tillot også bidrag på ulike nivå, både innad i gruppene og mellom gruppene.

Det å jobbe med begrepsforståelse i samfunnsfag var komplekst både for elever og lærere. Det vi så i gruppearbeidene, var at til tross for at det å jobbe med begrepsforståelse kan være krevende, så gir *tabu* en retning til arbeidet med oppgaven, og elevene må da forholde seg til de reglene og rammene som er en del av oppgaven. Dette ga rom for både faglige diskusjoner og mer strategiske vurderinger, og elevene ble tvunget til å spørre seg hvordan de kunne uttrykke seg slik at de andre elevene i klassen forstod det ordet de skulle forklare.

Oppsummering av gruppearbeid og debrifing i felles klasse

I oppsummering av gruppearbeidene leste elevene opp de ulike ordforklaringene for hverandre, og klassen skulle komme fram til hvilket ord som de ulike gruppene beskrev. Dette skapte stort engasjement, og orddefinisjonen ble raskt forstått av elevene. Gruppene fikk poeng hvis de andre forstod deres forklaring, og den gruppa som svarte først, fikk også poeng. Dette konkurranse-elementet bidro sterkt til både engasjement og høy stemning i klassen. Debrifingssituasjonen som ble gjennomført på slutten av timen, fokuserte på elevenes egne meta-refleksjoner over hvordan prosessen hadde fungert. Av de tre CLASS-kategoriene som tidligere er presentert, var de fleste markeringene i debrifingen knyttet til kvalitet i *tilbakemelding*, dernest på *konseptutvikling* og så *språkutvikling*. Refleksjoner over egen læring var også tydelig til stede i materialet. Dette må sees i lys av at læreren var veldig direkte når de utfordret elevene på hva de tenkte om oppgaven og egen læring.

Lærer: Lærer man noe av å jobbe på denne måten her da? Noen nikker. – Jeg vil høre en forklaring.

Elev A: Det at vi må finne nye synonymer fordi de letteste synonymene, de som hører til, de kan man jo ikke ta, så da må man virkelig tenke hva man har lært og finne ting som man kan bruke.

Også i debrifingen var det mange elever som ønsket å si noe, halve klassen rakte opp hånda. Kommentarene fra elevene ga uttrykk for at de både likte

konkurranseselementet og at oppgavene var morsomme, samtidig som mange også ga uttrykk for at oppgavene var krevende. Flere sa også at de husket ting de hadde lært tidligere: «hvis det er ting vi har lært, så kommer vi på det» (elev C), og at de gjennom å snakke sammen på gruppa lærte av de andre: «hvis det er noen på gruppa som ikke kan de ordene, så kan vi lære av hverandre» (elev B).

Gjennom hele debrifingen av spørsmålsstillingene og respons på svarene krevde læreren at klassen skulle begrunne eller forklare hvordan man opplevde oppgavene, og om man hadde lært noe av arbeidet med *tabu*. Læreren var veldig tydelig når hun utfordret elevene til å reflektere over hva de hadde lært, og hva de tenkte om arbeidsformen. Stillasbyggingen var både innebygd (Davidsen & Aamaas, 2017), ved at spørsmålene var forberedt, og gjennomtenkt og betinget, ved at læreren lyttet nøye til hva de enkelte elevene kom med av innspill, og hun ga spesielt positiv respons til de som nettopp klarte å beskrive sin egen jobbing, og hvilken betydning jobbingen hadde for utvikling av egen læringsstrategi og selv-stillasbygging (Holton & Clarke, 2006). Slik fungerte de sterkeste elevene som modell for de andre elevene i klassen.

Den avsluttende debrifingen i klassen fremstod som sentral i lærerens strategi, der nettopp elevenes evne til å reflektere over egen læring og strategier for å løse oppgavene blir utfordret. Elevenes observasjoner av egen arbeidsmåte og læring ble gjenstand for felles refleksjon og omfattet både deres faglige og strategiske tenkning og kommunikasjon.

Lærerintervju

I intervjuet med læreren der hun fikk se en sekvens der elevene jobber i grupper, er hennes respons:

Jeg prøver i mine tilbakemeldinger å være oppmuntrende, men samtidig presse dem til å være presise, det er viktig for meg, men også sånn at de skal føle at det de gjør er bra, at de tenker, er motiverte og jeg vil at de skal holde fokus. Det er jeg veldig opptatt av.

Lærerens valg hadde en klar didaktiske begrunnelse og var begrunnet både i didaktisk teori og egne erfaringer med bruk av *tabu* som læringsstrategi. Lærerens opptreden i klasserommet fremstod som trygg og faglig fokusert, og ga en atmosfære der elevene var fokusert på faglig aktivitet, noe som gikk inn i kategorien *konseptutvikling*.

I intervjuet kom det fram at hun var bevisst på å utvikle et aktivt læringsfellesskap der det skulle være rom for å prøve ut tanker og argumenter, og at det skulle være aksept for å gjøre feil eller ha ulike argumenter eller synspunkter.

Læreren tematiserte ved flere anledninger læringsfellesskapet i intervjuet. Det hun videre understreket, var at det var krevende å finne en balanse mellom det å utfordre elevene samtidig som oppgavene ikke skulle bli for vanskelige, og dermed demotiverende.

Både i gruppearbeidet og i debrifningsfasen var læreren opptatt av å stille spørsmål som skulle få elevene til å tenke og reflektere i gruppene. For en del elever virket det som det at det var flere løsningsmuligheter, kunne gjøre det enklere å komme med forslag til løsninger.

Styrking elevenes faglige selvtillit gjennom å snakke om faglige tema stod sentralt i arbeidet, og det var også et poeng at elevene skulle prøve seg fram, at det var en kultur i klassen for at det var lov å feile.

Det jeg aller helst vil, er at de skal tenke selv, men jeg må jo være der, stille de lure spørsmåla sånn at jeg får dem til å tenke sjøl, og så vil jeg at de skal tru på det og tørre det. At det skal være lov å gjøre feil, det skal være lov å reise seg fort selv om man ikke viste det helt, at det skal være aksept for det i klassen. Det er kjempeviktig for meg.

Tabu som læringsstrategi har som ambisjon å utvikle og trene elevenes begrepsforståelse og evnen til å formulere seg presist (Lund, 2013, 2016). I intervjuet kommer det tydelig fram at utvikling av begrepsforståelse og faglig innsikt i historien om de gamle elvekulturene var hovedmotivasjonen for å bruke denne læringsstrategien.

Tabu er veldig bra med at det er ord du ikke kan bruke, jeg ser jo det i andre fag, der vi jobber med å forklare ord og begreper og da er det stadig at jeg er inne på det med – man kan ikke bruke begrepet i forklaringen, man må bruke andre ord, synonymer. Andre måter å si det på, *tabu* er veldig bra sånn, da er det regelen at man ikke kan bruke ordet. Jeg tror den treningen vi gjør i samfunnsfag gjør at de blir flinkere til å forklare ord i norsk og matematikk også.

Gjennom intervjuet ble det lagt vekt på at valget av *tabu*, som bare en av mange TT-strategier, ikke var tilfeldig for læreren, men at det var et resultat av utprøving av flere av læringsstrategier gjennom flere år. Det var gjennom å prøve og feile i valg av undervisningsopplegg at læreren hadde utviklet sin bruk av læringsstrategien *tabu*.

På spørsmål om hvordan læreren oppfatter læringseffekten av systematisk bruk av denne læringsstrategien, var læreren opptatt av både den kortsiktige og langsiktige effekten. Likevel blir spesielt den langsiktige effekten understreket av læreren, og at dette dreier seg om mer dyptgående prosesser for å utvikle evnen til refleksjon hos eleven. Lærer: «Det er prosesser som tar lang tid, jeg er veldig glad om de greier det på syvende trinn.»

Læreren gir uttrykk for at slike strategier øker den faglige avstanden, forskjellene, mellom elevene over tid, der noen knekker koden og utvikler en dypere forståelse av faget og utvikler evnen til faglig refleksjon og refleksjon over egen læring, mens andre blir hengende igjen i overfladiske og faktabaserte beskrivelser.

Fokusgruppeintervju med elevene

I intervjuet med elevene kom det fram at elevene syntes det var faglig utfordrende å jobbe med nye ord og begreper, og at de gjennom reglene for Tabu ble tvunget til å bruke andre ord enn de som var mest åpenbare. En løsningsstrategi for en av elevene som kom fram i intervjuet, var: «Jeg pleier å tenke at hvis noen ikke har hørt om det ordet før, hvordan skal jeg forklare det da?»

Det gikk tydelig fram av intervjuet hvordan elevene oppfattet klassen og gruppene som læringsfelleskap. Elevene var fokusert på og opptatt av hvordan de forstod og tolket medelevenes utsagn, og hvordan de andre elevene i gruppa responderte på deres bidrag.

Intervjuer: Hvordan tenker dere hvis dere får et vanskelig ord?

Elev A: Vi ser litt i boka, og så snakke vi sammen, komme på ideer og prøver å hjelpe hverandre.

Elev D: Vi brukte ikke bok i det hele tatt, vi prøvde å grave oss inn i hjernen.

Elev B: Vi fokuserte veldig på de orda som vi ikke fikk lov å bruke – vi skrev ned akkurat de orda og så måtte vi hviske det ut – men vi ble ferdig alikevill da. Man får trening, så er det mange viktige ord som forklarer det mest, så da forstår vi.

Elevene er opptatt av å løse tabu-oppgavene sammen som et felles prosjekt for hele gruppa, «vi» blir den sentrale beskrivelsen. En annen observasjon er at elevene i intervjuet var veldig gode til å snakke om egen læring og sin egen måte å jobbe med fagstoffet på:

Elev C: Jeg tenker at jeg skal forklare det ordet for noen som aldri har hørt om det ordet før, så skal jeg forklare det for dem, og så kan de heller ikke de tre tabuorda så må jeg forklare på en annen måte – det pleier jeg å tenke.

Dette er både gjensidig stillasbygging og selv-stillasbygging – forstått som metakognisjon. Elevene snakket om hvordan de arbeidet med oppgavene i et andre ordensperspektiv, ved at de var opptatt av hva de tenkte når de arbeidet med oppgaven, og de hadde fokus på å hjelpe hverandre med å løse oppgaven. I intervjuet kommer det også fram hvordan de forholdt seg til at noen ikke deltok i gruppearbeidet eller ikke var så engasjert i undervisningen. Motivasjon var noe de var opptatt av, at «samfunn» hadde både temaer og oppgaver som var morsomme. «Når vi har sånne morsomme arbeidsmetoder, så er det mange flere som vil jobbe, og plutselig så kan vi mye mer» (Elev E).

En utfordring ved bruk av *tabu* er at oppgavene differensieres ved at elevene kan delta på ulike nivå og dette fører til økte forskjeller i klassen. Læreren trekker fram at det skaper faglige utfordringer over tid. Dette kommer også fram i intervjuet med faglærer. Denne utfordringen blir også kommentert i Ingvaldsen (2013) sitt bidrag «Tre år med TT – en rapport fra klasserommet», der han skriver at arbeidet med *tabu* fikk elevene til å bli mer presise i språkbruken, og de mer modne og reflekterte elevene hadde mest sans for strategier som *tabu* og *undersøkende fellesskap*, mens de elevene som presterte midt på treet og de svakeste foretrakk andre strategier (Ingvaldsen, 2013, s. 191).

Oppsummering og konklusjon

I henhold til det innledende forskningsspørsmålet om hvordan læringsstrategien *tabu* utfordrer og utvikler elevenes faglig refleksjoner og metakognitive ferdigheter, støtter denne studien opp om *tabu*-strategien som en arbeidsform som motiverer til faglige diskusjoner og bidrar til å skape undervisning som har fokus på faglig refleksjon og elevens evne til å reflektere over egen læring. Elevene ga, både i debrifingene og i fokusgruppeintervjuet, uttrykk for at de syntes oppgavene var motiverende, og en stor andel av elevene deltok i de faglige diskusjonene som gjorde at de lærte av hverandre gjennom gjensidig stillasbygging. *Tabu-oppgavene* ga et grunnlag for formative tilbakemeldinger både på muntlige og skriftlige prestasjoner. Gamlem og Munthe (2013) peker på at veiledning som en integrert del av undervisningen og at eleven gis mulighet til respons på denne, er en viktig kvalitetsfaktor i undervisning.

Kategoriene fra CLASS, som er brukt i analysen, fokuserer på kvaliteter som dybdeløring og metakognitive ferdigheter, der forholdet mellom informasjon og læring ble en sentral dimensjon, og der elevene gjennom dybdeløring omgjorde informasjon om samfunn og historie til kunnskap som kunne anvendes i den videre læringsprosessen. Ved å utvikle oppgaver som utfordrer elevene til å uttrykke seg presist og bruke sine kunnskaper og ikke bare reprodusere årstall og hendelser, vil de metakognitive ferdighetene utvikles over tid, noe som også kom fram i intervjuet med lærer, som vektlegger refleksjon og kunnskap om faglige prosesser som utvikles over flere år.

Systemperspektivet gir mulighet til å kunne analysere hvordan elevenes evne til å utvikle metakognitive ferdigheter var avhengig av hvordan elevgruppa fungerte som et kommunikasjonsfellesskap med forutsigbare rammer og forventninger både fra lærer og medelever. Klassekultur og gode læringsfellesskap kan derfor ikke reduseres til læringsstrategier, lærerens faglige kvaliteter eller summen av enkeltevenes faglige kapasitet. Klassen kan forstås som faglige organisasjoner som bygger kvalitet over tid, så kontinuitet og tydelige faglige mål som gjør at det kan stilles krav til elevene, er avgjørende for god undervisning som kan gi støtte til elevenes læring.

Casestudien ga mye informasjon om hvordan læringsfellesskapet fungerte i den aktuelle undervisningsøkta, og observasjonene av elevenes faglige refleksjoner og deres betraktninger om egen læring, både i klassen og i fokusgruppeintervjuet, viser at undervisningen fremstår som utfordrende og meningsfull. Faglige problemer ble diskutert og problemer ble løst. «Vi prøvde å grave oss inn i hjernen», sa en av elevene under intervjuet da hun skulle forklare hvordan de jobbet med *tabu* og vanskelige ord. Hun fikk umiddelbar respons av de tre andre på gruppa, som mente at de måtte både tenke og diskutere når de jobbet med *tabu*.

Referanser

- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Danielsen, A.G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, side 468–475.
- Davidson, A. & Aamaas, Å. (2017). Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning – en casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge. I: M. Bøe, L. Frers & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 161–180). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Eide, B.J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Eilertsen, T.V. (2013). Eksempelens makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap. I: M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbok*, 2.utg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Furnes, B.R. & Norman, E. (2013). Læringsstrategier og metakognisjon. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamlem, S.M. & Munthe, E. (2013). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education* (2013). doi: 10.1080/0305764X.2013.855171
- Gulliksen, M.S. & Hjørdemaal, F.R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techné series. Research in Sloyd Education and Craft Science*, 18(nr. 1).
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I A. Qvortrup & M. Wiberg (red.), *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Herrebrøden, H. (2014). Tester og tilbakemeldinger som direkte bidragsyter til dypere læring blant studenter. *Uniped* 37(4).
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie. Doktoravhandling ved NTNU*. (Vol. 137): NTNU.
- Holton, D. & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(2). doi: 10.1080/00207390500285818
- Hopfenbeck, T.N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 ER(05).
- Ingvaldsen, B. (2013). Tre år med TT. En rapport fra klasserommet. I: E. Lund (red.), *Matriks. Tren Tanken. Læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug.
- Keiding, T.B. & Qvortrup, A. (2014). *Systemteori og didaktikk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A Video Study of teaching and Learning in Norway. I: T. Janik & T. Seidel (red.), *The Power of Video Studies in Investigating teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Meld.St.28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Luhmann, N. (1993). Deconstruction as Second-Order Observing. *New Literary History*, 24(4), 763–782.

- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Lund, E. (2013). *Tren Tanken. Læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2005a). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, vol. 2.
- Munthe, E. (2005b). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 ER(06).
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) – Manual K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rasmussen, J. (red.) (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogikk* (Vol. 1). København: Hans Reitzels Forlag
- UDIR. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*; www.udir.no/kl06/SAF1-03
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. 4. utg. (Vol. 5). California, New Delhi, Singapore, London: Sage.

Mysterier som læringsstrategi i lærerutdanning

– en casestudie ved Høgskolen i Sørøst-Norge

Anders Davidsen og Åsmund Aamaas

Abstract

This chapter investigates the use of the teaching strategy Mysteries in teacher education. Many teachers, especially recently qualified teachers, struggle to employ complex teaching strategies and to develop deeper learning among their pupils. We investigate how the students through the practical use of Mysteries in their training could generate reflections and knowledge about the use of teaching strategies in their future classrooms.

Aiming at metacognitive development, Mysteries involve the collaborative sorting and categorising of information in order to respond to a «key question», where multiple solutions are possible. Based on video observations of teacher students working with mystery tasks, we analyse their learning process through stages of reasoning, and discuss the findings in light of scaffolding theory.

The main conclusion is that the students through their practical work with the strategy develop their own metacognitive skills. However, the process does not only raise the students' awareness of their own learning, they also gain experience with potential ways to scaffold the learning processes of their own future pupils. We argue that these findings support the need for more learning through the use of method in teacher education – that is – through experience-based reflections in the lecture room.

Introduksjon

Mange lærere, spesielt nyutdannede, har utfordringer med å bruke komplekse læringsstrategier samt å utvikle dybdelæring hos elevene (Aamodt, 2014; Hunnes, Samnøy & Børhaug, 2015; Munthe, 2005). I dette kapittelet undersøker vi bruken av læringsstrategien *mysterier* i lærerutdanningen og hvilke praktiske erfaringer og refleksjoner studentene gjør seg ved bruk av denne didaktiske metoden i undervisningen. Videre undersøker vi studentenes egne erfaringer med bruk av *mysterier* i skolepraksis.

Bakgrunnen for dette prosjektet er at fagmiljøene i samfunnsfag ved Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN) har brukt fagspesifikke læringsstrategier i lærerutdanningen gjennom flere år, der studentene både har fått en innføring i og jobbet praktisk med disse. *Mysterier* er en slik læringsstrategi. Dette er en strategi der elevene eller studentene får utdelt en rekke lapper eller kort som inneholder informasjon og et nøkkelspørsmål som først skal besvares i gruppe og deretter i plenum. Deltagerne må utvikle strategier for å få oversikt over informasjonene og finne sammenhenger som gjør at de kan besvare spørsmålet (Leat, 1998, s. 51; Lund, 2016, s. 78).

Erfaringer fra bruken av denne læringsstrategien i undervisningen på høgskolen er at studentene gir gode tilbakemeldinger i interne evalueringer på nytten av dette. Samtidig er det en politisk målsetting at lærerutdanningene skal både være praksisnære og forskningsbaserte (Kunnskapsdepartementet, 2015; NOU, 2014:7). Det foreligger imidlertid få studier som undersøker bruken av læringsstrategier i lærerutdanning.

Læringsstrategi som begrep og metode kan ha ulike konnotasjoner. I opplæringsloven og læreplaner for grunnskolen blir læringsstrategier forstått som;

... framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner» (Opplæringsloven §1-2 og LK 06).

Her forstår man læringsstrategi som et refleksivt begrep som inneholder dybdelæring og metakognisjonsom sentrale elementer. Samfunnsfagdidaktikeren Erik Lund (2016) har en bredere begrepsforståelse, og vektlegger i større grad stillasbygging og det sosiale i læringsprosessen. For Lund innebærer dette undervisning som fokuserer på å utvikle elevenes evne til faglig refleksjon og til

å vurdere egen læring. Didaktikeren skriver følgende om bruk av læringsstrategier i samfunnsfag under samlebetegnelsen *Tren Tanken* (TT-strategier), der *mysterier* inngår som en av strategiene:

Elevene må selv skape sin egen metakognitive kompetanse ved å være aktiv deltager i læreprosessen. For å utvikle metakognitive ferdigheter trenger elevene det Jerome Bruner kaller «scaffolding» – dvs. stillaser i form av konkrete modeller – eg. «oppskrifter» på hvordan de kan arbeide (Lund, 2016, s. 76).

Metakognisjon og dybdelæring er sentralt i TT-strategier. Metakognisjon kan forstås som elevens evne til å reflektere over egen tenkning, det vil si hvordan de utvikler egne forståelser og virkelighetsbeskrivelser, bevissthet om hva som er viktig, evnen til å vurdere sine egne forståelser og kontrollere eget arbeid og evnen til å justere og korrigere sine egne planer og forståelser (Davidsen, 2017; Holton & Clarke, 2006). Dybdelæring defineres av *Ludvigsenutvalget* som at;

... elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger (NOU, 2014:7, s. 10).

TALIS, den internasjonale studien om lærerens betydning for undervisning og læring, viser at det er behov for å styrke den fagdidaktiske kompetansen i den norske skolen. Samfunnsfaglærerne rapporterer at de har utfordringer med elevenes motivasjon i undervisningen (Aamodt, 2014). I *Ludvigsenutvalget* (NOU, 2014:7) og i meldingen til stortinget *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2015) blir behovet for økt fokus på deltagelse, refleksjon og dybdelæring fremhevet som viktig, der metakognitive kunnskaper og ferdigheter i undervisning blir vektlagt som sentralt. I meldingen står det at Kunnskapsdepartementet vil «at læringsstrategier og refleksjon over egen læring skal omtales i læreplaner for fag i den grad det er relevant for kompetansen i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 40).

Dette kapitlet bygger på to *case* der studenter ved HSN jobber med læringsstrategien *mysterier*. Casestudie som forskningsstrategi er en empirisk undersøkelse som vektlegger kontekst og å gå i dybden på det aktuelle fenomenet (Eilertsen, 2013; Flyvbjerg, 2015). Ved å bruke casestudie som

forskningsstrategi og video-observasjon som metode er hensikten å analysere i detalj hva som skjer i denne undervisnings- og læringsprosessen. I dette kapittelet blir de aktuelle mysteriene som ble brukt i undersøkelsen, presentert og tidligere forskning på strategien gjennomgått. Leat og Nichols (2000) har identifisert at elever som løser mysterier, gjennomgår ulike stadier i arbeidet. Empirien fra vårt materiale blir presentert med utgangspunkt i disse stadiene. Didaktisk teori om stillasbygging gir så et analytisk rammeverk for drøftingen av arbeid med *mysterier* i lærerutdanning. Målsettingen er å øke kunnskapen om læring gjennom bruk av didaktiske metoder i undervisning.

Forskningsspørsmålet vi stiller, er hvordan praktisk bruk av læringsstrategien *mysterier* i lærerutdanning kan skape refleksjon og kunnskap om bruk av denne didaktiske metoden. Videre undersøker vi studentenes egne erfaringer med bruk av *mysterier* i skolepraksis.

Presentasjon av Tren Tanken-strategien Mysterier

TT-strategien *mysterier* kjennetegnes ved at elevene blir presentert et nøkkel-spørsmål og gitt informasjon i form av et sett av kort eller lapper (15–35) med informasjon. Materialet har ofte form av en historie eller fortelling, det vil si en narrativ grunnstruktur, som elevene eller studentene skal finne fram til ved hjelp av de ulike informasjonsbitene. Det betyr at de må diskutere hvordan de ulike informasjonene kan sorteres for å finne fram til meningen i historien, og videre organisere de ulike elementene i eksempelvis årsak-virkning-kategorier. Hensikten er at deltagerne skal analysere hvordan de ulike delene kan sees som en helhet, og samtidig inneholde materiale til flere fortellinger. Arbeidet skjer i grupper på 3–5 studenter, og med en debriefing i plenum.

I denne studien arbeider studentene med to ulike mysterieoppgaver. Det ene *mysteriet* som GLU-studentene arbeidet med, er en aktuell migrasjonshistorie fra Midtøsten der to personer, et kjærestepar, er hovedpersonene (oppgaven var utarbeidet av faglærer). Deres historie handler om hvordan de måtte flykte fra Syria på grunn av krigen. De tilhører ulike retninger innen islam, han er sunnimuslim og kommer fra en palestinsk familie som måtte flykte til Libanon i 1948, mens hun er alawitt og kommer fra en syrisk familie som har levd i Aleppo. Historien trekker inn hvordan den økende konflikten mellom sjia- og sunniislam innvirker på deres handlingsmuligheter, og gir også praktiske eksempler på hvordan migrasjonsbroer (Brochmann, 2010) oppstår der

andre i familien tidligere har flyktet til land i Europa. Hovedpersonene befinner seg i en form for transitt i Libanon og ønsker å reise til Europa. Spørsmålet til studentene er: «Hva skjer med Hassan og Abeer? Og hvorfor?»

Det andre *mysteriet* handler om globalisering og hvordan forbruk av teknologiske artikler i Norge innvirker på livet til mennesker og dyr i andre deler av verden ved at teknologisk avfall i stor grad eksporteres (Lund, 2013, s. 19). Dette påvirker arbeid, miljø og helse for en familie i den kinesiske provinsen Chengdu, der også den utrydningstruede pandaen lever. Spørsmålet til studentene er: «På hvilken måte påvirker Anitas liv i Norge Jun Shan og hans familie i Chengdu?»

Et helt sentralt element i *mysterier* er at det inneholder en debrifing der klassen i fellesskap skal drøfte mulige løsningsforslag, både på de faglige problemstillingene og hvordan de har arbeidet. Dette fremheves som et sentralt bidrag til at elevene kan utvikle og vinne innsikt i egen tenkning og læring. En slik forståelse betyr at de metakognitive ferdigheter har et særskilt fokus i denne delen av læringsprosessen.

Tidligere forskning

Leat og Higgins (2000) har vært sentrale i forsknings- og utviklingsarbeidet med TT-strategier i Storbritannia. De fremhever at strategiene er kreative og fleksible, noe som innebærer aspekter som metodefrihet, ingen fasit, bruk av forkunnskap, dialog og forarbeid til klassediskusjoner for å bygge metakognitiv kompetanse og gi grunnlag for formativ vurdering (Leat & Higgins, 2002). Karkdijk, van der Schee og Admiraal (2013) påviser i en studie at strategien *mysterier* har god læringseffekt. Studien sier også at metoden har god motiverende effekt på elevene, og at den bidrar til å aktivere elever i fagdiskusjoner (Karkdijk et al., 2013, s. 189).

Schee, Leat og Vankan (2006) gjennomførte en studie i Nederland der 500 geografilærere i perioden 2002 til 2004 ble introdusert for TT-strategiene *Thinking Through Geography* (Leat, 1998) og *More Thinking Through Geography* (Nichols & Kinninment, 2000). Undersøkelsen var todelt og del en omfattet 90 av 500 geografilærere i prosjektet. Lærerne rapporterte at de hadde positive erfaringer med TT-strategiene, men at forberedelsene var krevende til noen av strategiene, blant dem *mysterier*. Del to av undersøkelsen var en effektstudie der tre lærere med seks klasser deltok, tre av klassene var kontrollgrupper.

Studentene ble testet både før og etter undervisningsperioden. Undersøkelsen viste at klassene som arbeidet gjennom TT-strategier, fikk bedre testresultater etter endt undervisningsperiode (Schee et. al., 2006).

Leat og Nichols (2000) undersøkte hvordan ulike elevgrupper arbeidet med *mysterier* gjennom video-observasjon og intervjuer og identifiserte fem ulike stadier i prosessen (s. 106). Det første stadiet de observerte, var *The Display Stage – oversiktsstadiet* – hvor studentene skaffet seg oversikt over hvordan informasjonen ble presentert, tok lappene ut av konvoluttene, så på hvilken type informasjon dette var, og hvordan informasjonen kunne bidra til å løse spørsmålet i oppgaven. Her repeterte ofte studentene hva som hadde blitt sagt om oppgaven innledningsvis og kom med avklarende spørsmål til hverandre.

I det andre stadiet, *The Setting Stage – klassifiseringsstadiet*, gikk studentene inn i en fase der de organiserte materialet og så etter en form for orden der de identifiserte felles karakteristika, som kan være navn, steder, årstall og sosiale strukturer, basert på assosiasjoner og erfaringer. Her sorterte og klassifiserte studentene materialet også etter hendelser og/eller tema. Dette innebar at studentene gjorde seg kjent med dataene, det vil si hendelser og omstendigheter. I denne fasen flyttet de lappene rundt på bordet, og en del av disse ble lagt i en egen bunke som ikke relevante. Noen svake grupper kunne ifølge Leat og Nichols (2000, s. 108) avvise mye informasjon i denne fasen som irrelevant og gikk rett til løsningen på mysteriet.

På stadium tre, *The Sequencing and Webbing Stage – kategoriserings- og sammenvevingsstadiet* – begynte studentene å se på årsak-virkningssammenhenger, se historier og koble de ulike delene av informasjonen sammen til et større bilde. Dette innebar også identifisering av ikke-lineære mønstre – det vil si andre typer sammenhenger, for eksempel geografiske. Ofte er *mysterier* bygd opp ved at det er små og store historier som er koblet sammen, og på dette stadiet begynner studentene å se og reflektere over og forklare disse sammenhengene.

The Reworking Stage – omarbeidingsstadiet – innebar et brudd i prosessen, der man så ny mening og nye sammenhenger. Dette kunne ta mange former, men kjennetegnes ved brudd i kommunikasjonen. Her ligger selve kjernen i metakognitive læringsstrategier ved at det på et tidspunkt i elevens arbeid dukker opp spørsmål og refleksjoner som utfordrer det rådende perspektivet.

I *The Abstract Stage – det abstrakte stadiet* – utløste oppgaven diskusjoner der gruppens drøftinger løsrev seg fra de informasjonene som ble

presentert i oppgaven, noe som også gjorde dem i større grad i stand til å stille kritiske spørsmål til selve premissene for oppgaven. De så nye sammenhenger som ikke direkte var relatert til informasjonsbitene, og ikke minst var det mulig å videreføre mer etiske eller prinsipielle diskusjoner.

Studiet til Leat og Nichols (2000) er et av få eksisterende vitenskapelige arbeider som går inn i selve læringsprosessene i bruk av *mysterier*. De fem nivåene er nyttige for analysen av våre funn, samtidig som stillasbygging får fokus i vår analyse.

Stillasbygging

Lund (2013 og 2016) legger vekt på at stillasbygging er et viktig element i TT-strategier. Litteratur om stillasbygging har tradisjonelt ofte fokusert på klasserommet der man ser på lærerens tilbakemeldinger til elevene og organisering av klasseromsaktivitet (Bruner, 1975, 1991). Holton og Clark (2006) har en bredere forståelse av stillasbygging når de drøfter forholdet mellom stillasbygging og metakognisjon i sin artikkel «Scaffolding and metacognition». I artikkelen skiller de mellom tre former for stillasbygging; expert scaffolding, reciprocal scaffolding og self-scaffolding.

Expert scaffolding – lærerstyrt stillasbygging – innebærer undervisning som er styrt av lærer, og som også tar i bruk fagdidaktisk teori og læringsstrategier. Reciprocal scaffolding – gjensidig stillasbygging – innebærer at studentene støtter hverandre i læringssituasjonen og gjør seg nytte av hverandres erfaringer og kunnskap for slik å utvikle sine læringsstrategier. Den tredje kategorien, self-scaffolding – selv-stillasbygging – beskriver den enkeltes evne til å utvikle strategier for problemløsning, samt den enkeltes bevissthet om egen læringsstil og metakognitive ferdigheter (Holton & Clarke, 2006, s. 128).

Aamaas, Duesund og Lauritzen (2017) viser at lærerstyrt stillasbygging både kan forstås som embedded og contingent. Embedded scaffolding – innebygd stillasbygging – dreier seg om innebygde strukturer og omfatter blant annet lærerens organisering av undervisningen og organisering av komplekse læringsstrategier. Contingent scaffolding – betinget stillasbygging – fokuserer på hvordan stillasbygging må forstås som betinget av situasjonen, det som skjer mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen som ikke er direkte planlagt. Felles for de to er at læreren spiller en sentral rolle i læringsprosessen.

Vi vil bruke de tre hovedkategoriene 1) lærerstyrt stillasbygging, 2) gjensidig stillasbygging og 3) selv-stillasbygging som analyseverktøy for å belyse dataene knyttet til de ulike stadiene til Leat og Nichols (2000). I alle de ulike fasene i prosessen vil stillasbygging på ulike måter kunne bidra til å belyse dataene om praktisk bruk av læringsstrategier.

Forskningsmetode

Hensikten med å bruke casestudie som strategi var et ønske om å gå i dybden og analysere konkrete undervisningssituasjoner. Valget av casestudie som forskningsstrategi åpnet for bruk av mange ulike forskningsmetoder (Yin, 2014; Davidsen, 2017; Eilertsen, 2013). Som case valgte vi undervisningssituasjoner med lærerstudenter i *Grunnskolelærerutdanning 5-10* (GLU) og *Praktisk pedagogisk utdanning* (PPU). Bakgrunnen for utvalget var at *mysterier* ble aktivt brukt i undervisningen.

Vi gjennomførte videoobservasjon av to undervisningsøkter, en i GLU og en i PPU. Davidsen observerte og filmet Aamaas sin undervisningsøkt og transkriberte materialet, og Aamaas filmet, observerte og transkriberte Davidsen sin undervisningsøkt. Analysene ble gjennomført i fellesskap. Fokus for videoobservasjonen var praktisk gjennomføring av strategien *mysterier*. Vi filmet den korte introduksjonen til gruppeprosessen, selve gruppeprosessen på om lag 30 minutter, og debriefing i samlet klasse på om lag 25 minutter. Under gruppearbeidet ble tre studentgrupper fra GLU og tre fra PPU valgt tilfeldig ut for video-observasjon. Det var fire studenter på hver av de seks gruppene.

Video-observasjon som metode kan være kraftfullt, og man får en annen type informasjon om kommunikasjonsprosesser (Klette, 2009) enn det man vil få gjennom kun å bruke intervjuer og spørreundersøkelser (Bjørndal, 2013, s. 158). Vi valgte video-observasjon på grunn av muligheten det gav til å gå grundig inn i de ulike fasene i undervisningssituasjonen og til å analysere hvordan studentene gikk fram for å løse oppgaven. Video gir mulighet til å skaffe detaljert informasjon og redusere antall feilkilder (Bjørndal, 2013, s. 159). Siden vi var på jakt etter en grundig analyse av selve kommunikasjonsprosessen i de parallelle gruppearbeidene, var video avgjørende for å kunne foreta en kvalitativt god analyse. Videoene ble først gjennomgått visuelt, deretter ble gruppearbeidene med studentene og påfølgende debriefing transkribert. Den transkriberte teksten ble gjennomgått og kodet i NVivo 11, der vi identifiserte overganger, ulike faser og

metakognitive refleksjoner i studentenes arbeid. Deretter analyserte vi deduktivt gruppearbeidene i forhold til Leat og Nichols (2000) sine fem stadier.

I tillegg gjennomførte vi et fokusgruppeintervju med en PPU-gruppe. Fokusgruppeintervjuet artet seg som en samtale der studentene snakket om erfaringer fra praksis og bruk av TT-strategien *mysterier*. Fokusgruppeintervju gir muligheten til å observere hvordan studentene reflekterer sammen om sine praksiserfaringer (Bryman, 2012, s. 501; Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

Samlet sett bruker vi altså tre sett av data i denne studien:

1. Video-observasjon av introduksjon til oppgaven og arbeidet i grupper
2. Video-observasjon av debriefing i samlet klasse
3. Fokusgruppeintervju med en av studentgruppene fra PPU

Presentasjon av funn og diskusjon

Gruppeprosessen

Stadiene i arbeidsprosessen med *mysterier* og forholdet mellom disse må ifølge Leat og Nichols (2000) sees på som dynamiske – samtidig som prinsippet om progresjonen er til stede. Vi vil i analysen av vårt empiriske materiale se om det er mulig å identifisere om studentene når de ulike stadiene, for slik å øke forståelsen for de erfaringer og refleksjoner de gjorde seg i arbeidet med *mysterier*.

I vårt materiale går studentgruppene raskt fra det første stadiet, *oversiktsstadiet* (1) der de snakker helt grunnleggende om oppgaven og eventuelt fordele lappene seg imellom, over til den andre fasen, *klassifiseringsstadiet* (2). Den raske overgangen som skjer i løpet av få sekunder, viser at studentene i hovedsak forstår oppgaven og er motivert for å løse den. Video-observasjonene viser at alle studentene uten unntak engasjerer seg aktivt i oppgaven.

Eksempel på en innledende dialog (det første minuttet) fra en av gruppene når de får oppgaven om migrasjon:

Eksempel fra GLU2:

- Student D: Kan du lese spørsmålet på konvolutten?
 Student B: Ja, «Hva skjer med Abeer og Hassan og hvorfor?»
 Student A: Okei.
 Student B: Mmm.

- Student D: Hva med faktaene, de starter vi med uansett?
 Student B: Ja, ikke sant, her ... (viser til lappene på bordet). Men skal vi prøve å sortere sånn, her er fakta om Abeer.
 Student D: Ja.
 Student B: Her er Hassan.
 Student C: Her om begge.

Og slik fortsetter det i denne første fasen av oppgaveløsningen med en ganske enkel form for organisering som kjennetegner overgangen fra stadium 1 til stadium 2.

Eksempel fra gruppe GLU1:

- Student D: Hva var det de sa om disse, det var to venner, nei?
 Student A: Men er de to kjæresten?
 Student B: Men ikke si noe nå, vi må lese disse lappene først.
 Student A: Ja.
 Student C: Det var veldig mange lapper.
 Student B: Ja.
 Student C: Det var veldig mange lapper.
 Student B: Men skal vi vite noe om ...
 Student A: Ja, de var kjæresten.
 Student A: Skal vi ta det som står om hver av de først, og så velge om han Hassan ... og så lage en rekke her om Hassan, en om hva som står om Hassan?
 Student C: Og så laga vi en om politikk, sånn som her.
 Student B: Ja, men hva med hun Abeer, og så lager vi en om henne og.
 Student D: Ja.

Disse to eksemplene viser at studentene kommer raskt i gang med arbeidet og gjør seg kjent med dataene, og går over til å organisere disse. I gruppene leser de i liten grad lappene høyt, men begynner å diskutere ulike måter å organisere disse på. De befinner seg imidlertid en god stund i en fase der denne organiseringen er relativt enkel, altså i *klassifiseringsstadiet* (2). Alle gruppene i vårt empiriske materiale begynner å se sammenhengen mellom enkeltinformasjoner og mellom sett av informasjoner. Det at studentene på forhånd ikke har kategorier eller informasjon om historien, fører til, som vi kan se i eksempelet over, at det blir en diskusjon om hvilke metoder de skal bruke for å ordne lappene og skape

mening i historien. Oppgaven legger altså ingen føringer på hvordan studentene skal løse oppgaven, de skal selv finne fram til en metode for å besvare nøkkel-spørsmålet med de dataene de har tilgjengelig og sine egne forkunnskaper.

De gruppene som arbeider raskest, skaffer seg ofte en oversikt om hva som er tema for oppgaven, hva dette dreier seg om, mens grupper som trenger mer tid, ofte begynner med enkeltpersoner og deres relasjoner. Som vi ser i utdrag fra GLU₁, så beveger de seg fra de personlige relasjonene til å utpeke politikk som en kategori, men de følger dette i liten grad opp i det videre arbeidet.

Etter 4 minutter begynner gruppe GLU₂ å se større grad av sammenheng mellom lappene og beveger seg inn i *kategoriserings- og sammenveivingsstadiet* (3). GLU₁ bruker 5 minutter før de når fase tre, mens GLU₃ har mindre fremdrift og bruker betydelig lengre tid, nærmere 15 minutter før de når denne fasen. Det som kjennetegner GLU₃, er at de bruker mye tid på å lese lappene høyt og har problemer med å se sammenhengen i fortellingen og dermed analysere og diskutere det faglige innholdet. Noen grupper leser høyt fra lappene og går i fellesskap gjennom informasjonsbitene, mens andre grupper skaffer seg oversikt ved at gruppas medlemmer leser lappene på bordet samtidig, og flytter lappene rundt for å finne informasjon som henger sammen. Leat og Nichols (2000) legger stor vekt på at den fysiske flyttingen av lapper er en sentral del av kommunikasjonen og virker inn på den muntlige dialogen i gruppa.

I alle de tre GLU-gruppenes diskusjoner blir de personlige historiene viet mest oppmerksomhet, mens opplysningene om de politiske forholdene i Midtøsten blir mer som et bakteppe. Et eksempel på dette ser vi fra GLU₂:

- Student D: Hvor er den at de har oppholdt seg ulovlig i Syria?
 Student B: Den må nesten komme under her.
 Student D: Her er han jo i Syria.
 Student D: Er det forskjellige kategorier her nå som vi skal dele inn i, er det en sammenhengende historie som i sted?
 Student B: Jeg vet ikke.
 Student C: Veldig nysgjerrig her nå, men vi skal jo svare på spørsmålet.
 Student C: Hva skjer med dem og hvorfor?
 Student D: Da er det en lang sammenhengende historie.

Her viser studentene gjennom diskusjonen hvordan de definerer og organiserer informasjonen i materialet til en sammenhengende historie. Så langt fokuserer de på den *lille* historien, det vil si at de forteller om historien til hovedpersonene.

I *mysterier* er det et mål om at studentene skal diskutere forholdet mellom den *lille og store* historien (Lund, 2016). I GLU-mysteriet vil dette si hvordan den politiske utviklingen i Midtøsten får konkrete konsekvenser for personene i historien, og å drøfte hvordan de handler på bakgrunn av alternativene de faktisk har. Studentene reflekter eksempelvis bare i begrenset grad rundt at det ikke er vanlig å gifte seg på tvers av *sunni* og *sjia*, og de kulturelle forskjeller som eksisterer mellom syrere og palestinere. De plasserer ikke eksplisitt disse forholdene inn i et større politisk og samfunnsmessig motsetningsforhold i Midtøsten.

Det er tydelig i vårt materiale at studentene flere ganger i løpet av arbeidsprosessen kom i bruddfaser der en eller flere på gruppa stilte spørsmål ved om man burde skifte strategi eller perspektiv. På denne måten nådde gruppene *omarbeidingsstadiet* (4), der studentene på nytt stiller grunnleggende spørsmål om organiseringen av informasjonsbitene og utvikler ny forståelse av saks-komplekset. Dette ser vi både i GLU- og PPU-grupper:

Gruppe GLU2

- Student B: Men må det være en kronologisk historie?
 Student C: Det må det jo ikke være, vi skal svare på spørsmålet.
 Student A: Ja, hva skjer med dem? Det som skjer, er at de ønsker å få komme til Norge, også fordi Abeers søster har flyktet til Norge, men kjæresten Hassan får ikke innreisevisum. Det er det som skjer.

Gruppe PPU2:

- Student D: Hvordan er det vi jobber her da?
 Student B: Til å begynne med satt vi alle og lagde litt våre egne ...
 Student D: Puslespill.
 Student B: Sant, men nå har vi ...
 Student A: Å ble systemet delt opp i vann, luft, hva som skjedde i de forskjellige plassene.
 Student B: Mmm.

Gruppe PPU2:

- Student C: Men hvis det er en sirkel så blir jo alle virkningene også en årsak.
 Student D: Ja, ikke sant.

Student B: Ja, ikke sant.

Student D: Vi må ikke se for mye på ... for da går jo all struktur i oppløsning.

Student B: Men det er noen årsaker som er mer heftige enn andre.

I *kategoriserings- og sammenvevingsstadiet* (3) og *omarbeidingsstadiet* (4) blir studentene mer oppmerksomme på sin egen måte å jobbe med materialet og reflekterer mer eksplisitt over dette. Slike refleksjoner er en viktig forutsetning for å utvikle metakognitive ferdigheter (Leat & Nichols, 2000). På dette nivået reflekterer studentene over egne refleksjoner og dermed øker de den selvrefleksive bevisstheten og forståelsen av hva dette betyr for egen læringsprosess og egne strategier for læring i forbindelse med bruk av *mysterier*.

Det var betydelig færre eksempler i vårt empiriske materiale der studentene hevet drøftingen opp på øverste refleksjonsnivå i Leat og Nichols (2000) sin modell, *det abstrakte stadiet* (5), men to av gruppene startet en drøfting mot slutten av diskusjonen der de så meninger og sammenhenger utover den informasjonen de hadde på bordet. Ideelt sett skal man i denne fasen etablere en faglig diskusjon der man også i større grad blir i stand til å stille mer grunnleggende spørsmål, og forholde seg kritisk til premissene for oppgaven og hvordan de faglige perspektivene blir presentert. Alle *mysterier* må nødvendigvis inneholde en form for forenkling av komplekse historiske eller samfunnsmessige sammenhenger, og det er ønskelig at studentene skal nå et faglig nivå der de nettopp er i stand til å forholde seg kritisk og/eller reflektert til dette. Her er to eksempler på at studentene når denne fasen:

Gruppe GLU1:

Student B: Men hva som skjer, kan man ikke tenke seg liksom ...

Student A: Men kanskje man ikkje skal ta det i ordets rette forstand (viser til spørsmålet), kva er det som skjer med dem her?

Student D: Ja, riktig. Ikke hva som har skjedd med dem, hvor har de funnet hverandre – snart er det bryllup i Oslo og ... Men altså.

Student B: Hva skjer? Jo, det er jo et par som prøver å finne et sted som de kan leve og ha en fremtid uten å være på flukt, uten å oppleve krig ...

Gruppe PPU1:

Student B: Jaja – de ser ikke tv ...

Student A: Ja, for de er ikke opptatt av tv, mens vi kjøper jo ny mobil 2 ganger i året ...

Student C: Er det bare jeg som tenker at dette er relevant når vi skal ha om klima i praksis?

Student A: Sånn er det.

Noe som kjennetegner arbeidsprosessen i alle gruppene, og som blir tydelig i våre data, er at deres refleksjoner fremstår som sirkulære i den forstand at de kommer tilbake til mange av de samme argumentene og løsningsforslagene som de tidligere har diskutert. Repetisjonene blir slik en sentral del av refleksjonsprosessen. Gruppene viser samtidig en progresjon i arbeidet i form av at de utvikler en mer tydelig forståelse av historien og forholdet mellom de ulike delene, sammenhengen mellom informasjonene på lappene blir tydeligere, og det helhetlige bildet av situasjonen blir klarere for studentene. Det er like fullt klart at gruppene når ulike stadier i arbeidet. En av gruppene (GLU 3) bruker eksempelvis både lang tid på å utvikle en effektiv strategi for å besvare nøkkelspørsmålet og klarte bare i begrenset grad å koble de mer overordnede og abstrakte informasjonene til den konkrete historien.

Mysteriene la til rette for gjensidig stillasbygging for studentene, for at de i gruppe skulle støtte hverandre i læringsprosessen. Video-observasjonene viser da også at samtlige studenter var aktive i arbeidsprosessen, men at de som grupper nådde ulike stadier. Faglærerne sirkulerte i rommet under gruppearbeidet, men grep ikke inn i arbeidsprosessen. Gruppearbeidet var en del av den lærerstyrte og innebygde stillasbyggingen. Faglærerne hadde delt ut *mysteriene* til studentene og hadde bestemt rammene for arbeidet. Video-observasjonene viser at det var få tilløp til å stille kritiske spørsmål ved premissene for oppgavene fra studentene sin side. Studentenes refleksjoner fra gruppearbeidet og observasjoner foretatt av faglærerne ble tatt inn i lærerstyrt felles debrifing. Den lærerstyrte stillasbyggingen går slik fra å være *innebygd* til å ta form av å være *betinget* av situasjonen og dialogen som oppstår mellom studentene og faglærer i samlet klasse.

Debrifing

Debrifingen i etterkant av gruppearbeidet var lærerstyrt, men betinget av dialogen der studentenes faglige innspill og spørsmål ble gjort til gjenstand for felles diskusjon. Under debrifingen ble studentene utfordret til å reflektere over

hvordan de arbeidet og reflekterte. Det ble slik tilrettelagt for bevisstgjøring av egne og andres strategier i løpet av gruppearbeidet. Retningen for den faglige refleksjonen i debriftingsfasen ble slik i stor grad bestemt av studentene, eksempelvis ble studentene spurt om hvordan de tenkte i gruppediskusjonene. En PPU-student sa det slik:

Først så begynte vi å dele inn i kategorier, info – årsak – og konsekvens, men så begynte vi liksom å se det hele som en fortelling, vi tok det liksom i par først for å se hva som hørte sammen, så ble det en sirkel da nesten.

Gruppen arbeidet her med to stadier i arbeidsprosessen og beskriver skifter av løsningsstrategier fra *kategoriseringsstadiet* til *omarbeidingsstadiet*. Skifter mellom ulike løsningsstrategier og forskjellige perspektiver ble fremhevet av alle gruppene. Dette betyr ikke at alle gruppene valgte samme metode for å løse *mysteriene*, eller befant seg på samme stadiene over like lang tid, men samtlige grupper reflekterte over ulike mulige fremgangsmåter for å besvare nøkkelspørsmålet.

I debrifningen la studentene vekt på at den aktive bruken av *mysterier* i undervisningen på høyskolen ga dem kunnskap om bruken av denne strategien, samtidig som innholdet ble adressert på en måte som gav faglig innsikt og forståelse. Kunnskap om læringsstrategien gjennom å bruke den, samtidig som erfaringene gav egen læring om tematikken, ble fremhevet av studenter som relevant i profesjonsutdanningen. Debrifningen var altså betinget av situasjonen som oppstod, dette innebar at de to debrifningene fikk noe ulik karakter. PPU inneholdt større grad av refleksjon om strategi og metode, mens GLU fikk større fokus på faglige spørsmål. Et eksempel på faglig fokus var spørsmålet fra en av GLU-gruppene om skillene mellom ulike retninger innenfor islam. GLU-student: «Jeg tror kanskje du må avklare litt mer om den grunnleggende forskjellen mellom sunni- og sjiamuslimere jeg.» Dette spørsmålet kom på bakgrunn av diskusjoner i gruppa og berører helt sentrale kunnskaper for å løse oppgaven og for forståelsen av innholdet i emnet de tok på høyskolen.

Det oppstod diskusjon om relevansen av de ulike informasjonene under debrifningene, der studenter gav uttrykk for at noen informasjonsbiter var mindre viktige, mens andre argumenterte for at de samme bitene var sentrale for historien. Slik fungerte debrifningene på mange måter eksemplarisk for studentene, også ved at faglærer nettopp fikk studentene til å stoppe opp og reflektere rundt de punktene der argumentasjonen var ulik mellom gruppene. Dette førte til felles

refleksjoner i læringsfellesskapet der studentene ble utfordret på tematikker som ikke kom fram i egne gruppediskusjoner. Samtidig kunne studentene blitt mer utfordret på tematikker som ikke kom fram i diskusjonene. På den andre siden kunne dette ført til en langt sterkere lærerstyrt prosess.

Debrifingene var kjennetegnet av deltagelse og nysgjerrighet, og at studentene gikk inn i oppgaven og forsøkte å få en mer helhetlig eller dypere forståelse av hvordan de ulike delene av historien hang sammen, og hvordan det kunne bidra til økt innsikt i temaene. Slik kan man også hevde at stadiet 5, det *abstrakte stadiet*, er enklere å nå i debrifingsfasen. Dette ble synlig da studentene ble spurt om de hadde kritisk vurdert gyldigheten av de informasjonene og premissene som ble presentert i oppgaven. Dette utløste diskusjoner utover de faktiske informasjonsbitene. PPU studentene utfordret hverandre på om farene ved forurensing burde være en viktigere faktor enn tilgang til arbeid i Chendu. GLU-studentene tok eksempelvis opp immigrasjon.

I TT-strategiene er utviklingen av læringsfellesskap og gjensidig stillasbygging en avgjørende faktor for å utvikle metakognitive ferdigheter, noe som aktiviseres spesielt i denne delen av arbeidet der kunnskap blir utfordret med nye og konkurrerende perspektiver. Dette fordi medstudenter kan komme med innspill som gir ny innsikt, og som senere kan gjøre at studentene vil søke etter flere forklaringsfaktorer eller andre sammenhenger for å løse aktuelle problemstillinger. Det at få av studentene var vant til å løse faglige problemstillinger og jobbe med metakognitive ferdigheter på en slik måte TT-strategiene la opp til, skapte både utfordringer og frustrasjoner, men først og fremst nysgjerrighet og aha-opplevelser hos studentene.

Fokusgruppeintervju

Flere av studentene brukte mysterier i påfølgende praksisperiode. Studentene ga uttrykk for at de faglige diskusjonene og refleksjonene i forbindelse med bruk av *mysterier* på høgsolen ga grunnlag for å kunne reflektere over og ta begrunnede didaktiske valg i egen undervisning. Studentene la vekt på at arbeidsformen er inkluderende, og at elevenes ulike forkunnskaper kan trekkes inn. Samtidig ga det mulighet for å vurdere elevenes kunnskapsnivå diagnostisk. Gjennom bruk av mysterier erfarte studentene at elevene nådde ulike refleksjonsnivå, eller det Leat og Nichols (2000) ville kalt stadier.

Fokusgruppen bestod av fem PPU-studenter som diskuterte læringsstrategier og hadde gjort seg flere erfaringer med bruken av *mysterier* i egen praksisperiode. To studenter hadde gjennomført det samme *mysteriet* i fem forskjellige klasser på ungdomstrinnet, og i en første klasse på videregående skole, med ulike erfaringer. De fremhevet at gruppediskusjonene var gode på den måten at elevene ble engasjerte i å løse oppgavene. Under gruppearbeid i forbindelse med *mysteriene* hadde studentene vært aktive lyttere og kunne slik løfte fram ulike perspektiv og gode diskusjoner i debrifingen. Studentene uttalte at:

Student D: Det er noe av det som jeg synes er veldig positivt med Tren Tanken er at når jeg har gått rundt så har diskusjonen i gruppa vært mye bedre enn når man kommer til plenum, og da kan man jo si at i din gruppe var dere jo inne på noe rundt, også løsner det gjerne.

Student B: Ja, da tør de, de har fått en bekreftelse på at de har vært inne på noe.

Student D: Ja, ja at det er riktig det de har vært inne på.

Studentene sier at de fikk muligheten til å kartlegge kunnskapen hos elevene; «hvor må du sette inn støtet?» (PPU-student D). Studentene fremhever på denne måten at kunnskapen fra bruk av *mysterier* var nyttig i den videre undervisningen og for utviklingen av egen kunnskap om bruk av strategien. Samtidig var studentene opptatt av at *mysterier* fungerte ulikt i de ulike klassene, og at det var ulikt nivå på elevenes arbeid, noe som ga seg uttrykk i at gruppene i en av klassene knapt nådde *klassifiseringsstadiet*, og la bort en rekke lapper som ikke relevante. Studentene fremhevet at en fellesnevner ved bruk av *mysterier* var etableringen av gode relasjoner til elevene, og at dette var viktig for dem som lærere.

Konklusjon

I denne studien har vi fokusert på studentenes praktiske erfaring med og refleksjon gjennom bruk av læringsstrategi som metode. Det kan være utfordrende for studentene at de ikke bare skal forholde seg til læringsteori og didaktikk, men også selv arbeide med praktiske undervisningsmetoder i undervisningen på høgskolen. Ved å analysere dataene i forhold til Leat og Nichols (2000) stadier og stillasbygging (Aamaas et. al., 2017; Holton & Clarke, 2006) ser vi at studentene øves i å reflektere

over hvordan de kan bygge lærings-stillaser for sine fremtidige elever, med andre ord utvikle didaktiske ferdigheter. Det å legge rammer for undervisningen som stimulerer til faglig refleksjon og økt bevissthet om egen læring og egne strategier for å lære, er helt sentralt i tenkningen bak *mysterier*.

Denne studien gir argumenter for at erfaringsbasert kunnskap bør tillegges vekt også i forelesningssalen. Lillejord og Børte (2017) har gjennomgått aktuelle internasjonale publikasjoner og identifisert sentrale sider ved lærerutdanningene. De skriver at kunnskap fra forskning betraktes som grunnleggende for profesjonsutdanninger, og at dette sammen med praksisfeltets erfaringskunnskap skal «hjelp lærere til å utvikle og utøve faglig skjønn» (Lillejord & Børte, 2017, s. 2). Det betyr at lærerutdanningen må støtte studentene til å finne relevant og god forskning, og til å kunne benytte seg av denne på en kritisk og reflektert måte i praksisfeltet. Studien gir argumenter til at lærerutdannere og lærerutdanningsinstitusjoner bør trekke inn erfaringsbasert kunnskap også i det daglige virket i forelesningssalen for slik å sette fokus på sammenhengen mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap.

Tilegnelse av erfaringsbasert kunnskap er ikke en øvelse som bare kan eller bør foregå i studentenes praksis. Studentens evne til å reflektere over forholdet mellom læringsteori, fagdidaktisk teori og praktiske erfaringer bør trenes og utvikles i undervisningen i lærerutdanningen. Didaktiske valg må kunne begrunnes både teoretisk og praktisk, noe også Keiding og Qvortrup (2014) argumenterer for i sin artikkel om undervisningens vitensdomener. I bruken av *mysterier* i undervisningen mener vi å se at dypere forståelse oppnås gjennom konkret utprøving som gir erfaringsbasert kunnskap. Dette sammen med didaktisk teori og fagkunnskap gir grunnleggende kompetanse til å kunne utvikle seg som lærer og til å gi en undervisning i samfunnsfag som bygger stillas for elevene som kan bidra til metakognisjon, dybdelæring og kritisk refleksjon.

Referanser

- Bjørndal, C.R. (2013). Videoobservasjon som forsknings- og utviklingsredskap i skolen. I: M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* Oslo: Universitetsforlaget.
- Brochmann, G. (2010). Innvandring og det flerkulturelle Norge. I I. Frønes & L. Kjølørød (red.), *Det norske samfunn*. 6. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruner, J. (1975). *Om å lære*. Oslo: Dreyer.
- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Davidson, A. (2017). «Vi prøvde å grave oss inn i hjernen.» Om bruk av tabu som læringsstrategi på mellomtrinnet i grunnskolen. I: M. Bøe, L. Frers & K. Hognestad (red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 141–160). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eilertsen, T.V. (2013). Eksempelets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap. I: M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbok*, 2. utg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulliksen, M.S. & Hjordemaal, F.R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techne series. Research in Sloyd Education and Craft Science*, 18(1).
- Holton, D. & Clarke, D. (2006). Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37(2). doi: 10.1080/00207390500285818
- Hunnes, O.R., Samnøy, Å. & Børhaug, K. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karkdijk, J., van der Schee, J. & Admiraal, W. (2013). Effects of teaching with mysteries on students' geographical thinking skills. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22(3), 183–190. doi: 10.1080/10382046.2013.817664
- Keiding, T.B. & Qvortrup, A. (2014). Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktikk og utdanningsvidenskap. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(17).
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A Video Study of teaching and Learning in Norway. I: T. Janik & T. Seidel (red.), *The Power of Video Studies in Investigating teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld.St.28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Leat, D. (1998). *Thinking Through Geography*. Cambridge: Chris Kington Publisher.
- Leat, D. & Higgins, S. (2002). The role of powerful pedagogical strategies in curriculum development. *The Curriculum Journal*, 13(1), 71–85. doi: 10.1080/09585170110115286
- Leat, D. & Nichols, A. (2000). Brains on the Table: Diagnostic and formative assessment through observation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. doi: 10.1080/713613327
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. . www.kunnskapssenter, Oslo.: Kunnskapssenter for Utdanning.
- Lund, E. (2013). *Tren Tanken. Læringsstrategier og læringsstiler i samfunnsfag* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Munthe, E. (2005). Innholdsanalyse av klasseromsvideoer; med CLASS som et eksempel. *Norsk pedagogisk tidskrift*, vol. 2.
- Nichols, A. & Kinninment, D. (2000). *More Thinking Through Geography*. Cambridge: Network Continuum Education.
- NOU. (2014). *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag (Ludvigsenutvalget)*. Oslo: Norges offentlige utredninger
- Schee, J.v.d., Leat, D. & Vankan, L. (2006). Effects of the Use of Thinking Through Geography Strategies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(2), 124–133. doi: 10.2167/irgee190.0
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. (4. utg.) (Vol. 5). California, New Delhi, Singapore, London: Sage.
- Aamaas, Å., Duesund, K. & Lauritzen, S.M. (2017). Placements abroad and scaffolding structures. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2017.1387106
- Aamodt, P.O.M. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultat fra TALIS-undersøkelsen 2013. Rapport 41/2014*. Oslo: NIFU.

Presentasjon av bidragsytere

Marit Bøe er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun disputerte med doktorgradsavhandlingen «Personalledelse som hybride praksiser – et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen» i juni 2016. Hun har lang erfaring som pedagogisk leder i barnehagen og har vært ansatt ved Høgskolen i Sørøst-Norge siden 2007.

E-mail: Marit.boe@usn.no

Telefon: 35 02 63 61

Anders Davidsen er høgskolelektor i samfunnsfag ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag og Ph.d.-student ved PEDRES – Ph.d.-program i pedagogiske ressurser og læreprosesser, ved Høgskolen i Sørøst Norge. Davidsen er utdannet sosiolog og underviser i samfunnsfag i grunnskolelærerutdanningen og har bakgrunn som studieleder i allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningen og instituttleder ved Institutt for lærerutdanningsfag ved Høgskolen i Telemark.

E-mail: anders.davidsen@usn.no

Telefon: 35 02 63 31

Lars Frers er professor i samfunnsfag ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Han underviser i vitenskapsteori og metode med fokus på kvalitative metoder i skjæringsfeltet mellom kropp, sanser, materialitet og rom. Frers er interessert i innovative, mobile metoder og bruker mye video i sin egen forskning, som omhandler hvordan sosial kontroll etableres gjennom rom og materialitet, og spørsmål rundt motstand og fravær.

E-mail: frers@usn.no

Telefon: 35 02 63 38

Karin Hognestad er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun har bakgrunn i barnehagepedagogikk og har

også lang arbeidserfaring både som assistent, pedagogisk leder og styrer i barnehagen. Hognestad underviser i vitenskapsteori og metode, ledelse og kunnskapsledelse. Hun er interessert i praksisteori og praksisperspektiv i forskning, og pågående forskningsområder er knyttet til ledelse i barnehagen.

E-mail: karin.hognestad@usn.no

Telefon: 35 02 63 42

Liv Lofthus er Ph.d.-stipendiat i samfunnsfag ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun er utdannet arkeolog og underviser i samfunnsfag på GLU. Lofthus har jobbet som museumspedagog ved flere museer. Hennes forskningsinteresser er bruk av mobile verktøy i samfunnsfagsundervisningen på ungdomstrinnet, både i og utenfor klasserommet.

E-mail: Liv.g.lofthus@usn.no

Telefon: 35 02 64 29

Anne Grethe Mjøberg er høyskolelektor i spesialpedagogikk og har vært tilsatt ved Høgskolen i Sørøst-Norge siden 2006. Hun har bakgrunn som lærer og rektor i grunnskolen og som rådgiver i pedagogisk-psykologisk tjeneste og kompetansesenter. Hennes forskningsinteresser er relatert til læring og læringsprosesser. Mjøberg er interessert i mulighetene som ligger i samhandlingen mellom høgskolens undervisning, forskning og praksisfeltet og utviklingen av forskende studenter.

E-mail: anne.g.mjoberg@usn.no

Telefon: 35 02 63 53

Anna Rigmor Moxnes er Ph.d.-stipendiat og høyskolelektor ved institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun har vært ansatt ved høgskolen siden 2010. Moxnes er barnehagelærer og har lang erfaring som pedagogisk leder i barnehage. Moxnes underviser i pedagogikk i barnehagelærerutdanningen og i veilederutdanningen. Hennes forskningsfaglige interesser er materialitet og hva refleksjon innebærer for å tenke/snakke/gjøre pedagogikk både i høgskolens klasserom og i barnehagepraksis.

E-mail: anna.moxnes@usn.no

Telefon: 31 00 91 27

Ingunn Sælid Sell er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge og underviser ved barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningen. Hun er utdannet barnehagelærer med videreutdanning i veiledning, og har master i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse. Masteroppgaven fra 2013 har tittelen «Barnehageledelse fra styrers perspektiv. En studie av ledelsesutøvelse i personalutviklingsarbeid». Sell har lang erfaring som pedagogisk leder og styrer i barnehagen. Hennes forskningsinteresser er ledelse, profesjonsrettet pedagogikk i lærerutdanningen, studenters læring og veiledning. Hun har vært ansatt ved HSN siden 2012.

E-mail: ingunn.s.sell@usn.no

Telefon: 35 02 63 30

Heidi Østland Vala er høgskolelektor i pedagogikk og underviser på barnehagelærerutdanningen og videreutdanningsstudier i veiledning. Hun er barnehagelærer, har videreutdanning i veiledning, og hennes masteroppgave har tittelen «Meningsskaping i veiledning». Vala sine forskningsinteresser er praksisnær pedagogikk i barnehagelærerutdanningen, studentaktive læringsprosesser, ledelse, veiledning og refleksjon. Hun har lang erfaring som pedagogisk leder i barnehagen og har vært ansatt ved Høgskolen i Sørøst-Norge siden 2011.

E-mail: heidi.o.vala@usn.no

Telefon: 35 02 63 47

Åsmund Aamaas er høgskolelektor i samfunnsfag ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag og koordinator for praktisk pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Han underviser i samfunnsfag både på GLU og PPU med fokus på didaktikk, migrasjon og mangfold. Aamaas har bred erfaring fra internasjonalt forskningssamarbeid og er aktiv forsker med flere publikasjoner på kompetanse for mangfold og fagdidaktikk.

E-mail: asmund.aamaas@usn.no

Telefon: 35 02 63 23

