

# Læreren, kunstneren og forskeren i aksjonsforskning

*Sølvi Thuv*

Nord universitet

**Abstract:** Action research is the overriding approach in this article, where the artist, the teacher and the researcher form a trinity in the art of using the rhizome; A/r/tography. Here, action research and the practice of critical philosophy are central. The research approach to a/r/tography shows steps into a research field in development, the art-based research field ABER. The form of the article is organized based on five periods, where reflections on my teaching skills are examined. In autoethnographic positioning as a teacher in action research and the artist's approach, I changed perspectives on previous work. This contributed to the derivation of a working method and research approach in teacher education, rhizomic praxis.

**Keywords:** action research, A/r/tography, connoisseurship, teacher skills, rhizomic praxis

## Innledning

Denne artikkelen om aksjonsforskning beskriver hvordan jeg utviklet og forsket på mine lærererfaringer i organiserte samtaler i lærerutdanningen i lys av kunstbasert tilnærming. Jeg satte meg inn i nye begreper innenfor «the art-based research field, ABER» (Chanmann-Taylor, 2008, s. 6; Eisner, 1991). A/R/T-ografi er en retning innen kunstbasert forskning og kritisk filosofi som på en kreativ måte beskriver forskningens innhold,

Sitering av denne artikkelen: Thuv, S. (2020). Læreren, kunstneren og forskeren i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 9, s. 253–280). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch9>  
Lisens: CC-BY 4.0.

form og resultat som veksling mellom å posisjonere seg som kunstner (A), forsker (R) og lærer (T), en relativt ny forskningstilnærming (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006). Med utgangspunkt i denne tilnærmingen har jeg forsket i egen praksis i lærerutdanning. Jeg var opptatt av hvordan jeg kunne bruke begreper fra kunstbasert tenkning til å utvikle ferdigheter i en bestemt form for praksisrefleksjon som jeg utviklet sammen med studenter, rhizomisk praksis. Praksisrefleksjon i subjektposisjon var bakgrunnen for min utvikling av aksjonsforskning som en undervisningsform. Aksjonsforskning (R) ut fra læreren (T) og kunstnerens (A) posisjon bidro til å tenke nytt.

Østern (2017) viser til at internasjonalt har det de seneste tiårene vært en eksplosiv utvikling innenfor forskning med kunsten, som på engelsk har mange navn og varianter; bl.a. artistic research, arts-based research, practice-led research, art as research, performative research og A/R/T-ography, også beskrevet som a/r/tography. Å forske med kunsten (Østern, 2017) kan forstås som meningssøkende prosesser der en aktivt tar i bruk ulike kunstformspråk. Dette er utdypet av Tumyr og Halle ved Universitetet i Stavanger (Vist, 2016) og av forskere i barnehager som en hybrid av ulike forskningsformer. Østern (2017) påpeker i «Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat» at i loven om universiteter og høyskoler har kunstnerisk utviklingsarbeid vært sidestilt med forskning siden 1995.

Som nybegynner i A/R/T-ografi flyttet jeg blikket fra et innenfraperspektiv på begreper og dokumentasjonsformer i ABER til et utenfraperspektiv på egen tidligere forskning sammen med medforskere, rhizomiske relasjoner. Slike forskningspartnerskap beskriver jeg som metode for å presentere resultater innen aksjonsforskningen. Jeg valgte aksjonsforskning som forskningstilnærming. Aksjonsforskning sammenfalt med mitt tidligere arbeid med praksisrefleksjon. Aksjonsforskning tar sikte på å skape sammenheng mellom kunnskap og handling, mellom teori og praksis, ut fra ønsket om at vitenskapen skal bidra til å løse praktiske spørsmål på en mer direkte måte (McNiff & Whitehead, 2006). Aksjonsforskning var en kjerne i A/R/T-ografi. Derfor ble denne tilnærmingen valgt som framgangsmåte i forskning på egne ferdigheter som lærer.

Tilnærmingen kan beskrives som autoetnografiske posisjoneringer og prosesser. Formen på artikkelen er preget av min autoetnografiske posisjonering (Johansen, 2017) over fem tidsperioder, der refleksjon over egne lærerferdigheter undersøkes. Autoetnografiske prosesser i forskning er der «Forskerens egne erfaringer, fortellinger, opplevelser og observasjoner er sentrale og anerkjente deler av det empiriske materialet» (Leming, 2009, s. 41), og beskrives som en del av selve forskningsfokuset. Metode-teoriens perspektiv er å forstå menneskers konkretisering og personlige erfaringer gjennom livet, og har vært en anerkjent datakilde innenfor samfunnsfag og i sosialantropologi (Johansen, 2017). Som valid metode i vitenskapelig arbeid vil følgende være med og avklare metodebruken (Johansen, 2000): Den er historisk, i nåtid, narrativ, fenomenologisk og beskriver livshistorier.

Å møte krav om endringer i lærerutdanning, undervisning og forskning sammen med kolleger og studenter, der den lærende var subjekt i praksisrefleksjon, løste jeg ved å videreutvikle modifiserte flerstegsfokusgruppeintervju til arbeidsmåten: å overveie praksis.<sup>1</sup> Der er intensjonen å bygge broer mellom teoribasert kunnskap, personlig kulturell kunnskap og undervisningserfaringer hvor målet er kunnskapskonstruksjon. Denne arbeidsmåten videreutviklet jeg både som en undervisningsform og som et lærings- og forskningsrom i utdanning. Arbeidsmåten var ment å møte behov for forskning i utdanning. Behovet for forskning i utdanning ble på nytt aktualisert i lærerutdanningen i Norge (NOU 2014:7). I de nye rammeplanene for den femårige grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016) er en FoU-oppgave erstattet av den tidligere bacheloroppgaven. Videre utfordres utdanningen med tanke på nivåheving av pedagogikk og praksis. Veiledet og vurdert praksis er endret til 110 dager.

FoU, forskning og veiledet og vurdert praksis var refleksjonsgrunlaget da jeg i 2018 vendte blikket mot kunstfaget og kunstneren i A/R/T-ografi. Gjennom kunstneren og aksjonsforskeren belyses tilbakeblikkene på fem tidsperioder og metarefleksjonene i lærerarbeid, som utdypet overveid praksis til kunnskapskonstruksjon. Hensikten var å beskrive og

---

1 Se side 275: *Å overveie praksis*

forstå reformendringer og hvordan disse påvirket mine lærerferdigheter. Teori, metode, resultat og drøfting er derfor vevd sammen i beskrivelser av fem tidsperioder og i ulike rom. Hver tidsperiode har frambrakt for meg nye ferdigheter og retninger til en ny arbeidsmåte, utledet som rhi-zomisk praxis. I denne forståelsen plasserer jeg tilnærmingen til A i A/R/T-ografi der ulike filosofier og praksiser møtes i kunnskapskonstruksjon og forskning i egen praksis som lærer.

På bakgrunn av dette undersøkes: *Hvordan kan A i A/R/T-ografi hjelpe meg til å utvikle mine ferdigheter som lærer?*

## Å forske i egen praksis

Mine første erfaringer som nyutdannet lærer fra 1973, ved en forsøksskole, var knyttet til utvikling av nye nasjonale grunnkurs i den integrerte videregående skolen. Jeg erfarte raskt at jeg hadde behov for kunnskapstiltak for å utvikle mine ferdigheter som lærer. Tett oppfulgt av Rådet for videregående opplæring (RVO) og en faglig engasjert inspektør og mentor kom erkjennelsen av behovet for å reflektere over og undersøke egne ferdigheter som lærer. Dette har vært min drivkraft, spesielt med tanke på utvikling av arbeidsformer, etisk praksis og utforming av planverk.

Refleksjoner over utvikling av egne ferdigheter og etisk praksis er her utgangspunkt for en autoetnografisk posisjonering (Johansen, 2017). Metodeteorien i autoetnografisk aksjonsforskning som tilnærming er hvordan personlige erfaringer kan konkretiseres for å beskrive og forstå arbeidet som lærer og krav i planverk. Som valid metodetilknytning i vitenskapelig arbeid (Johansen, 2000) har jeg valgt en form for autoetnografisk metode der jeg beskriver fem perioder i eget arbeid. Her er undring, egen kunnskapsutvikling og søken etter utvikling i kompetanseutvikling og arbeidsmåter vektlagt. De fire tidlige periodene er historiske. Periode 5, fra 2018 til 2020, er nåtidig. Jeg forteller og reflekterer over hvordan jeg fra periode 4 til periode 5 trår inn i et for meg nytt forskningsfelt, det kunstbaserte, som uttrykker mitt endrede syn på de fire tidlige betydningsfulle perioder. I tilbakeblikk fra nåtid beskriver jeg hvordan jeg i lys av kunstbaserte ferdigheter og begrep endret perspektiv på mine ferdigheter som lærer.

Empirien er organisert fra fem historiske perioder, i en form for narrativer. De beskriver hva jeg har gjort og hvordan jeg har stilt spørsmål ved de tradisjonelle arbeidsformene, og samtidig vært påvirket av krav om endringer i arbeidsmåter i den videregående skolen og universitetet, der det stilles krav om forskningsbaserte arbeidsmåter. Sammen med kollegaer og studenter har oppmerksomheten dreid fra FoU til aksjonsforskning i egen praksis. Narrativene tar også utgangspunkt i mine og studentenes sanseopplevelser og erfaringer, som jeg identifiserer sammen med studentene. Denne identifiseringen påvirker min måte å møte erfaringer og motivasjon til kunnskapsutvikling. Å møte studentene i metarefleksjon har vært drivkraft i min motivasjon for å utvikle egne ferdigheter som lærer. Disse ferdighetene har studentene verdsatt, og oppmuntret meg til å dokumentere ferdigheter der lærere undrer seg og forsker i egen praksis i gapet mellom det som ureflektert gjennomføres, og det overveide, som læreren er seg bevisst, og som er filosofisk fundert og gjennomført.<sup>2</sup>

Første steg i forskningsarbeidet har vært å se tilbake på egne erfaringer i betydningsfulle tidsperioder kjennetegnet av ulike tiltak og handlinger, aksjoner i følgende perioder:

- Fra 1990 til 1992, i periode 1, ble jeg leder i seksjon for helse- og miljøfag, samtidig deltok jeg i studiet nordisk yrkespedagogisk FoU og ledet et kompetanse- og utviklingsprosjekt med lærere i den videregående skolen med utgangspunkt i lærende sirkler.
- Periode 2 omhandler tiden fra 1998 til 2005, der undervisningen i lærerutdanningen ble basert på resultater fra periode 1, der overveielser i praksis ble utviklet til mappevurdering i emnene heimkunnskap og mat og helse som en forskningsbasert veiledet undervisningsform.
- I periode 3, 2006–2008, videreførte jeg erfaringene til arbeidsmåten matmøtet i emnet matpedagogikk innen det nye årstudiet mat, ernæring og helse, der de lærende overveier, reflekterer over, evaluerer og forsker i egen kunnskapskonstruksjon.

---

<sup>2</sup> (Schwab, 1983, 1969).

- I periode 4, fra 2008 til 2017, videreførte jeg erfaringene i praksisundervisning. For å imøtekomme krav om forskning i studentenes praksiser videreutviklet jeg modifiserte flerstegsfokusgruppeintervju over seks trinn som omfattet metarefleksjon i trinn fem og seks, hvor de lærende bidro i undervisningen som deltakere og observatører.
- Tilnærmingen til kunstneren (A) i A/R/T-ografi i periode 5 skjer i et postkvalitativt rom. Et rom for nye begynnelse, der ulike filosofier og praksiser møtes for forskning i egen praksis.

## Aksjonsforskeren i egen praksis

Aksjonsforskning (McNiff & Whitehead, 2006) dreier seg om sammenhenger mellom handling og kunnskap, mellom praksis og teori, ut fra ønsket om at vitenskapen kan bidra til å løse praktiske spørsmål på en mer direkte måte.

I denne artikkelen har jeg valgt aksjonsforskning med en autoetnografisk tilnærming der jeg har søkelys på egen praksis – utvikling i egen praksis, i aktivitet, handling og samhandling i undervisning gjennom praksismøter. For å forske i praksis i periode 3 ble en form for fokusgrupper datainnsamlingsmetode. Begrepet fokusgruppe kommer fra ideen om at grupper er samlet i en kollektiv aktivitet (Duggleby, 2005, s. 832) og anvendes i aksjonsforskning. Deretter utviklet jeg dette til å omhandle modifiserte flerstegsfokusgruppeintervjuer, for sammen med studentene å forske i deres praksis. Jeg erfarte at for å forske i grupper er det en fordel at gruppedynamikken flyter lett. Når gruppedynamikken flyter lett (Kitzinger, 2005 s. 299), vil deltakerne arbeide ved siden av hverandre og bringe forskeren i nye og ofte uventede retninger. I det åpne kommunikative rommet utviklet mine ferdigheter seg i vekslings mellom ferdigheter som moderator, fasilitator og veileder i samhandling med studentene. Jeg videreutviklet organiseringen av gruppen og organiserte observatørene i den ytre sirkelen for å gjøre notater fra tema som ble løftet fram, som berørte studentene, og om hvordan kommunikative handlinger og innspill fra gruppemedlemmene fordelte seg.

Etter gjennomført ABER-kurs i 5. periode endret jeg forskningsvei fra det å forske i praksis, til å forske i det praktiserte i praksis, det jeg selv hadde praktisert over 4 perioder som lærer. Dette sammenholdt jeg med 11 erfarte handlinger fra forskerкурset i ABER. I refleksjoner over forskeren som møtte kunstneren, ble sentrale begreper for å beskrive den forskningsbaserte undervisningen nå rhizom, rhizomiske relasjoner, subjektivering og undervisningskunst. Begrepene gav ny innsikt og nye ferdigheter for å beskrive forskningstrinnene fra praksis til det praktiserte. Schwab (Reid, 1991) beskrev praksis<sup>3</sup> med referanse til en utdanning som er grunnlagt i tradisjon og karakter. Det praktiserte<sup>4</sup> er filosofisk fundert, og innebærer å ta moralske valg. Prosessen fra praksis til det praktiserte kalte han overveielse.<sup>5</sup> Det innebærer også å stille spørsmål i utdanning. Å stille spørsmål kan ses på som kommunikative ferdigheter. Det å erfare kunstnerferdigheter gjorde meg oppmerksom på kompleksiteten i hvilke ferdigheter som kan ha mening i kommunikative ferdigheter i A/R/T-ograpy, og dermed på hvordan og hvorfor kunstneren kan hjelpe læreren i undervisning og i egen kunnskapsutvikling.

## Kunstbasert pedagogisk forskning; A/R/T-ografi, 2017-2020

Kunstbasert pedagogisk forskning erfarte jeg å være av primærlitterær karakter, for eksempel noveller og litterære essays, men også teater og poesi. Dokumentert som vignetter (Stake, 2010) kan disse være nyttige for forskeren og leseren når de forteller korte historier, en snipp, en liten del av tiden som bidrag til erfaringskunnskap og som bringer liv til eller svarer på sentrale spørsmål i forskning for å illustrere kompleksitet (Stake, 2010, s. 17). Forskningsrapportene fra ABER begynte med en spesiell metodologisk linse til og på narrative undersøkelser, og kreativ sakprosa for å forske på komplekse levde opplevelser på innovative måter

---

3 Practice.

4 The Practical.

5 Deliberation.

(Sinner et al., 2006). Dette var interessant i egen undervisning og arbeidskrav i periode 2–4, der studentene ble oppfordret til å fortelle historier fra praksis som hadde berørt dem, og i periode 1, der jeg også brukte kunst som illustrasjon i forskningsrapporten.

På samme måte som kunstbaserte utredninger ikke kan styres av forhåndsinnstilte regler, ble erfaringene at det var utfordrende å utvikle vurderingskriterier i det praktiskeestetiske fagområdet. Studiet bestod både av naturfaglige og praktiskeestetiske innholdselementer. Hvordan fagområdet skulle innplasseres i en vitenskapsteoretisk og faglig plattform, ble utfordrende. Bekrivelser om A/R/T-ography fra 2006 sammenfalt med året da det nye årsstudiet i mat og helse tok form. I perspektiv av praktisk kunstbasert aksjonsforskning, gav følgende tekst mening for utformingen av studiet i 2006. Sitatet under viser identitetene kunstner, lærer og forsker, og «writing», det å skrive tydeliggjør hvordan det å stille seg undrende og spørrende til eget arbeid med faget og denne artikkelen nærmet seg innholdselementene i metodologien i A/R/T-ografi:

*A/r/tography is an arts and education practice-based research methodology dedicated to acts of inquiry through the arts and writing. The name itself exemplifies these features by setting art and graphy, and the identities of artist, researcher, and teacher (a/r/t), in contiguous relations. (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong & Bickel, 2006, s. 70)*

Metodikken i A/R/T-ografi forutsetter at en er villig til å arbeide utenfor de konvensjonelle metodologiske grensene (Sinner et al., 2006). I 2006 tok det nye pensumet i et nytt årsstudium for lærerutdanning form ved Høgskolen i Hedmark, og dette pensumet lå utenfor konvensjonelle grenser. Det var ingen nasjonal rammeplan som samsvarte med *Kunnskapsløftets* pensum i det praktisk-estetiske faget mat og helse i grunnskolen. I det nye lærerutdanningsemnet utviklet vi læringsutbyttebegrivelser og arbeidsmåter som kan relateres til det å være kunstner, lærer og aksjonsforsker. Å løfte fram kunstneren bidro til å videreutvikle ferdigheter for forskning i kommunikative handlinger forstått som aksjoner i overveielser. Disse beskrivelsene ble omformet til fem autoetnografiske former for narrativer om det praktiserte.



## Det praktiserte, periode 1 til 4

### Periode 1: Yrkespedagogisk FOU-arbeid, 1990–92

I 1990–92 deltok jeg i et nordisk utdanningsprogram i yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Disse to studieårene ble jeg oppmerksom på kraften i forskning i samhandling, på lærende sirkler i selvrefleksjon og på hvordan dette bidro til utvikling av lærerferdigheter sammen med kollegaer. I samråd med kollegaer organiserte vi oss i team for lærende fellesskap, i lærende sirkler. Jeg fikk aksept for å anvende obligatorisk tid i lærermøtet for å høre om praksis i teamene, og om kollegaers videreutdanning relatert til yrkespedagogisk utviklingsarbeid og andre kompetanseutviklingstiltak i Reform 94. Målet med fornyelsen var selvrefleksjon og kompetanseutvikling til nye læreplaner. Planverket inneholdt læringsmål, der den lærende, eleven, ble subjekt i eget læringsarbeid, og arbeidsmåtene var elevaktive (Thuv, 1992). Deltakende observasjon, referat fra avdelingsmøtene og veiledning, samt litteraturstudier, bidro til refleksjons- og dataunderlag til begrepene skolekultur og handlingskompetanse, kollegabasert veiledning og skoleutvikling.

Ulike bilder ble presentert i rapporten for å beskrive dette (Thuv, 1992). Ett slikt bilde var «baller gjennom rom». Intensjonen var å vise og visualisere hvordan utspill og innspill i utviklingsprosesser i samhandling like gjerne kan fare forbi i luftrommet, som at deltakerne valgte å fange ballene. Et annet bilde, «mann, mennesket gjennom rom», viste billedgjorte metaforer<sup>6</sup> på hvordan forskning i endringsprosesser og selvrefleksjonsprosesser kunne beskrives som «skanning i en elektronisk port på en flyplass». Begrepet handlingskompetanse ble sentralt i forskning i et utvidet pedagogisk handlingsrom i seksjonen for husstell, som FOU i praksis. Her reflekterte jeg over forholdet mellom forskning (F) og utvikling (U), og dermed innholdet i forsknings- og utviklingsprosessen. Fortellinger fra observasjoner ble til empiri i studiet i nordisk yrkespedagogisk FOU. Disse beskriver handlingene, undringene og valgene i aksjonene i arbeidet på avdelingen og i klassene. Tekst og bilder visualiserte en kunstners dokumentasjon av framstillingene som aksjonsforsker og lærer.

---

6 Parsons (2007) beskriver kunst og metaforer, kropp og sjel.

## Periode 2: Forskning i lærerutdanning og praksis, 1999–2005

I lærerutdanningen erfarte og opplevde jeg at aksjonsforskning i organiserte samtaler bidro til utvikling av studentenes ferdigheter. Dette oppmuntret meg til å dokumentere de refleksive samtalene med videoopptak. Organisert som oppsummering fra praktiske leksjoner i heimkunnskap og i en-til-en-intervju og gruppeintervju sier studenter at det viktigste de erfarte i lærerutdanningen, var gjennom praksis og de refleksive samtalene. Organisert i grupper på fire var hensikten å skrive refleksjonsnotater fra faktisk gjennomført undervisning.

I spørsmål og undring som omhandlet planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, ble gruppeveiledning vektlagt. Inten-sjon var å stille seg undrende og spørrende til egen og gruppens erfaring; å være subjekt i egen lærerutvikling. Studentene ble oppmuntret til å beskrive arbeidet i organiserte samtaler om praksis på kjøkkenet, og etter-refleksjon over praksis i skolen. Refleksjonene ble videodokumentert. Jeg reflekterte over hvordan organisere praksisrefleksjon og hvordan forske i studentenes praksis til forskjell fra å forske på studentenes praksis. Dette ble en viktig erfaring for meg. I de innledende fasene i arbeidsmåten var studentene ute etter å få fasitsvar på praksiserfaringene sine. For å myke opp denne statiske tilnærmingen inviterte jeg til kurs for studentene i ulike veiledningstradisjoner, der også jeg deltok, og slik videreutviklet jeg mine veiledningsferdigheter sammen med studentene. Samtidig ble undervisningen i praksisperiodene mer åpne og mindre statiske. Denne tilnærmingen som jeg videreutviklet i periode 2 til 4, kan ifølge Johansson (2016), med tenkning fra Deluze og Guatri, beskrives som postkvalitative forskningsmetoder.

## Periode 3: Aksjonsforskning og matpedagogikk, 2006–2008

En kollega og jeg utviklet et nytt årskurs ut fra grunnskolens nye læreplan. Lærerutdanningsfaget inneholdt arbeidskrav der målet var at studentene skulle beskrive og forske i matrelaterte emner. Studentene ble subjekt i egen kunnskapskonstruksjon. Emnet matpedagogikk var et nasjonalt og

internasjonalt nybrottsarbeid i 2006–2007. I eksamensoppgaven skulle studentene synliggjøre hvordan elementer fra pedagogikk møtte matrelaterte emner. Studentene planla og gjennomførte teknikker i matrelaterte emner i arbeidsmåten overveielse og i pedagogisk refleksjon, som viste utvikling av lærerferdigheter.

Parallelt dette studieåret gjennomførte jeg kurset evaluering i velferdsarbeid med vekt på aksjonsforskning. Jeg ble interessert i og opptatt av arbeidsmåten modifiserte flerstegsfokusgruppeintervju, og hvordan dette påvirket lærerarbeidet. Hummelvolls (2008) forskning i den lærende organisasjon gav inspirasjon til videreutvikling av overveielser i gruppeintervju. Søkelyset var på mine funksjoner i organisering av grupper, i veiledning og som fasilitator og moderator i overveielse. De daglige situasjonene studentene opplevde i praksis, erfarte jeg kunne belyses ut fra de andre deltakernes opplevelser og videre evalueres på ulike måter. Jeg ble fasinert av Reasons (1998) utvikling av fokusgrupper, der han la vekt på å høre involverte parters opplevelse av ulike situasjoner. Hummelvolls (2008) videreutvikling av flerstegs fokusgruppeintervju, til i utdanningsforskning, hadde relevans og overføringsverdi til arbeid med kunnskapsutvikling i tema mat og helse. Hummelvoll beskrev utvikling av empiri sammen med masterstudenter i praksis. Denne modifiserte arbeidsmåten, ble relevant for mitt arbeid i forskningsbasert undervisning.

Jeg utfordret meg selv ved å organisere studentene slik at både de og jeg var deltakere og observatører. Jeg var bevisst deltaker og bevisst observatør i arbeidet der studentene fortalte om hendelser i praksis som hadde berørt dem. Min observasjon ble rettet mot min trening i å åpne opp for fordomsfrie samtaler om innholdet i fortellingene, gjennom hvordan jeg stilte spørsmålene. Jeg åpnet også for å praktisere overveielse i grupper. Gjennom overveielse anvendt i egne praksisfortellinger så studentene sammenhenger mellom pedagogikk og det praktiserte i egen undervisning. I periode 3 og 4 videreutviklet jeg mine ferdigheter i å stille åpne spørsmål til studentene, og også i hvordan jeg oppmuntret studentene til mangfold i innholdselementene ved at de selv valgte episoder som hadde berørt dem. Jeg endret metoden slik at samhandlingspartene skiftet mellom å være deltakere og observatører. I min praksis la jeg vekt på filosofi

fra demokratisk danning, der studentene veksler mellom eget og andres perspektiv i metarefleksjon over praksis. Vekt på møtene mellom pedagogikkens ulike former, og kompleksiteten i begrepene mat, matkultur, matforbruk samt ernæring, ble utviklet.

## Periode 4: Aksjonsforskning i pedagogisk praksis, 2008–2016

I 2008 begynte jeg som lærer i faget pedagogikk i lærerutdanningen. Dette gav meg muligheter til å videreutvikle min pedagogiske praksis og forskning sammen med studentene i pedagogikkundervisningen, i videreutdanning i veiledning for lærere og i bedriftspedagogikk. Jeg videreutviklet en studentaktiv arbeidsmåte som jeg brukte både i temaene lærende organisasjon, praksisforberedelse, veiledning i praksisperioder og oppsummering av praksis. Jeg videreutviklet det praktiserte i modifisert flerstegsfokusgruppeintervju. Det praktiserte er her hvordan jeg ut fra overveid forståelse videreutviklet, organiserte og åpnet kommunikative rom sammen med studentene. Samhandling i tid og rom ble en ny retning som jeg videreutviklet som forskning i det praktiserte.

Ifølge Habermas (1986) åpnes et kommunikativt rom mellom mennesker i kommunikativ handling (Kemmis & McTaggart, 2007). John Dewey viser til tid som forståelse av rom, altså en romlig forståelse av tid (Sæverot, 2011). Levinas viser hvordan tiden fullbyrdes gjennom ansvaret for den andre. Ansvaret for den andre fortolker jeg her som det Sæverot beskriver som etisk tid.

Slik jeg fortolker Biestas (2009, s. 57) beskrivelse av innsikt, sammenfaller dette i noen grad med det Levinas beskriver som den andres rom. Det er individets opprinnelige væren i verden, som er en væren i verden med andre i det intersubjektive rom, som rommer ansvarlighetens rom, det etiske rom. Dette ble for meg en ny retning i forståelsen av arbeidet i det intersubjektive rom, her, der studenters subjektive fortellinger møtte de andres observasjoner. I dette etiske rommet, i ansvarlighetens rom, ble det praktiserte i undervisning undersøkt. Forståelsen av tid som en romlig dimensjon i etisk overveielse ble den andre nye retningen i beskrivelsen av det kommunikative rommet som ble organisert for praksisrefleksjon.

I videreutviklingen i arbeidsmåten i modifisert flerstegsfokusgruppeintervju forsket jeg også på hvordan jeg utviklet min funksjon og oppgaver som veileder, moderator og fasilitator for å få arbeidet i fokusgruppen til å flyte lett, der jeg organiserte studentene i veksling mellom å være subjekt, deltakere og observatører i etiske fenomener i deres fortellinger. Det å være oppmerksom på å stille seg spørrende og etisk undrende ble nå satt mer i fokus. Fra erfaring kjente jeg selv på den utfordringen det var å stille spørsmål ut fra fagtekst og bringe fram undring i møte med Kemmis i Tromsø i 2013. Jeg kjente på motet jeg måtte mobilisere for å stå fram og være i undring foran erfarne forskere og ukjente medstudenter. Kraft måtte mobiliseres for å uttrykke undring over Jack Whiteheads (2014) åpenhet, sårbarhet og styrke i 2016, da vi snakket om hans arbeid med å få anerkjennelse i academia for forskning i eget arbeid. Dette tok jeg med meg i videreutviklingen av undervisningsopplegg og egne ferdigheter, som faglig støtte og legitimitet til det å fortsette å videreutvikle arbeidsmåter sammen med studentene for å forske i eget arbeid, og stille seg åpen og undrende til eget og andres arbeid.

Dette gav meg kraft til videre å oppfordre studentene til å være subjekt i egen praksis og refleksjon i det rommet de opplevde som sitt autonome rom i undervisning. Jeg erfarte at arbeidsmåten var et eksemplarisk rom i undervisningen der søkelyset var på hva studentene beskrev som motivasjon i egne fortellinger. De følte at tilnærmingen ble virkelighetsnær på den måten at det berørte dem. Når studentene var til stede i fortellingene på en slik måte, opphørte tid og rom.

Jeg endret undervisningen på bakgrunn av hva studentene sa i klasserommet, samt det jeg selv erfarte, så og hørte på videoopptak, både i eget kroppsspråk og i studentenes fortellinger. Gjennom at jeg i undervisningen hadde større oppmerksomhet på det som hadde berørt dem, og skapte mening for dem i praksis, ble studentene mer aktive, spørrende og undrende. Det som berørte dem i deres erfaringer førte til at studentene overveide egen aktivitet på campus, i praksis, i refleksjonsnotater på muntlig eksamen og i bachelor-besvarelser. I alle disse fire periodene har jeg prøvd å utvikle mine ferdigheter i egen overveielse, og kunnskapskonstruksjon. Jeg er også lærende samhandlingspartner.

## Periode 5: Kunstbaserte tilnæringer til ABER 2018–2020

I periode 5, fra januar 2017–2018, var jeg engasjert som lærer i emnet mat og helse i allmennlærerutdanningen, barnehagelærerutdanningen og i videreutdanning for lærere. I barnehagelærerutdanningen var emnet en integrert del av utdanningen både på campus og i praksis. På nyåret 2018 skrev jeg om praksisrefleksjon i barnehagelærerutdanningen. En kollega leste teksten min om der studentene satt i to sirkler, som deltakere og observatører i samtaler om fortellinger fra praksis. Hun bekreftet at dette var A/R/T-ogرافي fra ABER. Jeg ble overrasket, og sendte søknad om opp- tak til forskningskurset ABER. Der oppdaget jeg at kunstbasert pedago- gisk forskning utfyller et rom mellom det subjektive og det objektive i forskningstradisjoner, styrt av vitenskapelige tilnæringer og tradisjo- ner for kunstnerisk praksis (Stake, 2010).

Kunstbaserte ferdigheter er sammensatte. Jeg lærte å velge metaforer til en vignett om en forskningsprosess.

### *Vignett*

*En kunstbasert forskningsprosess. Gjennom å plukke frukt og mat fra et bord skulle vi som gruppe «spille», visualisere og fortelle om et framtidig forskningsprosjekt. En enkelt valgt ananas bestemte vi skulle visualisere metaforen «Moder Jord», med vulkaner – et symbol på den stadig pågå- ende «brennende» interessen i et prosjekt. En pære på pinne belyste ideen om luftskip over landskapet, i nye forskningsfelt. Luftskipet løftes av den oppvarmede gassen fra en brennende flamme. Flammen symboliserte det nødvendige personlige engasjementet, og brennende ild som holder prosjekter i live. Sitrusbåter visualiserte forskningsdeltakerne. Modne blåbær med antioksidanter forestilte vi oss kunne være metaforisk første- hjelp for forskningsdeltakerne i de kommende og pågående prosessene. Plommer forvandlet til svsker anså vi å være nyttig niste i fremtidige kunstbaserte forskningsprosesser. Gruppen oversatte og transformerte observasjoner i matematikkundervisning til en kunstbasert forestilling på engelsk. Den skulle vises for et publikum, gruppemedlemmer eller i biblioteket ved universitet. (Utarbeidet logg fra feltarbeid, 2018)*

Å styrke denne profesjonelle metaforiske handlingen med å visualisere kunstbaserte forskningsprosesser der frukter var metaforene, var både en objektiv og en sterk følelsesmessig subjektiv aktivitet i egen praksis.

Å bli utfordret i å skrive poesi, rytmiske forkortede øyeblikksbilder om forestillingene koreografert fra feltarbeidet i matematikk, ble en sterk opplevelse som fanget meg emosjonelt. Jeg lærte å utforske og ta i bruk praktisk dans, stiliserte bevegelser og scenekunst komponert og inspirert av kunstnere på kurset. Videreutvikling av pedagogisk kritikk (Barone & Eisner, 2006) passet inn i mine intensjoner om å stille seg undrende i filosofiske valg i lys av kunstbaserte utredninger. Disse kan ikke styres av forhåndsinnstilte regler, og kan ikke bedømmes etter forhåndsbestemte kriterier. At kunstbasert utredning ikke kan bedømmes i henhold til forhåndsbestemte kriterier, gjenkjente jeg. Reglene og kategoriene i bedømmingen er delvis «... det arbeidet i seg selv ser etter» (Sinner et al., 2006, s. 392). Jeg kjente på at dette hadde interessant overføringsverdi i evaluering av kvalitative sanseoppgaver og forskning i studiet mat og kultur, der studentene smakte, luktet, tok bilder av og skrev om mat i emnet matkultur. Jeg fikk bekreftet at arbeidsmåten i kunstbaserte uttrykk skaper utfordringer med tanke på utforming og vurderingskriterier.

Det jeg lærte under planleggingen, utviklingen og gjennomføringen av forestillingen og tilbakemeldingene på forestillingen om empirien i feltarbeidet i matematikk, planla jeg nå som grunnlag for et vitenskapelig essay om kunstneren og begreper fra i A/R/T-ografi, og en artikkel om aksjonsforskning. Jeg ville utdype og lære mer om hvordan kunstneren kan være en av tre identiteter, en av «tre propeller på en drivaksel» i A/R/T-ografi som viser nye perspektiv i vekslinger mellom kunstner, lærer og aksjonsforsker i undervisning. Jeg valgte å skrive om mine opplevelser som nybegynner i ABER, der nye ferdigheter og nye begrep endret min forståelse av tidligere arbeid og mulige valg og fortolkninger i en forskningsbasert lærerutdanning. Veksling mellom forståelser som kunstner, lærer og forsker ble synliggjort for meg. Vekten på tankegods, filosofi og mening i arbeidsmåter, arbeidskrav, vurderingsformer og forskning påvirket min utvikling av ferdigheter som lærer, og derigjennom tok arbeidet som lærer nye retninger. Finley (2003) og Irwin & Springgay (2008) påpeker at det skjer utvikling av nye forskningsformer i akademia, blant annet i

hvordan å søke mening. Mening i kunnskapsutvikling som konstrueres i møtet mellom det å være kunstner, lærer og aksjonsforsker, erfarte jeg kan bidra til fruktbare og svært meningsfylte prosesser i egenutvikling i en forskningsbasert lærerutdanning. Jeg underet meg hvordan jeg kunne begrepsfeste min kunnskapsutvikling.

## **Tilbakeblikk – Hvordan kan A i A/R/T/-ografi hjelpe meg til å utvikle ferdigheter som lærer?**

Tilbakeblikket på de fire periodene som er beskrevet ovenfor, viser hvordan jeg har arbeidet for å utvikle mine lærerferdigheter, og ferdigheter som forsker. I den femte perioden oppdaget jeg begreper fra kunstbasert pedagogisk forskning som skapte ny motivasjon, undersøkelsestrang og nye spørsmål. Ved hjelp av begrepene subjektivering, rhizom og rhizomiske relasjoner, samt connoisseurship, vil jeg diskutere min utvikling som lærer, forsker og kunstner.

Det botaniske begrepet rhizom, som betyr jordstokk, rotstengel, rot, med forgreninger, anvendes i denne sammenhengen som et tankebilde. Rhizom er en begrepsmetafor for filosofi i praksis, som reflekterer et åpent og sårbart sted. Egne erfaringer og forståelser bekreftes og sprenges, for så å bekreftes i muntlig-skriftlige bilder og fortellinger opplevd og fortalt subjektivt som du og jeg. Rhizom kan handle om overveielser i rommet mellom teori, og teori som anvendt praksis. Det gjelder om å bli subjekt i eget liv, der fortellingene og filosofi i praksis konstruerer ferdigheter til å kommunisere med de andre som subjekt. Jeg undret meg over forhold som: Hvorfor, når og hvordan bruke metaforer i undervisning? Når og hvorfor bruke vignetter og fortellinger, og når og hvordan omskape, transformere små snutter av fortellinger til små iscenesatte fortellinger, og anvende bilder og musikk i undervisning? Dette skapte fornyet undring. Og, ... hvordan skulle jeg utvikle ferdigheter for å oppmuntre de studerende til på et trygt sted, og i trygge omgivelser å fortelle personlige historier fra praksis? Historier tidvis sammenfiltret som i en personlig børstet billedvev (Irwin, 2008).

Egen sårbarhet kom tydelig fram i refleksjoner i egen praksis som lærer og lærerutdanner i disse fire periodene. I det å vise fram historiene,



i tilbakeblikk, kjente jeg på det å være i prosesser på vei fra ureflektert til reflektert praksis som lærer, kunstner og aksjonsforsker. Å vise fram prosessene og beskrive dem som egne krav til lærerferdigheter ved nye reformer, og til kollegaer, erfarte jeg både som vanskelige og utfordrende da jeg var nyutdannet, men også i de fem periodene jeg beskriver om undervisning i videregående opplæring i periode 1, og i universitets- og høyskolesektoren i periode 2–4. Erkjennelsen av kjernen i forskjeller mellom det å arbeide som lærer, og distinksjonen ved det å ta bevisste filosofiske valg, å være lærer, i undervisning, var ikke enkelt å handtere som nyutdannet. Miljøet på den første arbeidsplassen min skapte likevel motivasjon til å arbeide med å utvikle ferdigheter i å være lærer. I planarbeid som omfattet innholdselementer, arbeidsmåter, vurderinger og eksamensformer, var min motivasjon for å stille spørsmål til hvordan utvikle innholdselementer som samstemte med årstidene, og med elevenes interesseområder, stor. Videre reflekterte og undret jeg meg over arbeidsmåter som falt sammen med elevenes interesseområder, og eksamensformer som samstemte med det kollegiet praktiserte i planutviklingen.

Jeg erfarte fort at innholdselementer og arbeidsmåter som skapte mening for elevene, også skapte mening for meg. Å skape mening i undervisning ble derfor et mønster i mitt arbeid som lærer i alle de fire periodene. Mening er overordnet tema i periode 1, og det er da snakk om mening for to parter: læreren, som trenger hjelp til å utvikle ferdigheter som lærer, og den lærende, eleven, som skal utvikle sine ferdigheter. Min hovedutfordring knyttet til utvikling av ferdigheter som lærer, leder og student i yrkespedagogisk utviklingsarbeid var å bidra til organisering av læreprosesser i kollegiet. I periode 1 prøvde jeg å finne ut av hva som motiverte kollegiet i arbeidet med undervisning, og hvordan organisere kollegiet, og hva som motiverte meg og kollegaene til å utvikle lærerferdigheter til Reform 94. Med Reform 94 ble planverket erstattet av tidligere planverk, som altså er mer tradisjonell med lærerstyring i undervisning. Stadige endringer fra 1990-tallet, i planverk i skolen og i universitets- og lærerutdanningen, satte den lærende mer i fokus: eleven, studenten, læreren i etterutdanning og meg selv som subjekt endring. Dette har skapt ulike utfordringer og undringer rundt utvikling av relevante lærerferdigheter.

## Subjektivering

Det subjektive fremheves i liberal utdanning. Subjektivering som filosofisk begrep (Iftode, 2013) er ingrediens i et rhizom. Subjektivering som omhandler å konstruere individet, er et kjennetegn ved kritisk teori, og vesentlig ingrediens i kunst, ABER og A/R/T-ografi i periode 5, og ble interessant å anvende i drøftinger eller overlegninger over utvikling av egne lærerferdigheter i periode 1–4. Foucault vurderte prosessen med subjektivering til å ha en ontologisk<sup>7</sup> fremtredende rolle i begrepet subjekt (Iftode, 2013). Subjektivering refererer til danning eller konstruksjon av individet som subjekt, her med vekt på utvikling av egne og samhandlingsparters undervisningsferdigheter som følge av utdanningspolitiske krav i dokumenter, og planverk for grunnskolen, den videregående skolen og universitets- og høyskolesektoren. Subjektivering preger refleksjonen over mine ferdigheter som lærer i periodene 1–4, og trer fram som et mønster i utvikling av arbeidsmåter, vurderingsformer og eksamen.

- Periode 1 kjennetegnes av mine refleksjoner over de nye læringsmålene i planverket, der lærende i den videregående skolen kunne fortolkes som subjekt i læringshandlinger, og arbeidsmåtene kunne fortolkes som elevaktive og problembaserte. Mine refleksjoner over begrepene skolekultur og handlingskompetanse gjenspeilet det subjektive som fremheves i liberal utdanning, og subjektiviteten i en kultur.
- Periode 2 i lærerutdanningen kjennetegnes av videreføring av intensjonen om å stille seg undrende; å være subjekt i egen lærerutvikling, nå i lærerutdanning. Til dette sier studentene at det viktigste de erfarte i lærerutdanningen, var gjennom praksis og arbeidsmåten i de refleksive samtalene å være spørrende til egen og gruppens erfaring.
- Periode 3 kjennetegnes ved at jeg utviklet mine lærerferdigheter, som begynnende aksjonsforsker i velferdsarbeid med vekt på det subjektive i aksjonsforskning. Søkelyset var her satt på undring og motivasjon i grupper i aksjonsforskning der funksjon som veileder,

---

7 Filosofisk.

fasilitator og moderator i overveielse skapte undring. Jeg utfordret meg selv ved å organisere studentene slik at både de og jeg var deltakere og observatører, og bevisste deltakere og observatører i undring, der studentene fortalte om, og forsket i, hendelser i praksis som hadde berørt dem. Ferdighetene mine i å stille åpne spørsmål, og hvordan oppmuntre studentene til mangfold i innholdselementene ble videreutviklet. Ved at studentene selv valgte episoder som hadde berørt dem, utviklet jeg ferdigheter som bidro til at studentene ble subjekt i egen kunnskapskonstruksjon.

- Periode 4 kjennetegnes av at jeg videreutviklet mine ferdigheter som lærer og aksjonsforsker. Det praktiserte som lærer er her hvordan jeg ut fra filosofisk fundert forståelse videreutviklet, organiserte og åpnet kommunikative rom sammen med studenter. Samhandling i tid og rom ble en ny retning som jeg videreutviklet til ferdigheter, i det praktiserte, det verdibaserte i aksjonsforskning. Individets opprinnelige væren i verden, som er en væren i verden med andre i det intersubjektive rom, det etiske rom, ansvarlighetens rom, ble for meg nye retninger til å utvikle ferdigheter i undring der studentenes subjektive fortellinger møtte deltakernes observasjoner i rhizom.

## Rhizom

Begrepet rhizom tolker jeg som et mellomrom eller fristed, som er åpent og sårbart for deltakernes overveielse, eller en fristilling til å belyse subjektivitet og prosesser som omhandler det å trene seg i subjektivitet. I samråd med kolleger organiserte vi oss i team for lærende fellesskap, i periode 1. Gjennom studiet i yrkespedagogisk FOU skjerpet jeg oppmerksomheten på utviklingen av mine lærerferdigheter og oppdaget hvordan lærende sirkler kan bidra til å utvikle kompetanse og ferdigheter i et arbeidsfelt. Ved å anvende begrepet rhizom, som tankemodell, ble jeg oppmerksom på kraften i forskning i samhandling, på lærende sirkler i selvrefleksjon, og på hvordan dette bidro til utvikling av lærerferdigheter sammen med kollegaer. Målet med fornyelsen var selvrefleksjon og kompetanseutvikling til nye læreplaner. Begrepet handlingskompetanse ble sentralt i forskning i et utvidet pedagogisk handlingsrom i seksjonen for husstell, som FOU i

praksis.<sup>8</sup> Her reflekterte jeg over forholdet mellom forskning (F) og utvikling (U), og dermed innholdet i forsknings- og utviklingsprosessen. Jeg utviklet mine ferdigheter som lærer, men også mine ferdigheter i å undre seg over forholdet mellom forskning (F) og utvikling (U).

- Periode 2 kan også karakteriseres som utvikling av rhizomisk praksis som lærer og forsker. De refleksive samtalene som var dokumentert med videooptak, gav mulighet til aksjonsforskning i refleksjoner i oppsummering fra daglig praksis. Til meg som lærer sier studenter at det viktigste de erfarte i lærerutdanningen, var gjennom praksis og de refleksive samtalene. Som lærer lærte dette meg at ferdigheten i å organisere oppsummering fra leksjoner i heimkunnskap erfarte studentene som noe av det viktigste i lærerutdanningen. Mappevaluering i periode 2 kan også forstås som refleksjon i rhizom, en rhizomisk praksis. Videre: Aksjonsforskning i organiserte samtaler er det jeg beskriver som rhizomisk praksis.<sup>9</sup>
- I periode 3 utvikler jeg mine ferdigheter som lærer ved å utforme årsstudiet i mat og helsefag, der emnet matpedagogikk er å se på som rhizom, og matkultur inneholder arbeidskrav der: Studentenes beskrivelser og forskning i matrelaterte emner anses som rhizomisk praksis, ved at studentene er subjekter i egen kunnskapskonstruksjon.
- Periode 4 kan beskrives som utvikling av ferdigheter i å praktisere rhizom. Å organisere, og åpne kommunikative rom rundt overveielser, sammen med studenter, er å se på som ferdighet i å praktisere rhizom

I ABER er rhizom et begrep og praksis for filosofi (Sumara & Carson, 1997). Begrepet rhizom, som A/R/T-ografi bygger på, gjør A/R/T-ografi kritisk og radikal. Det er en ny måte å transformere ideen om teori som et abstrakt system for å praktisere filosofi; filosofisk praksis. Begynnelsen i rhizomisk praktisering i periode 5 var å visualisere hver opplevelse beskrevet i feltnotatene fra uken på kurset. Presentert sammenvevd og sammenkoblet ses mine erfaringer i metoden overveielser<sup>10</sup> som

---

<sup>8</sup> Se side 261.

<sup>9</sup> Side 262.

<sup>10</sup> (Schwab, 1983).

kroppslige opplevelser, som framvekst av jordstengler av og i rhizom. Her beskrives praksis i rhizom transformert til tre former for fortellinger, transaktive bilder utdypet fra feltnotatene og erfart som en begynnende rhizomisk praksis, et rom for nye begynnelse. I periode 4 skjer det endringer: Samhandling i tid og rom ble en ny retning som jeg videreutviklet som forskning i det praktiserte.

Det praktiserte henviser til filosofisk og verdimesig begrunnet praksis som lærere utøver, der rhizomiske relasjoner får strømme og samhandle fritt i rhizom. Måten å forstå rhizom på kan ligne på det som i dansk versjon beskrives av Biesta (2009) som det mundante rom, som et rom for nye begynnelse. Nye begynnelse i rhizom ble anvendt som perspektiv og metode for å undersøke hva jeg undret meg over og la vekt på i rommet der fenomener i undervisning kan få nye begynnelse. Intensjonen var ikke bare å bidra til nye begynnelse i studenters demokratiske danning, men like mye å bidra i studentenes praksis med tanke på innsikt i og videreutvikling av egen undervisningspraksis. Som metafor betyr nettopp rhizom en jordstengel som ligger i eller under jordskorpen med anlegg til å sette stengler, skudd og røtter til nye planter.

## Rhizomiske relasjoner

- Gjennom to år i periode 1 ble jeg oppmerksom på kraften i forskning i samhandling, og på hvordan dette bidro til utvikling av lærerferdigheter sammen med kollegaer. Ferdigheter i å undersøke praksisen i rhizomiske relasjoner innebærer at deltakerne er innforståtte med og lar ideene flyte fritt i overveielser.
- Periode 2: Fagplanen beskriver studentenes organisering i grupper på fire studenter. Gruppen var videre organisert i samhandling med tre andre grupper der samtaler om arbeidsoppgavene på slutten av arbeidsøkten var gjenstand for etterrefleksjon, i rhizomiske relasjoner. Dette ble videodokumentert. Her utviklet jeg mine ferdigheter som lærer.
- Periode 3 preges også av arbeid med utvikling av ferdigheter i rhizomiske relasjoner. Jeg utviklet ferdigheter som veileder, fasilitator og moderator i overveielser med rhizomiske relasjoner.

- Periode 4 preges av videreutvikling av rhizomiske relasjoner der spørrende og etisk undring i kommunikative handlinger ble videreutviklet. De likeverdige og gjensidige relasjonene mellom deltakerne er rhizomiske relasjoner i subjektivering i rommet for nye begynnelse.

## Connoisseurship

Ferdigheter som kunstner i aksjonsforskning er et mønster i de fire omtalte periodene. Sammen med forståelsen av connoisseurship, som Eisner (1991) beskriver som en metafor for vinsmakerens inngående kjennskap til vin, anvendes rhizom her som tankegods og organisering i samtaler, metasamtaler og meta-metasamtaler; handling som samlet danner det begrep som nå er omskrevet til å dreie seg om kunsten å forske i samhandling i lærerutdanning, også forstått som lærerkunst. I denne bruken er rhizom et uttrykk for likeverdige samtaler, som dokumentert på en kreativ måte kan danne dataunderlag for aksjonsforskning i lærerkunst, connoisseurship.

- Periode 1 – bilder  
 Ulike bilder ble presentert i rapporten for å beskrive utviklingsarbeidet. Ett slikt bilde var «baller gjennom rom»<sup>11</sup>. Her viste jeg en kunstners ferdigheter i å synliggjøre og visualisere hvordan utspill og innspill i utviklingsprosesser i samhandling like gjerne kan fare forbi i luftrommet som at deltakerne valgte å fange ballene. Et annet bilde, «mann, mennesket gjennom rom», viste billedgjorte metaforer<sup>12</sup> på hvordan forskning i endringsprosesser og selvrefleksjonsprosesser kunne beskrives som «skanning i en elektronisk port på en flyplass». Tekst og bilder visualiserte en kunstners dokumentasjon av framstillingene som aksjonsforsker og lærer. Som kunstner i utdanning, en kjenner, connoisseur (Eisner, 2008, s. 63) i en kreativ prosess, ble bilde én skapt. Ikke å forstå som et maleri eller en tegning, men et muntlig-skriftlig bilde.

---

<sup>11</sup> Se side 261.

<sup>12</sup> Parsons (2007) beskriver kunst og metaforer, kropp og sjel.

- Periode 2 kjennetegnes ved at studentene skrev refleksjonsnotater som viste til kreative arbeidsmåter og løsninger på forholdet mellom innholdselementer og arbeidsmåter i lærerutdanningen i mat og helse.
- Periode 3 kjennetegnes av den kreative utviklingen av lærerutdanningsemnet matpedagogikk, som inkluderer innholdselementer, og kreative arbeidsmåter for å klargjøre forholdet mellom pedagogiske tilnærminger og faglig innhold.
- Periode 4 preges av tverrfaglig tilnærming til kreative studentaktive læringsmåter i allmennlærer- og barnehagelærerutdanningen, der jeg videreutviklet mine ferdigheter som lærer, kunstner og aksjonsforsker.
- Periode 5. Begrepene fra A var perspektiver, metoder og resultater til nye forståelser av hvorfor og hvordan A/R/T-ografi gav mening og utviklet mine ferdigheter som lærer. Kunnskapskonstruksjon om praksis skjedde gjennom refleksjon, og gjennom metarefleksjon mellom rhizomiske relasjoner i modifiserte flerstegsintervju i aksjonsforskning.

Metodikken jeg utviklet rundt overveielser, kan beskrives som følgende:

*Å overveie praksis.*

*Organisert i to parallelle sirkler samarbeidet studentene og jeg i faglige læringsfelt. Målet var å koble teoribasert kunnskap til personlig kulturell kunnskap, og å sammenholde disse med undervisningserfaringer. Sammenkoblingene var ment å skape nye begynnelse for å forbedre undervisningsferdigheter for studentene i egen praksis. I arbeidet ble «ruten fra praksis til det praktiske» studert. Det omhandlet å føle, observere, forske og utvikle mat- og kulturfag, og ulike pedagogiske disipliner der lærertenkning og praksis var tema. Ideer om lærertenkning fikk studentene i skole og barnehage til å snu seg til subjektivisering i observasjoner fra en bevisst praksis, og dermed bevissthet i praksis ved filosofiske overveielser. Metoden var hverken induktiv eller deduktiv, den var eklektisk (Schwab, 1969). Denne eklektiske praksisen med å overveie begrunnes her filosofisk. Ideen var å stille seg spørrende (Dewey, 1929), der studentene og jeg undret oss sammen. Denne eklektiske praksisen i undervisning, utviklet i 6 trinn, kalte jeg: å overveie praksis.*

Connoisseurship forstås her som å være lærer i overveielser i eklektisk praksis. I denne forståelsen ble modifiserte trinn i aksjonsforskningen utviklet. Den gikk via metarefleksjon over fire perioder der A fra A/R/T-ografi har hjulpet meg å utvikle mitt connoisseurship; min filosofiske praktisering og utvikling av forståelse av veien fra praksis til det praktiserte, og dermed mine ferdigheter som lærer.

## Rhizomisk praksis

Erfaringene og resultatene fra forskerkurset ABER ble anvendt for å undersøke og forske på egen undervisningspraksis. Dette utledet jeg til rhizomisk praksis. Begrepet utledet jeg fra forståelsen av det Schwab (1983, 1969) beskriver som «the Practical». Dette forstås som det praktiserte i undervisning, altså verdibasert undervisning på veien fra praksis i undervisning til det praktiserte som jeg beskriver som rhizomisk praksis. «Utdanningens vidunderlige risiko» og rom for nye begynnelse (Biesta, 2014), forstår jeg som subjektiv kunnskapskonstruksjon, her i rommet mellom identitetene aksjonsforsker, lærer og kunstner.

Jeg har undersøkt mine ferdigheter der rhizom (Irwin, 2008) forstås som filosofisk praksis i eget arbeid. Rhizomiske relasjoner og connoisseurship (Eisner, 2008) forstås som en kunst i rom for nye begynnelse (Biesta, 2014). I denne forståelsen plasserte jeg tilnærmingen til A i A/R/T-ografi i det jeg beskriver som et postkvalitativt rom for nye begynnelse. Her møter ulike filosofier og praksiser de lærende i grunnlaget for kunnskapskonstruksjon og mine ferdigheter som aksjonsforsker i egen praksis. Min utledning av begrepet rhizomisk praksis, skjer som ledd i utvikling av metodologi og ferdigheter som lærer i 5 tidsperioder.

Først ble handlingene på ABER-kurset beskrevet. Jeg erfarte og undret meg i 11 handlinger fra kunstnerens autoetnografiske posisjon, der jeg ble kjent med begreper fra kunsten.

Jeg så at kunstnerens tilnærming i A/R/T-ografi kan hjelpe meg til å forbedre ferdigheter som lærer. Ved å omdefinere og endre egen forståelse av sjangre i tekster og dokumentasjon, tilføres egen aksjonsforskning nye perspektiver som uttrykker hvordan og hvorfor lærerferdigheter utvikles. Relasjonen mellom begrepene praksis og det praktiserte plasseres



i ansvarlighetens rom, i skjæringspunktene mellom det subjektive i Schwabs utlegninger om overveielser som møter Deluzes og Guatris filosofi i rhizom og rhizomiske relasjoner, ... og Eisners utlegning om ferdigheter i connoisseurship, samt Barones utlegninger om kunstneren. Dette kan forstås som kvantesprang i utvikling av lærerferdigheter i treenighet mellom kunstner, lærer og aksjonsforsker som ferdigheter i connoisseurship. Slike ferdigheter omhandler subjektivering i studentenes undervisningskunnskap. Å forske i ferdigheter for å utvikle undervisning og kunnskap i lys av posthumanistisk filosofi og postkvalitative tilnærminger, kan omfatte connoisseurship som utgangspunkt for nye begynnelse i samhandling mellom kunstneren, læreren og forskeren.

*A/R/T-ografi* er et komplekst begrep som viser til arbeidsmåter som kan bidra til utvikling av ferdigheter som lærer og i forskning; connoisseurship (Eisner, 2008, s. 63) i lærerutdanningen. Connoisseurship som kunnskap om kunsten og ferdigheter i kunsten, angår innholdselementer i emnet pedagogikk og i det praktiskeestetiske faget mat og helse. Det kan forstås på flere måter. Her omhandler det kunsten og ferdigheter analysert og drøftet fra fem utvalgte perioder i mitt arbeid for å forske på utvikling av mine ferdigheter som lærer og lærerutdanner. Denne subjektive tilnærmingen vil i aksjonsforskning kunne ha overføringsverdi til ulike områder i lærerutdanning, og er dermed en interessant måte å arbeide på som lærer, forsker og kunstner i egen kunnskapsutvikling. Jeg har forsket i egen praksis i lys av det som nå beskrives som *rhizomisk praxis*. Begrepet ble utledet av begrepene rhizom og the Practical (det praktiserte), altså endepunkt på veien fra praksis til det praktiserte. Det gjelder filosofisk og verdimelessig begrunnet lærerarbeid, der rhizomiske relasjoner strømmer fritt i rhizom. Deltakerne lærer av hverandres praksis i ansvarlighetens rom. Denne måten å forstå rhizom på ligner det som Biesta (2009) i den danske versjonen beskriver som det mundante<sup>13</sup> rommet. Deluze (Irwin et al., 2006) anvendte rhizom som beskrivelse av fenomenenes tilblivelse og deltakernes overveielser. Dette har jeg brukt for å beskrive en nybegynners vei inn i et forskningsfelt under utvikling, i *A/R/T-ografi* der oppmerksomheten min var om A, Artist, og om

---

13 Mundant (Skjervheim, 1996).

hvordan ferdigheter innen kunst og begreper fra kunstbasert forskning kan bidra til å utvikle ferdigheter som lærer.

## Referanser

- Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. I J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskait & E. Grace (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 95–109). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biesta, G. J. J. (2014). *I utdanningens vidunderlige risiko*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig framtid*. København: Unge Pædagoger.
- Chanmann-Taylor, M. (2008). Arts-based research: Histories and new directions. I M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund, (Red.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (s. 3–15). New York: Routledge.
- Dewey, J. (1929). Escape from Peril. I *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action* (s. 3–25). New York: Minton, Balch & Company.
- Duggleby, W. (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 6(5), 832–840.
- Eisner, E. (2008). Present tensions in arts-based research. I M. Cahnman-Taylor & R. Siegesmund (Red.), *Arts-based research in education: Foundations for practice*. (s. 16–25). New York: Routledge.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan.
- Finley, S. (2003). Arts-based inquiry in QI: Seven years from crisis to guerrilla warfare. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 281–296.
- Habermas, J. (1986). *Knowledge and human interest*. Polity: Cambridge.
- Hummelvoll, J. K. (2008). The multistage focus group interview – a relevant and fruitful method in action research based on a co-operative inquiry perspective. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 10(1), 3–14.
- Iftode, C. (2013). Foucault's idea of philosophy as 'care of the self': Critical assessment and conflicting metaphilosophical. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 71, 76–85. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.011>
- Irwin, R. L. (2008). A/r/tography. I L. Given (Red.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 26–29). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Irwin R. & Springgay S. (2008). A/r/tography as practice-based research. I M. Cahnman-Taylor & R. Siegesmund. *Arts-based research in education: Foundations for practice*. (s. 103–119). New York: Routledge.
- Irwin, R. L., Beer, Springgay, R., Grauer, S., Xiong, G. & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88.

- Johansen, J. B. (2000). ”Du berga livet på kar `n”, mellommenneskelige relasjoner mellom lærer og elev i dagens skole. Luleå: Doktoravhandling. Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet.
- Johansen, J. B. (2017). *Hva innebærer et retrospektivt forskerblikk og hvilke verdier bringer denne metoden inn i samfunnsforskningen?* Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/retrospeksjon-som-vitenskapelig-forskningsmetode/>
- Johansson, L. (2016). Post-qualitative line of flight and the confabulative conversation: A methodological ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 445–466.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 271–330). Thousand Oaks: Sage.
- Kitzinger, J. (2005). Focus group research: Using group dynamics to explore perceptions, experiences and understandings. I I. Holloway (Red.), *Qualitative research in health care maidenhead* (s. 56–70). Open University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Fakta om ny, femårig grunnskolelærerutdanning. Hentet 15 mai 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Leming, T. (2009). Hvor ble jeg av? Emosjoner som drivkraft i skrijving og forskning. I R. Jakhelln, T. Leming & T. Tiller (Red.), *Emosjoner i forskning og læring* (s. 35–50). Tromsø: Eureka Forlag.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage: London.
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Parsons, M. (2007). Art and metaphor, body and mind. I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education* (s. 533–542). Dordrecht: Springer.
- Reason, P. (1998). Political, epistemological, ecological and spiritual dimensions of participation. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 4(2), 147–167.
- Reid, W. (1991). *The idea of the practical*. Hentet fra <http://condor.depaul.edu/ppereira/courses/reid.1.htm>
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School review*, 78(5), 1–2.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239–265.
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, Gouzouasis, R. L. P. & Grauer K. (2006). Arts based educational research dissertation: Renewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 29(4), 1223–1270.

- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Aschehoug.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Hentet fra = [https://ebookcentral-proquest-com.eazy.uin.no/lib/nord/reader.action?docID=479606&query=](https://ebookcentral-proquest-com.eazy.uin.no/lib/nord/reader/action?docID=479606&query=)
- Sumara, D. & Carson, T. (1997). *Action research as a living practice*. New York: Peter Lang.
- Sæverot, H. (2011). Pedagogisk tid og individualisering. *Utbilding & Demokrati*, 20(3), 113–134.
- Thuv, S. (1992). *Kollegial læring og handlingskompetanse, skolekultur og skoleutvikling*. Nordisk påbyggingsutbildning i pedagogik, med inriktning mot FOU. Gøteborg Universitet.
- Vist, T. (2016). Arts-based research processes in ECEC: Examples from preparing and conducting a data collection. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning. Nordic early childhood education research journal*, 1(1), 1–15.
- Whitehead, J. (2014). *Draft submitted for the Sage handbook of action research on 'the skills of the practice of helping students to find their first person voice in creating living-theories for education*. Hentet fra: <https://www.actionresearch.net/writings/jack/jwsagearhandbook2014.pdf>
- Østern T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(1), 7–27.