

Fra reproduktion til refleksion

En kvalitativ studie af læreres arbejde med udvikling af elevers kritisk reflekterende evner

Susanne Boye Flaaris Johansen



PED396

Masteropgave i pædagogik

Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Foråret 2020

Tak

Eske og Embla – for tålmodigheden

Rektor Eva Marie Leergaard – for tillid og entusiasme

Vejleder Hanne Riese – for tiltro og udfordring

Liv Kristin Rasmussen – for internationalisering

Deltagere – fordi I tog jer tid, bød på jer selv og delte jeres erfaringer

Indholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Abstract	6
Indledning	7
Tema og problemstilling	7
Forskningsspørgsmål	9
Læservejledning	10
Metode	11
Videnskabelig forankring og metodevalg	11
Dataindsamling	13
Analysemetode	16
Metodiske muligheder og begrænsninger	22
Forskningsetiske betragtninger	25
Et kritisk blik på min konstruktion af virkeligheden	29
Analytiske perspektiver og tidligere forskning	32
Tidligere forskning	32
Analytiske perspektiver	35
Lærerens professionelle pædagogiske handlingsrum	
– forskning og perspektiver	41

Perspektiver og gennemgående mønstre i deltagernes beskrivelser	45
Perspektiver på kritisk refleksion	45
Perspektiver på kundskab og kundskabsudvikling	47
Perspektiver på undervisningspraksis og lærerrollen	49
Sammenhænge mellem forskellige perspektiver	51
Udfordringer som gennemgående mønstre	59
Opsummering	70
Positionering og kompleksitet i lærerens mulighedsrum	71
Lærerens mulighedsrum	71
Elevernes forudsætninger som rammebetingelse	78
Opsummering og vejen videre.....	89
Opsummering	89
Vejen videre – aktuelle temaer og problemstillinger	93
Litteratur	97
Vedlæg	105

Sammendrag

Internationale forskningsresultater viser, at lærere på tværs af uddannelsestrin møder udfordringer i deres arbejde med at få elever til at bevæge sig fra en faktapræget reproducerende tilnærmning til kundskabsudvikling til en mere kritisk reflekterende tilnærmning. Hensigten med mit projekt er at identificere og forstå nogle af disse udfordringer i tilknytning til undervisning i samfundsfaglige temaer i norsk videregående skole. Målet er samtidig at synliggøre, hvordan læreres forståelse af kritisk refleksion, kundskab og kundskabsudvikling er en vigtig præmisleverandør for, hvad kritisk refleksion kan være i skolen.

Indgangsvinkelen til projektet er følgende problemstilling:

Hvad karakteriserer læreres erfaringer med arbejdet med udvikling af elevers kritiske reflekterende evner i samfundsfaglige temaer i norsk videregående skole?

Projektets analytiske perspektiver omhandler forskellige forståelser af og tilnærmninger til kritisk refleksion som kundskab og kompetence. I diskussionkapitlet inddrager jeg desuden perspektiver på *professionsudøvelse* og *lærerens professionelle pædagogiske handlingsrum*.

Projektet er gennemført som en kvalitativ studie med interview af fem lærere i norsk videregående skole. Datamaterialet er analyseret gennem en induktiv metode med fokus på kategorisering af semantiske relationer.

Resultaterne viser, at de elementer som indrammer deltageres forståelse af sit eget pædagogiske arbejdsrum i forbindelse med undervisning med fokus på kritisk refleksion kan knyttes til henholdsvis *skolen som institution*, *skolen om organisation* og *elevernes forudsætninger* som overordnede momenter. Resultaterne viser også, hvordan den enkelte deltageres forståelse af og positionering i forhold til elementerne fungerer som betingelse for, hvordan kritisk refleksion kan fremdyrkes i skolen, samt hvordan dette kan ses i sammenhæng med, at der eksisterer forskellige forståelser af kritisk refleksion.

Diskussionskapitlet synliggør særligt, hvordan deltageres positionering i forhold til henholdsvis *elevernes manglende faglige ballast* og *mødet mellem skolens og elevens virkelighed* bliver en udfordrende rammebetingelse for, hvad kritisk refleksion kan være i skolen.

Abstract

Results from international research show that teachers across educational levels face challenges when trying to move students from a fact-based, reproductive approach to an approach focusing on knowledge development and critical reflectiveness. The purpose of my project is to identify and understand some of these challenges related to teaching social science subjects in Norwegian high school. The aim is also to visualize how teachers' understanding of critical reflection, knowledge and knowledge development is an important premise for what critical reflection can be in school.

The approach to the project is the following thesis question:

What characterizes teachers' experiences when working on developing students' critical reflective skills in social science topics in Norwegian high school?

The project's analytical perspectives deal with different understandings and approaches to critical reflection as knowledge and as competence. In the discussion chapter, perspectives on *professional practice* and *the teacher's professional pedagogical space* are included.

The project was conducted as a qualitative study with interviews of five teachers in Norwegian high school. The data material is analyzed through an inductive method focusing on the categorization of semantic relations.

The results show that the elements that frame the participants' understanding of their own pedagogical workspace in connection with teaching with a focus on critical reflection can be linked to *the school as an institution*, *the school as an organization* and *the students' qualifications* as main elements. The results also show how the individual participant's understanding of and positioning in relation to the elements function as a condition for how critical reflection can be cultivated in school, and furthermore, how this can be seen in correlation with different understandings of critical reflection. The discussion chapter highlights in particular how the participants' positioning in relation to, respectively, *the students' lack of academic ballast* and *the meeting between the school and the student's reality*, becomes a challenging framework condition for what critical reflection can be in school.

Indledning

Tema og problemstilling¹

Temaet for projektet er arbejdet med udvikling af elevernes kritisk reflekterende evner i norsk videregående skole². Jeg har arbejdet som lærer og leder i norsk videregående skole i 15 år. Arbejdet med at fostre elever, som kan bruge sin kundskab til at reflektere kritisk over det de møder i skolen og på andre arenaer, har altid været et centralt element. Jeg har mødt elever, som er nysgerrige og ivrige efter at udforske ”nye græsmarker”. Jeg har mødt elever, som tilsyneladende aldrig stiller spørgsmål ved det, de møder i skolen og ellers i livet. Jeg har mødt elever, som kun er optaget af sig selv og sin egen udvikling. Og jeg har mødt dem, der ikke er noget særlig interesserede i noget som helst. Jeg har samtidig mødt kollegaer, som synes det er irriterende og forstyrrende, når elever spørger, hvorfor de skal arbejde med bestemte temaer, og hvad de egentlig skal med dette her. Og kollegaer som ikke ved, hvordan de skal møde og takle elevernes mere personlige erfaringer og synspunkter. Jeg har også mødt kollegaer, som i næsten hver undervisningstime får tilsyneladende umodne og forsigtige 16-åringer til at diskutere og drøfte så seriøst og engageret, at man skulle tro, at de aldrig har lavet andet.

Kundskaben i skolen er mangfoldig – på samme måde som alle typer og former for kundskab lever side om side i vores samfund. Kritisk refleksion er også en mangfoldig størrelse – i skolesamfundet og i storsamfundet. At være kritisk reflekteret til mangt og meget er for mange helt naturligt. Vores kritiske refleksionsevner udvikles ikke kun i skolen, men også i alle mulige andre sammenhænge. Men skolen bør i mine øjne være en tryk og inspirerende øvelsesarena, hvor eleverne sammen med andre ”ligesindede” og med god støtte fra dygtige lærere kan prøve og fejle og blive ”den bedste udgave af sig selv”.

Stimulering af elevens evner til at kunne *reflektere* og *tænke kritisk* er ikke nye temaer i skolen. Både ældre, nuværende og ikke mindst kommende læreplaner fremhæver begrebernes værdi og betydning i et bredt kundskabs- og kompetenceperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2016, 2020). Begreberne skal samtidig forstås og tolkes

¹ Det indledende afsnit er i store træk hentet fra den godkendte projektplan (foråret 2018).

² Jeg anvender det norske ord *videregående skole*, fordi det danske *gymnasium* har en noget anden struktur og organisering af oplæringen.

med tanke på de samtidsaktuelle videnskabelige diskurser og politiske positioner, som danner bagtæppe for de forskellige udgaver af læreplanværket.

Gennem læreplanværkets funktion som politisk styringsdokument politiseres evnen til kritisk refleksion som vigtig og værdifuld kompetence i det 21. århundrede (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2020). Vægtlægningen af begrebet skal ses i sammenhæng med det internationale fokus på de såkaldte *21st century skills* (Amdam, Arnseth, Erstad & Silseth, 2014). 21st century skills er en samlebetegnelse for den kundskab og de færdigheder, som fremmes som vigtige og nødvendige i det 21. århundredes globale samfund. Bagtæppet er både teknologiske, økonomiske og politiske perspektiver samt humanistiske værdier. Kompetencerne omfatter et bredt spekter af ”grundkompetanse” knyttet til fag og teknologi, ”livskompetanse” eller ”humankunnskap” knyttet til social og kulturel bevidsthed samt ”meta-kompetanse” eller ”meta-kunnskap” knyttet til forskellige aspekter af læring og tænkning (Amdam et al., 2104, s. 20, s. 23). Evnen til reflekteret og kritisk anvendelse af kundskab og færdigheder er central både som kontekstualiseret fagspecifik kompetence og som kompetence, der kan anvendes på tværs af fag, temaer og problemområder.

Forskellige videnskabelige traditioner og moderne politiske og samfundsøkonomiske paradigmer fremhæver værdien af kritisk refleksion som kompetence i et moderne samfund. Det kan forklare, hvorfor der alligevel ikke eksisterer en entydig forståelse af kritisk refleksion som fænomen (Alazzi, 2008; Amdam et al., 2014; Bakken, 2015; Ilgaz, 2017, s. 53; Pithers & Soden, 2000; Reynolds, 2016). I kapitlet *Analytiske perspektiver og tidligere forskning* (s. 32) forsøger jeg illustrere en del af nuancerne ved fænomenet.

Forskningsfeltet om kritisk refleksion – her i begrebsmæssig bred betydning – i uddannelsessammenhæng er omfattende både i tid og indhold (Pithers & Soden, 2000). Samtidig er forskning, som søger at forstå lærerens perspektiv i arbejdet med at stimulere elevers og studenter kritisk reflekterende evner, dog relativt begrænset (Ilgaz, 2017; Jeremiah, 2012; Reynolds, 2016; Steffen, 2011, s. 69). Selv om hovedvægten af de gennemførte projekter i tillæg omhandler læring og uddannelse i andre lande, indikerer resultaterne alligevel, at lærere på tværs af uddannelsestrin møder udfordringer i deres arbejde med at få eleverne til at bevæge sig fra faktapræget reproducerende til kritisk reflekterende tilnærminger til kundskabsudvikling (Alazzi, 2008; Bakken, 2015; Steffen, 2011). Som indgangsvinkel til at identificere og forstå disse udfordringer gennemfører jeg

en kvalitativ studie af læreres erfaringer knyttet til undervisning, som har til hensigt at fremme elevernes kritisk reflekterende evner. Projektet positionerer sig dermed som et vigtigt bidrag i arbejdet med at få mere kundskab om, hvordan lærere oplever tematikken. Dette med følgende problemstilling som indgangsvinkel:

Hvad karakteriserer læreres erfaringer med arbejdet med udvikling af elevernes kritiske reflekterende evner i samfundsfaglige temaer i norsk videregående skole?

Samfundsfaglige temaer dækker temaer, som indeholder aspekter af samspillet mellem individ, samfund og natur. Temaerne knytter sig typisk til læreplanerne i samfundsfag, geografi, naturfag og samfundsfaglige programfag – eksempelvis *bærekraftig udvikling, demokrati og medborgerskab* og *økonomisk globalisering* (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Forskningsspørgsmål

Jeg har valgt at operationalisere problemstillingen i to overordnede forskningsspørgsmål:

Hvilke elementer karakteriserer deltagerens beskrivelser af sit eget arbejde?

Hvordan beskriver deltagerne forholdet mellem kritisk refleksion og andre elementer ved arbejdet?

Det første spørgsmål giver anledning til at bryde det indsamlede datamateriale ned i mindre enheder og undersøge, hvilke enkeltelementer deltagerne trækker frem i deres beskrivelser af egne erfaringer. Det andet spørgsmål fordrer, at jeg undersøger, hvordan elementerne kan forstås i forhold til hinanden. Svaret på problemstillingen – altså karakteristikken af lærernes erfaringer – indeholder på den måde både en beskrivelse af enkeltdele (elementerne) og en tolkning af helheden (elementernes indbyrdes forhold eller relation).

Læservejledning

Opgavens struktur genspejler den dynamiske analytiske udvikling fra det beskrivende til det mere diskuterende og fortolkende niveau. Opgaven kan derfor med fordel læses som én, sammenhængende tekst, hvor læseren guides gennem projektet og indføres i metoder, analytiske perspektiver og anden forskning undervejs. Læseren vil derigennem få en fornemmelse af projektets kronologi og udvikling. For eksempel skaber den indledende analyse af datamaterialet (s. 45) åbning for, at jeg i diskussionsdelen (s. 71) kan inddrage perspektiver på det som kan betegnes som lærerens professionelle handlingsrum – perspektiver som bliver centrale i processen med at løfte projektet fra et beskrivende til et mere fortolkende niveau.

Opgavens vedlæg (s. 105) omfatter selvstændige dokumenter knyttet til projektets feltarbejde. De omfatter også uddrag og eksempler knyttet til transkribering og kategorisering af datamaterialet.

Metode

I metodekapitlet redegør jeg for projektets videnskabelige forankring og valg af forskningsmetode. Efterfølgende gennemgår jeg de enkelte dele af forskningsprojektet – herunder udvælgelse af deltagere, feltarbejde og transkribering samt selve analysen af det empiriske materiale. Afslutningsvis drøfter jeg, hvordan forskningsdesignet og -metoderne skaber muligheder og begrænsninger, samt tager et selvkritisk blik på mine fund og resultater.

Videnskabelig forankring og metodevalg

Social-konstruktivistiske idèer og perspektiver danner grundlag for projektets metodiske design (Hammersley, 2012; Hatch, 2002, s. 13; Silverman, 2014). Kundskaben som produceres i projektet skal derfor betragtes som et resultat af et samspil mellem projektets deltagere og mig som forsker. Samtidig ønsker jeg at belyse deltagernes perspektiver ud fra det synspunkt, at de som lærere har erhvervet sig oplevelser og erfaringer uafhængig af forskningsprojektet (Hermansen & Mausethagen, 2016; Hovdenak, 2010). Fokuset i projektet bliver i høj grad at få frem disse oplevede erfaringer som lærerens konstruerede fænomen, og i mindre grad hvordan deltager og forsker konstruerer fænomenet sammen (Brinkman & Kvale, 2017, s. 238; Silverman, 2014, s. 91, s. 168). Samtidig er det et centralt element i arbejdet med projektets forskningskvalitet netop at synliggøre, hvordan jeg som forsker bidrager til konstruktionen.

Jeg har valgt at anvende semistrukturerede dybdeinterview til indhentning af det empiriske materiale (Brinkman & Kvale, 2017). Med udgangspunkt i en bred, eksplorerende tilnærmning til problemområdet og den konkrete problemstilling, har jeg valgt en induktiv analytiske vinkel til bearbejdning af datamaterialet. Her trækker jeg i hovedsag på Hatchs (2002, s. 161) tilnærmning. Den giver mig mulighed for at løfte de empiriske fund fra et deskriptivt, analyserende niveau til et mere diskuterende, fortolkende niveau (Wolcott, 1994, s. 255). Den induktive analytiske tilnærmning skal ses i sammenhæng med projektets hermeneutiske fortolkningsprinsipper.

Hermeneutiske fortolkningsprinsipper

Projektets metodiske tilnærming læner sig op ad den hermeneutiske traditions meningssøgende fortolkningsprinsipper (Brinkman & Kvale, 2017, s. 22, s. 237; Gilje & Grimen, 2013, s. 142). Et essentielt hermeneutisk fortolkningsprincip er den kontinuerlige analytiske runddans mellem, hvordan forståelsen af helheden informerer forståelsen af delene og omvendt. Dette omtales ofte som *den hermeneutiske cirkel* (Brinkman & Kvale, 2017, s. 237). På samme måde tænker jeg at anvende udvalgte aspekter og enkeltelementer i datamaterialet til at belyse og forstå sammenhængen mellem elementerne.

I analysen forsøger jeg at etablere en meningsfremstilling på grundlag af deltagernes beskrivelser nedfældede som transkriberet tekst. I den diskuterende del af analysen fokuserer jeg på at fortolke udvalgte dele af meningsfremstillingen. Samtidig signaliserer projektets problemstilling, at jeg har en forudantagelse om, at jeg kan finde tematiske og indholdsmæssige kendetegn og karakteristika i datamaterialet. Forudantagelsen bygger på, at jeg gennem min egen uddannelse og arbejds erfaring har oparbejdet mig det som kan betegnes som en forforståelse eller forhåndskundskab om projektets tema (Brinkman og Kvale, 2017, s. 73; Gilje & Grimen, 2013, s. 148). De komponenter, som indgår i min forforståelse, behandles nærmere i afsnittet *Forskningssetiske betragtninger* (s. 25). Mine ”forståelsesredskaber” er altså med til at etablere projektets ”kontekstuelle fortolkningshorisont” samt generere ny forståelse om projektets tematiske omdrejningspunkt – *kritisk refleksion i skolen og læreres undervisningserfaringer knyttet til dette* (Brinkman & Kvale, 2017, s. 74, s. 222).

Hensigten med projektet er ikke at producere en udtømmende og altomfattende karakteristik af fænomenet, men hellere at synliggøre og belyse fænomenet både gennem det særegne (fra det enkelte interview) og det mere sammenlignbare (fra flere interview). Med tanke på det mulige fortolkningsmangfold, som en hermeneutisk inspireret tilnærming kan generere, har jeg særlig i den mere deskriptive del af analysen derfor valgt at indsætte mange citater fra transkriberingerne. Da kan læseren enkelt efterprøve validiteten af det som kan betragtes som min ”bevisførelse” (Brinkman & Kvale, 2017, s. 238).

Brinkman og Kvale (2017, s. 245, s. 281) pointerer, at i en hermeneutisk fortolknings tradition er validiteten dessuden helt afhængig af, at forskeren stiller meningsskabende spørgsmål til sit materiale. I første del af analysen (s. 45) fokuserer jeg

på at synliggøre meningen, som den fremstilles gennem deltageres beskrivende rationaliseringer af sit eget arbejde. Denne del indeholder derfor kun få henvisninger til anden forskning og teori. Først i diskussionsdelen (s. 71) løftes de empiriske fund op på det, Wolcott (1994) betegner som den kvalitative forsknings tredje og mere fortolkende niveau. Det gør jeg ved at anvende perspektiver og resultater fra anden forskning som grundlag for at belyse materialet ud fra en meningsskabende vinkel.

Dataindsamling

Deltagere

Jf. problemstillingen er kriterierne for deltagerne, at de er lærere i norsk videregående skole, og at de underviser i samfundsfaglige temaer. Jeg fik anledning til at præsentere mit projekt på en fylkeskommunal netværkssamling i august 2018. Netværket favner lærere i fællesfagene samfundsfag, historie og geografi, samt lærere som underviser i samfundsfaglige programfag. Målet var at hverve fem til seks deltagere i projektet. Fem deltagere signerede *Samtykkeerklæring* (vedlæg 2, s. 108). Med fem dybdeinterview på en varighed af 45 min. til 1 time og 45 min. vurderede jeg, at der var nok datamateriale til projektet.

Deltagerne repræsenterer samlet set flere af de nævnte undervisningsfag og har alle en god del undervisningserfaring. Deltagerne repræsenterer begge køn og forskellige aldersmæssige generationer – uden at dette er vægtlagt i projektet. Deltagerne arbejder i samme fylke, men på forskellige skoler og med forskellige elevgrupper – for eksempel rene studiespesialiseringsklasser, topidrætsklasser og yrkesfagsklasser³. Når samtlige deltagere viser sin umiddelbare interesse for projektet tænker jeg, at de i udgangspunktet har interesse for projektets tema og problemstilling, og at de er positive til at være forskningsdeltagere og dele sine erfaringer. Samtidig kan de bagvedliggende forventninger og intentioner være meget forskellige fra deltager til deltager. At afdække dette er imidlertid ikke en eksplisit målsætning for projektet.

³ De norske betegnelserne *studiespesialisering*, *toppidrett* og *yrkesfag* tilsvare henholdsvis *gymnasiale uddannelser*, *eliteidrætsklasse* og *erhvervsuddannelse* på dansk.

Med henblik på at ivaretage deltagernes anonymitet omtales de med fiktive navne: Anne (42 år), Benny (56 år), Camilla (48 år), Dorthé (63 år) og Ellen (49 år). Angivet alder er ved interviewtidspunktet.

Semistrukturerede dybdeinterview

Jeg betragter det semistrukturerede interview som en dialogisk kundskabsproduktionsproces (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 141, s. 184; Hatch, 2002, s. 101). For at skabe et tematisk fokus og en begrebsmæssig og teoretisk forståelsesramme blev hvert interview derfor indledet med en præsentation af tema og problemområde. Jeg informerede desuden deltagerne om, at jeg ville støtte mig til interviewguiden (vedlæg 3, s. 109) undervejs – dette med henblik på at vi ikke skulle afspore fra projektets problemområde. Samtidig pointerede jeg, at der var stort spillerum for at dvæle ved og gå i dybden på nogle temaer og problemstillinger og hellere fokusere mindre på andre – og at dette langt hen ad vejen var op til deltageren at afgøre. Indholdet i interviewguiden var så godt indarbejdet i mine forberedelser, at jeg rent fysisk ikke brugte guiden under interviewene. Det tænker jeg er en fordel i forhold til at skabe en god relation i dialogsituationen. Jeg var samtidig meget bevidst på at anvende forskellige spørgsmålstyper for at indfange et mest mulig nuanceret billede af deltagernes rationaliseringer af egne erfaringer (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 46; Hatch, 2002, s. 106).

Interviewene blev gennemført på deltagernes arbejdsplads i september og oktober 2018. I forkant havde jeg gennemført et pilot-interview med testing af indspilningsudstyr og interviewguide (Maxwell, 2005, s. 93). Interviewene blev optaget på en Zoom H4 Recorder og på mobiltelefon. Optagelserne blev umiddelbart lagret på en ekstern enhed og slettet fra optagemediet. Planlægning, organsering og gennemførelse af dataindsamlingen forløb stort set uproblematisk.

Interviewguiden

Interviewguiden (vedlæg 3, s. 109) fungerede som en rød tråd gennem hele dataindsamlingsprocessen. Den har støttet mig i at iscenesætte og kontekstualisere interviewet indenfor projektets rammer og holde fokus på tema og problemstilling. På den

måde er guiden med til at lægge validitetsgrundlaget for dataindsamlingsprocessen (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 156, s. 163; Hatch, 2002, s. 102).

Interviewguiden er inddelt i fire tematiske hovedområder – *begrebsafklaring-/forståelse af ”kritisk refleksion”, undervisningspraksis, lærerrollen og reflekterende betragtninger*.

Indledningsvis ønskede jeg at afdække og forstå den enkelte lærers opfattelse af kritisk refleksion som fænomen. Dette med henblik på at kunne illustrere deltagerens perspektiver på bedst mulig måde, samt for at stille opfølgningsspørgsmål som appellerede til deltagerens forståelsesverden. Hovedtematikken i guiden fokuserer iøvrigt på deltagerens oplevede eller erfarede funktion som katalysator for elevers udvikling af kritisk refleksionsevne. Herunder også hvordan deltageren konkret arbejder med fænomenet, og hvilke positive og mere udfordrende aspekter han/hun erfarer. Det sidste tema – *reflekterende betragtninger* – indeholder mere fremadrettede og udviklingsorienterede perspektiver. Her stillede jeg for eksempel spørgsmål om, hvordan deltageren kunne tænke sig at arbejde med kritisk refleksion i sine fag, og hvordan de nye læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2016, 2018) skaber nye muligheder, eller ikke, for dette.

Tematisk orienterede og relativt åbne spørgsmål fra hvert hovedområde fungerede som springbrædt til forskellige typer opfølgningsspørgsmål. Målet med opfølgningsspørgsmålene var at få et dybere og mere indgående indblik i udvalgte aspekter af de interviewedes erfaringer (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 46, s. 166; Hatch, 2002, s. 91, s. 101; Johnson & Rowlands, 2012). Samtidig har jeg fra tidligere mastergradsstudier erfaret, at forskeren ikke kan basere hele sit studie på den interviewedes engagement. ”It takes two” – med godt håndværk kan jeg gerne lægge til rette for god dialog, men jeg kan ikke påtvinge den interviewede en delagtig og aktiv rolle. Opfølgningsspørgsmålene havde derfor til hensigt at fostre brugbart datamateriale gennem at vise interesse for den interviewedes perspektiver og fremstillinger (Johnson & Rowlands, 2012, s. 100; Maxwell, 2005, s. 69). Det er alligevel udfordrende der og da – i selve interviewsituationen – at skulle vurdere, om en deltager er i færd med at bevæge sig væk fra projektets centrale temaer. Eller om deltageren blot bruger sirlige omveje for at tegne et mere detaljeret billede af hans/hendes forståelser af og erfaringer med fænomenet. Jeg oplevede, at en hvis udholdenhed og tilbageholdenhed fra mig bidrog til at give deltageren spillerum og plads i den sociale meningskonstruktion. I det efterfølgende analysearbejde kan jeg da hellere undlade at vægtlægge de dele af interviewet, som jeg vurderer som udenfor projektets tematiske område og analyserammer (Hatch, 2002, s. 163).

Analysemetode

Analytiske elementer præger store dele af projektprocessen. Jeg betragter alligevel selve analysen af det transkriberede datamateriale som projektets centrale analytiske element (s. 45-88). Analysen fungerer som omdrejningspunkt i mit arbejde med at omgøre den kontekstualiserede empiri til en rekonstrueret teoretisk fremstilling af mine fortolkninger (Brinkman & Kvale, 2017, s. 219, s. 234). Analyseprocessen er også mit udforskende arbejdsrum, hvor kreativitet, refleksion og videnskabeligt håndværk skal forenes. Det er let at lade sig afspore akkurat i de mest kreative faser af projektet, hvor mange valg og fravalg skal tages. For at imødekomme disse potentielle udfordringer har jeg med udgangspunkt i Brinkman og Kvaless (2017, s. 276) betragtninger udarbejdet en egen ”momentliste”, som fungerer som min interne ”kontrolmotor” i processen med at generere det, som jeg betragter som projektets gyldige kundskab. Listen omfatter kvalitetskriterier knyttet til det Brinkman og Kvale (2017) betegner som *relevans*, *plausibilitet* og *refleksiv objektivitet* (s. 194, s. 272).

Induktiv analytisk tilnærming

Jeg har valgt en induktiv analytisk tilnærming til det indsamlede datamateriale, fordi den kan bidrage til at løfte materialets iboende kvaliteter frem (Hatch, 2002). I mit projekt handler dette i høj grad om at få de forskellige *perspektiver* frem, som deltagernes beskrivelser bærer i sig. Samtidig anvender jeg den induktive analytiske tilnærming som springbrædt til at udvinde mulige meningsfortolkninger af de empiriske fund (Brinkman & Kvale, 2017, s. 223, s. 234; Hatch, 2002, s. 161, Wolcott, 1994). Med forankring i den føromtalte hermeneutiske runddans betyder det også, at jeg i de mere diskuterende og fortolkende processer flere gange vender tilbage til analysens tidlige kategoriseringsstadier.

Rent metodisk støtter jeg mig særlig til Hatchs (2002, s. 162, s. 222) systematiske tilnærming til at undersøge enkeltelementers indbyrdes meningsforhold og gruppere dem i forskellige kategorier. I tillæg henter jeg inspiration fra Brinkman og Kvaless (2017, s. 226) betragtninger om at anvende kategorisering som forberedelse til en meningsorienteret analyse. Jeg støtter mig også delvis til perspektiver fra Wolcotts (1994) tre-trinns forståelse af den kvalitative analyseproces, samt fra Atkinson og Hammersleys (1992) billedlige fremstilling af analyseprocessens dragtagnende form.

Som indgangsvinkel til analysen anvender jeg følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvilke forståelser af kritisk refleksion som kundskab i skolen karakteriserer deltageres perspektiver?
- Hvilke perspektiver på undervisningspraksis og lærerrollen karakteriserer deltageres rationaliseringer af egne erfaringer?
- Hvordan kobler deltagerne de forskellige perspektiver sammen til sit eget pædagogiske mulighedsrum?

De to første arbejdsspørgsmål holder sig stort set på et beskrivende analytisk niveau og skal ses i sammenhæng med det første forskningsspørgsmål (s. 9): *Hvilke elementer karakteriserer deltageres beskrivelser af sit eget arbejde?* Det tredje arbejdsspørgsmål fungerer som en mere uddybende analytisk overgang til diskussionen og skal ses i sammenhæng med det andet forskningsspørgsmål: *Hvordan beskriver deltagerne forholdet mellem kritisk refleksion og andre elementer ved arbejdet?*

Transkriberinger

Hensigten med transkriberingerne er at strukturere interviewene for analyse. Jeg har derfor valgt at transkribere interviewene i sin helhed ved at gengive den hørbare del af dialogen (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 208). Samtidig er jeg bevidst på, at kontekstualiseringen af interviewet er meget vanskelig at gengive på en god måde, og at transkriberingerne ikke er direkte tale-til-skrift oversættelser af det egentlige empiriske materiale – interviewet (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 204, s. 222).

Ansigtsmimik, kropssprog, stemmeleje, intonation, hosting og lignende er ikke transkriberet. Jeg har heller ikke taget hensyn til deltageres målform eller udtalte dialekt, men transkriberet på tilnærmet dialektfrit bokmål for at genskabe datamaterialet som et mere homogent analysegrundlag. Dermed kan noget af interviewenes autensitet på den ene side gå tabt. På den anden side vil deltagerne fremstå endnu mere anonyme. For at læseren skal kunne danne sig et reelt billede af det tekstliggjorte datamateriale, har jeg vedlagt et uddrag fra transkriberingerne. Se vedlæg 4 *Uddrag fra transkriberinger* (s. 111) og vedlæg 5 *Tegnforklaring til transkriberinger* (s. 113). I den skriftlige afhandling fremstilles empirien både som korte citater og som lidt længere uddrag.

Analyserammer

På grundlag af en relativt overfladisk gennemlæsning af alle transkriberingerne har jeg indledningsvis identificeret tekstmaterialets *analyserammer* (Hatch, 2002, s. 163). Med udgangspunkt i projektets problemstilling har jeg valgt at fokusere på de dele, som enten 1) omhandler temaer som kan kobles direkte til temaerne og spørgsmålene i interviewguiden, eller 2) andre temaer som deltageren selv trækker frem, og som umiddelbart kan kobles til projektets problemområde (Hatch, 2002, s. 168).

Kategorisering

Med analyserammerne som afgrænsning dykker jeg ned i tekstmaterialet ved at lede efter forskellige semantiske relationer mellem enkeltelementer (Hatch, 2002, s. 164). Fundene organiseres i forskellige *meningskategorier*, hvor hver kategori karakteriseres gennem enkeltelementernes måde at give mening til hinanden på. Selv om jeg tager udgangspunkt i den vifte af semantiske relationstyper, som Hatch (2002, s. 164) præsenterer, opstår de konkrete meningsrelationer ud fra mit datamateriale. Kategorierne reflekterer på den måde forhold, som er repræsenteret i de transkriberede interview (Brinkman & Kvale, 2017, s. 228; Hatch, 2002).

Hver kategori har en tittel, som signaliserer kategoriens tematiske tilhørsforhold til analyserammerne. Hver kategori indeholder også en overordnet beskrivelse af, hvad som er kendetegnende for den semantiske relation mellem *de inkluderede udsagn* og *den dækkende betegnelse* (Hatch, 2002, s. 165). Den semantiske relation fungerer som brobyggende meningsbærer mellem de inkluderede ord/udsagn og den dækkende betegnelse. Vedlæg 8 *Eksempel kategori* (s. 121) viser uddrag fra kategorien *Lærerrollen*.

Antagelser og idéer om mulige kategorier begyndte at tage form allerede under transkriberingerne (Hatch, 2002). Kategorierne blev etableret gennem gentagende systematisk gennemgang af transkriberingerne indenfor analyserammerne. I starten af kategoriseringsprocessen undersøgte jeg datamaterialet for kun én semantisk relation ad gangen, men noterede mig andre mulige relationer undervejs. Senere i processen arbejdede jeg parallelt med flere semantiske relationer.

Et gennemgående spørgsmål i kategoriseringen af datamaterialet blev hurtigt: Hvordan arbejder jeg med forholdet mellem karakteristika – eller enkeltelementer – jeg finder på

tværs af deltagerens beskrivelser, og det som karakteriserer den enkelte deltageres beskrivelser? Selv om interviewene er individ-orienterede, er hensigten med projektet ikke at fremstille fem forskellige cases ved at sammenligne, hvad som henholdsvis er fælles for eller skiller deltagerne. Hensigten er hellere, at de fem deltagers fortællinger tilsammen kan betragtes som et udtryk for et erfaringsmangfold – et mangfold som er præget af både ligheder og forskelle. Andre lærere vil have andre erfaringer. Nogle erfaringer vil være tilsvarende, andre helt forskellige. Det jeg finder på tværs af deltagerens beskrivelser er derfor hellere sammenhænge eller mønstre mellem enkeltelementer – mønstre som kan være tydelige i et tilfælde og mindre tydelige i et andet. Forståelsen er rigtig nok kontekstualiseret gennem akkurat disse fem deltagere og mit forskningsprojektet.

Jeg har valgt at etablere kategorier, som skal kunne forstås af mennesker, der interesserer sig både for såkaldte teoretiske og praktiske aspekter ved kundskab, læring og undervisning (Fosse og Hovdenak, 2014; Hatch, 2002; Laursen, 2004). Det er blandt andet mennesker med tilknytning til eller forskningsmæssig interesse for oplæring på gymnasialt niveau. I kategoriseringsarbejdet anvender jeg derfor betegnelser og beskrivelser, som de fleste lærere og uddannelsesforskere i Norge og Norden skal have en god mulighed for at forstå.

Med udgangspunkt i interviewguidens tematiske inddeling har jeg inddelt deltagerens samlede udsagn i seks *deskriptive kategorier* (Atkinson & Hammersley, 1992, s. 170; Wolcott, 1994). De deskriptive kategorier blev derefter anvendt som udgangspunkt for etablering af 13 *analytiske kategorier* (Hatch, 2002, s.172; Wolcott, 1994). Vedlæg 7 *Oversigt kategorier* (s. 116) giver en beskrivelse af hver kategori.

Deskriptive kategorier

Gennem de valgte semantiske relationer og inkluderede ord og udsagn giver de deskriptive kategorier grundlag for en mere overordnet beskrivelse af det fænomen, jeg studerer. Kategorierne favner som helhed store dele af datamaterialet. Under den deskriptive kategorisering noterede jeg også umiddelbare eller tilsyneladende mønstre og sammenhænge indad i en kategori samt på tværs af kategorier (Hatch, 2002, s. 171). Eksempelvis optræder elementet ”selvstændighed” på forskellige måder i flere udsagn og sætninger i kategorien *Begrebsforståelse kritisk refleksion*, samtidig som ordet afspejler sig i udsagn i kategorien *Undervisningspraksis*.

Analytiske kategorier

De analytiske kategorier er et resultat af en begyndende undersøgelse af meningsfulde mønstre og sammenhænge indad og på tværs af de deklinative kategorier (Hatch, 2002, s. 172; Wolcott, 1994, s. 173). Mine valg/fravalg i denne fase af projektet var dermed helt afgørende for, hvilken retning videre analyse, fortolkning og meningsfortætning kunne tage. For at sikre mig at retningen er solidt forankret i problemstillingen og forskningsspørgsmålene, etablerede jeg følgende reflektions-/ arbejds spørgsmål: *Hvillken kobling har denne semantiske relation til projektets tema/problemstilling? Skal jeg arbejde videre med relationen eller vælge den fra nu – hvorfor/hvorfor ikke?* (Hatch, 2002, s. 169).

Nogle af de analytiske kategorier kunne umiddelbart virke mere fremtrædende end andre. For at kunne argumentere godt for jeg mine valg og fravalg etablerede jeg en håndfuld ”selektionskriterier” til at lede mig på ret vej ind i den tragtede proces, hvor det analytiske fokus øger i takt med processens strukturelle fortætning eller indsnævring (Atkinson & Hammersley, 1992, s. 169). Med hjælp fra Atkinson og Hammersley (1992, s. 172) og Hatch (2002, s. 173) blev kriterierne formuleret som to påfølgende spørgsmål:

- Hva er det jeg finder i datamaterialet?
- Er mine fund fremtrædende og interessante, fordi de:
 - *er overraskende eller mærkelige?*
 - *er forventede og almindelige ud fra sund fornuft, egne erfaringer eller tidligere forskning og teorier?*
 - *belyser ligheder eller modsætninger mellem de forskellige deltagers synspunkter og perspektiver?*
 - *belyser modsætningsforhold hos den enkelte deltager?*

Med udgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt de analytiske kategorier, som bidrager til at belyse deltagerens perspektiver på egen *pedagogisk praksis* og *rollen som lærer*. For at skabe et forståelsesgrundlag for deltagerens rationalisering af eget arbejde, har jeg også valgt kategorier som knytter sig til deltagerens *begrebsforståelse* (af kritisk refleksion) og grundlæggende *kundskabs- og læringssyn*, samt kategorier som fremhæver det deltagerne erfarer som *udfordringer* (se vedlæg 7 *Oversigt kategorier*, s. 116).

Vedlæg 6 *Oversigt analyseproces* (s. 115) viser i grove træk analyseprocessens overordnede tragform. Oversigten viser, hvordan særlig de analytiske kategorier grupperer

sig i forhold til de deskriptive kategorier, samt hvordan de analytiske kategorier fungerer som grundlag for at synliggøre deltagerens forskellige perspektiver.

Fra deskriptiv analyse til diskuterende fortolkning

Jeg har valgt at strukturere den samlede analyseproces i to selvstændige kapitler – henholdsvis *Perspektiver og gennemgående mønstre i deltagerens beskrivelser* (s. 45) og *Positionering og kompleksitet i lærerens mulighedsrum* (s. 71). Det første kapitel holder sig hovedsageligt på det Wolcott (1994) betegner som et beskrivende og forklarende analytisk niveau. I det efterfølgende diskussionskapitel kobler jeg teoretiske og empiriske perspektiver fra anden aktuel forskning ind og anvender disse til at løfte analysen op på det, som Wolcott (1994) betegner som et mere uddybdende og fortolkende analytisk niveau. Det betyder imidlertid ikke – som før nævnt – at der ikke eksisterer fortolkende elementer i tidligere faser af projektarbejdet. For eksempel vil Brinkman og Kvale (2017, s. 205) argumentere for, at transkriberingerne er tekster som allerede er præget af mine fortolkninger.

Valg av analytisk begrebsapparat

Projektet bygger på empiri, som består af deltagerens beskrivelser af egne undervisningserfaringer knyttet til kritisk refleksion. Begreberne *erfaring, kritisk refleksion* samt *kundskab og kundskabsudvikling* er derfor gennemgående centrale elementer i projektets analytiske begrebsapparat. I diskussionskapitlet s. (71) inddrager jeg dessuden perspektiver på begreberne *professionsudøvelse* og *lærerens professionelle pædagogiske handlingsrum*. Perspektiverne henter jeg hovedsagelig fra anden empirisk forskning. I kapitlet *Analytiske perspektiver og tidligere forskning* (s. 32) redegør jeg for disse begreber og perspektiver. Den induktive analytiske tilnærming gør imidlertid, at ”vejen også bliver til mens man går”. Noget af den forskning, som jeg først stiftede bekendtskab med i diskussions- og fortolkningsdelen af analysen, introduceres derfor først i kapitlet *Positionering og kompleksitet i lærerens mulighedsrum* (s. 71).

Metodiske muligheder og begrænsninger

De følgende afsnit belyser en række af de muligheder og begrænsninger, som følger i kølvandet af mine metodiske valg og fravalg. Afsnittene berører også aspekter ved kvaliteten af mit projektarbejde og skal ses i sammenhæng med den efterfølgende del, *Forskningsetiske betragtninger* (s. 25).

Tidsperspektivet

Masterprojektet er gennemført som et deltidsstudie og strækker sig over fem semestre. Planarbejdet i 1. semester (foråret 2018) indebar blandt andet at undersøge, hvordan videnskabelig litteratur og uddannelsesforskning tilnærmer sig og fremstiller forskellige forståelser af kritisk refleksion og kritisk tænkning i skole og uddannelse. I samme periode (januar 2018 til maj 2020) er fornyelsen af det norske læreplanværk blevet realiseret. Det indebærer også, at kritisk refleksion og kritisk tænkning er løftet frem og har fået større tyngde i læreplanværkets nye overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2018, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2019). Begreberne, eller fænomenerne, har derfor fået mere opmærksomhed både gennem forskning og gennem skolens og lærernes forberedelser til at skulle operationalisere den nye læreplan fra efteråret 2020 (Børhaug, 2018; Hilt, Riese & Søreide, 2019; Riese & Hilt, 2019, in press). Hvorvidt deltagerne i mit projekt har ændret sin forståelse af kritisk refleksion i løbet af perioden, ved jeg ikke. Men med udgangspunkt i Utdanningsdirektoratets (2019) ”kompetansepakker”, som mange skoler og lærere arbejder med, er kritisk tænkning og kritisk refleksion i hvert fald sat på dagsordenen for mange lærere og skoleledere. På min egen arbejdsplads har jeg også selv erfaret, at begreberne oftere drøftes og diskuteres i forskellige sammenhænge.

Samfundsfaglig indgangsvinkel

Mit projekt er i udgangspunktet spidset ind mod fag, hvor samfundsfaglige temaer skaber både en faglig afgrænsning og et fagligt fokus for projektet. Men deltagerne i interviewene er ikke kun samfundsfaglærere – de har også andre undervisningsfag. Den enkelte lærers samlede fagportefølje kan nok påvirke hans/hendes samlede erfaringer med arbejdet med kritisk refleksion, uden at dette nødvendigvis kommer tydeligt frem gennem interviewene. Alligevel viser deltagerne til nogle af de samme samfundsfaglige temaer – for eksempel

demokrati og international politik – når de eksemplificerer, hvordan de konkret arbejder med kritisk refleksion. Samtidig har det ikke været en målsætning at belyse, hvordan deltagerne arbejder med kritisk refleksion i tilknytning til bestemte temaer.

Problemstillingens samfundsfaglige indgangsvinkel fungerer på den måde primært som en ”døråbner” indenfor et fagfelt, hvor kritisk tænkning og ”et reflekterende individ” som kan ”vurdere egne forståinger” og ”bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar” står centralt (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2019). Tilknytningen til samfundsfagene kommer derfor først og fremmest til syne gennem fagenes iboende vægtlægning af det kritisk reflekterede individ. Resultaterne af mit projekt afspejler dermed hellere en tilknytning til fagenes bredde end til mere specifikke temaer. Den ”brede” tilnærming er også inspireret af den mere generelle tilnærming til kritisk refleksion i skolen, som blandt andet Jeremiah (2012) og Steffen (2011) anvender i sin forskning. Det skaber mulighed for, at mine forskningsresultater også kan anvendes til at sige noget om, hvad kritisk refleksion kan være i skolen på et lidt mere overordnet plan. Men fortsat forankret i samfundsfaglæreres erfaringer som en resurse.

Semi-strukturerede interview som kundskabsgenererende konstruktion

Selv om min konstruktivistiske dialog-baserede tilnærming gør det grundlæggende udfordrende at sætte et skarpt skille mellem selve feltarbejdet og analysen, har jeg bestræbt mig på at operere ud fra et såkaldt perspektivistisk subjektivt ståsted (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 200; Fangen, 2017, s. 208). De fortløbende refleksionsprocesser dette indebærer, fungerer som en del af arbejdet med projektets interne logiske konsistens og er dermed et vigtigt moment i den samlede kvalitetssikring af forskningsdesignet (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 273; Silverman, 2014, s. 91). Som støtte undervejs stillede jeg en række refleksionsspørgsmål af typen: *Er opfølgningsspørgsmålene udtryk for en begyndende kategorisering/analyse af deltageres udsagn? Har min forforståelse ændret sig – gennem den intersubjektive forståelse som konstrueres mellem mig og deltagerne, eller gennem min analytiske bearbejdning af det skriftlige datamateriale?*

En konsekvens af dette arbejde er blandt andet, at jeg efter to interview var usikker på, om jeg rent fysisk skabte rum nok for at deltagerne kunne ræsonnere og reflektere undervejs. I de efterfølgende interview var jeg derfor mere opmærksom på timingen af opfølgningsspørgsmålene. Samtidig oplever jeg, at deltageres personlighed – udtrykt

gennem forskellige verbale kommunikationsstrategier, ordbrug, talehastighed, dialogevner, ansigtmimik, kropssprog med mere – er mindst lige så afgørende som min redskabsmæssige rolle for, hvordan det enkelte interview tegner sig som dialogisk konstruktion. Dette kommer tydeligst til udtryk ved at lytte til og sammenligne de forskellige interview i sin helhed. Både udøvelsen af de to roller – deltager og interviewer – og de interrelationelle forhold påvirker på den måde interviewsituationen og det empiriske materiale.

Med kun fem interview har jeg ikke stort nok grundlag for at vurdere, om interviewundersøgelsen som helhed har nået et mætningspunkt. Jeg har heller ikke grundlag for at fremlægge generaliserende konklusioner. Samtidig forventer jeg, at nogle elementer vil gå igen i de forskellige interview. Dette fordi alle deltagerne trods alt virker indenfor det norske skolesystem, hvor både politiske styringsdokumenter, traditioner og normer, tilgængelig undervisningsmateriale og andre faktorer langt hen ad vejen fungerer som en slags fælles kulturel referanceramme. Forskelle og uligheder kommer hellere til syne gennem synspunkter og meningsytringer samt gennem den enkeltes ordbrug og formuleringer. Resultaterne af projektarbejdet bør altså have en hvis overføringsværdi til lignende projekter med tilsvarende kontekstuelle og metodiske forudsætninger (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 200, s. 289). En anden forsker og andre deltagere kan imidlertid konstruere anden kundskab om fænomenet. Netop fordi det semi-strukturerede kvalitative forskningsinterview ”genererer” kundskab som en social konstruktion. Jeg oplever samtidig, at de fem interview hver for sig og til sammen udgør nok grundlag for at skabe en gyldig og pålidelig fremstilling af nogle karakteristika ved læreres erfaringer med det aktuelle fænomen (Brinkmann & Kvale, 2017, s. 148).

Analyse, diskussion og fortolkning – en gyldig og troværdig fremstilling?

Selv om min analytiske tilnærmning i udgangspunktet er induktiv, vil det indsamlede materiale være præget af den valgte tematik og problemstilling samt projektets videnskabelige forankring. Særpræget kommer for eksempel til udtryk gennem mine spørgsmål og formuleringer i selve interviewsituationen. Dette kan betragtes som en begrænsende faktor i forsøget på at belyse lærerens perspektiv. Alligevel rummer deltagernes ”fortællinger” i sin helhed enormt mange muligheder. Her har jeg prioriteret at arbejde de med elementer, som har stærkest tilknytning til projektets tema,

problemstillingen og forskningsspørgsmålene. Den samlede analyse vil uanset fremstå som min (forskerens) illustration af det aktuelle fænomen. Med henblik på at fremdyrke den førromtalte perspektivistiske subjektivitet og skabe en gyldig og troværdig fremstilling, skal min illustration derfor ses i sammenhæng med mine håndværksmæssige forudsætninger (Brinkman & Kvale, 2017, s. 240; se desuden s. 27, *Forskerrollen*).

Forskningsetiske betragtninger

Flere steder i afhandlingen berører jeg forskellige elementer med tilnytning til relevante forskningsetiske principper og retningslinjer. Jeg ønsker alligevel at samle trådene i en selvstændig del. Dette med udgangspunkt i det Brinkman og Kvale (2017) betegner som de fire klassiske ”etiske usikkerhedsområder innenfor intervjuforskning” - *informeret samtykke, confidentialitet, konsekvenser og forskerens rolle* (s. 300).

Informeret samtykke og confidentialitet

Jeg har fulgt de nationale forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016) og fået projektet godkendt af Norsk senter for forskningsdata (NSD). Før interviewene fik deltagerne derfor et informationsskriv (vedlæg 1, s. 106) og signerede den førromtalte *Samtykkeerklæring* (vedlæg 2, s. 108). Informationsskrivet orienterer blandt andet deltagerne om, hvordan alle personoplysninger behandles konfidentielt. Deltagerens ”stemme” anonymiseres derfor i projektet, og lydoptag, felt- og arbejdsnotater samt personoplysninger slettes, når projektet er afsluttet.

Jeg ved imidlertid, at nogle af deltagerne kender hinanden, og at de i forkant af interviewet har snakket sammen om deltagelsen. Ret og slet fordi de er engagerede og begejstrede for at kunne bidrage og blive hørt. Dette kommer frem gennem lidt uformel ”blive kendt” snak ret før interviewene. Jeg kan altså ikke garantere, at det er umuligt for enkelte deltagere at identificere andre deltagere i den skriftlige afhandling. Men jeg mener det kræver, at deltagerne selv har deltaget aktivt ”på sidelinjen” for at dele sine synspunkter og erfaringer.

Det informerede samtykke kan ikke garantere, at deltagerne har forstået, hvad de har samtykket til at deltage i. Men det er en måde at nærme sig et omend snævert, men vigtigt

fælles forståelsesgrundlag for, hvordan deltagerne kan fungere som resurse i videnskabelige studier og efterfølgende interventioner, samt hvordan ”den semi-videnskabelige dialog” (interviewsituationen) kan fungere som refleksions- og udviklingskontekst for den enkelte deltager.

Konsekvenser

Brinkman og Kvale (2017) betegner ”konsekvensene av kvalitativ forskning” som det mest komplekse og uforudsigbare af de fire usikkerhedsområder (s. 107). I mit projekt hænger uforudsigbarheden særlig sammen med den semi-strukturerede interviewsituation. Hvor ”dybe” opfølgningsspørgsmål kan jeg stille til deltagerne? Og hvilken ”dybde” lægger deltagerne selv op til? Jeg forventer, at dette er forskelligt fra deltager til deltager. Det gør det vanskeligt at komme med gode svar på spørgsmålene i forkant af interviewene. Min strategi har hellere været, at jeg trækker lidt på min erfaring som pædagogisk leder⁴ med personaleansvar. I den rolle gennemfører jeg mange formelle og uformelle samtaler med mine ansatte – også vedrørende deres undervisningspraksis. Selv om kritisk refleksion ikke nødvendigvis er omdrejningspunktet i samtalerne, er hensigten ofte at få lærerne til at dele erfaringer og refleksioner knyttet til egen praksis. Her oplever jeg, at det hele tiden handler om at finde en balancegang mellem spørgsmål som skaber tryghed og åbenhed, og spørgsmål som udfordrer og stiller krav. Selv om forskningsinterviewet ikke har samme agenda som en samtale mellem leder og ansat, er denne balancegang også et vigtigt moment i interviewsituationen (Brinkman & Kvale, 2007, s. 165). Jeg anvender derfor mine samtaleerfaringer fra det professionelle arbejdsliv som referenceramme undervejs i interviewene. For mig handler det blandt andet om at vurdere og justere timing og formulering af opfølgningsspørgsmål, at vise interesse og respekt for den anden parts meninger og synspunkter samt at tage ansvar for, at vi holder os indenfor en slags ”etisk komfortzone”. Sidstnævnte oplever jeg som det mest udfordrende, siden jeg ikke kender deltagerne i forvejen – i modsætning mine ansatte.

Jeg vurderer hverken projektets tema og problemstilling eller interviewspørgsmålene som specielt sårbare eller potentielt krænkende. Dette selv om hensigten med de semi-strukturerede dybdeinterview er at komme relativt tæt ind på deltagerne som mennesker med erfaringer og synspunkter (Johnson & Rowlands, 2012, s. 108). Set i sammenhæng

⁴ Jeg har 15 års erfaring som leder i norsk videregående skole.

med *forskerrollen* er det uanset min opgave at ivaretage deltagerens integritet og autonomi ved at minimere mulige negative konsekvenser og hellere få positive aspekter frem (Brinkman & Kvale, 2017, s. 97, s.107).

Forskerrollen

Etiske og videnskabelige krav bør gå ”hånd i hånd”, når man skal udvikle videnskabelig forskning af god kvalitet. I følge Brinkman og Kvale (2017) er de afgørende faktorer for at ivaretage både etiske og videnskabelige hensyn knyttet til forskerens ”kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet” (s. 108). Det indebærer, at jeg synliggør og drøfter mine *håndværksmæssige forudsætninger* og min *forforståelse*. Elementerne har konsekvenser for den ”asymmetriske maktrelasjon” mellem deltagerne og mig samt for kvaliteten og værdien af det kundskabsprodukt, som mit projekt genererer (Brinkman & Kvale, 2017, s. 95, s. 108).

Den ”referenceramme” jeg omtalte i afsnittet *Konsekvenser* (s. 26) er en del af min *håndværksmæssige forudsætninger* for at gennemføre kvalitative forskningsinterview (Brinkman & Kvale, 2017, s. 83, s. 194). Forudsætningerne bygger også på erfaringer med kvalitative forskningsinterview og hermeneutisk metode fra tidligere studier i musikvidenskab. Når jeg betragter mig selv som en udøver af ”forskningsintervjuets håndverk” indebærer det også, at jeg tilstræber at danne mig en troverdig videnskabelig forforståelse af projektets problemområde og det konkrete fænomen, som jeg undersøger (Brinkman & Kvale, 2017, s. 87).

Jeg har tidligere været inde på nogle af de resurser, som min *forforståelse* er informeret af. Det er særligt erfaringer fra arbejdslivet i norsk videregående skole som præger min forståelseshorisont. Dette i kombination med min formelle uddannelse og mere personlige præferencer og kompetencer. På et mere personligt plan er jeg generelt optaget af læreren som en katalysator for elevernes læring. Hvordan får læreren eleverne til at lære? Hvorfor får læreren det ikke altid til? Og hvad *kan* læreren faktisk få til? Dette er spørgsmål, som optager mig hver dag som skoleleder. Jeg er også optaget af, at eleverne lærer at tænke egne tanker, at de øver sig på at reflektere og tænke kritisk, og at de ser værdien af at kunne anvende dette i forskellige sammenhænge. Jeg værdsætter altså evnen til kritisk refleksion, uafhængig af fag og kontekst. Jeg betragter denne del af min forforståelse som en vigtig forudsætning for i det hele taget at vælge tema og problemstilling. Samtidig

medfører min forforståelse, at jeg primært anvender litteratur og forskning, som fremhæver de positive kvaliteter ved at være kritisk reflekteret – generelt og i skolesammenhæng.

Min egen videnskabelige og pædagogiske uddannelse knytter sig til musik, idræt og friluftsliv. Dette er fagdiscipliner, hvor man er nødt til at mestre både den praktiske, færdighedsorienterede kundskab og den mere teoretiske kundskab for at kunne forstå, hvordan det praktiske og det teoretiske informerer hinanden. Det er heller ikke helt ualmindeligt for idræts- og musikvidenskaben at finde ”de Aristoteleske briller frem” (Aristoteles, 1999). Når jeg underviser i idræt, friluftsliv og musik, danner praktiske øvelser som regel grundlag for kritisk refleksion. Jeg har imidlertid ingen erfaring med at undervise i samfundsfag, men antager at de i højere grad kræver, at eleverne bevæger sig ind på temaer og områder, hvor de kun har begrænset praktisk erfaring og kundskab at læne sig op ad. Og at det måske kan gøre undervisningen i samfundsfagene noget mere abstrakt end i de mere praktisk informerede fag. Antagelserne inspirerer mig til at udforske projektets temaområde – læreres arbejde med udvikling af elevernes kritisk reflekterende evner – i en samfundsfaglig kontekst. Et nysgerrigt og ydmygt møde med et for mig delvis ”fremmed” undervisningsfag kan også bidrage til at nedtone nogle af de uhensigtsmæssige asymmetriske magtforhold, som Brinkman og Kvale (2017, s. 52) peger på. Samtidig tilkendegiver jeg åbenlyst over for deltagerne, at jeg betragter kritisk refleksion som et centralt element i skolens oplæring. Jeg har også oparbejdet en forforståelse af, at der eksisterer et mangfold af forståelser af kritisk refleksion (Amdam et al., 2014; Bakken, 2015; Pithers & Soden, 2000). Hvilke jeg møder hos deltagerne, ved jeg ingenting om. Blandt andet fordi der som nævnt i indledningen (s. 7) ikke er gennemført så meget empirisk forskning på området (Ilgaz, 2017; Jeremiah, 2012; Reynolds, 2016; Steffen, 2011).

I afsnittet *Tema og problemstilling* (s. 7) viser jeg, at forskning imidlertid har afdækket, at kritisk refleksion i uddannelsessammenhæng er et spændingsfyldt problemområde. Dette perspektiv følger mig også under hele projektarbejdet og præger dermed forskningsresultaterne. Det medfører, at min fremstilling i højere grad vægtlægger deltageres beskrivelser af spændingsfyldte og udfordrende forhold end de ”succeshistorier”, som trækkes frem. Jeg spørger ikke deltagerne direkte om, hvad de oplever som udfordrende, eller om de i det hele taget oplever at noget er udfordrende. Med opfølgende ”hvordan”- og ”hvorfor”-spørgsmål prøver jeg i stedet at sætte deltageres beskrivelser ind i en større forståelsessammenhæng. Fokuset på spændinger og

udfordringer hjælper mig samtidig til at opretholde forskerrollens professionelle afstand til deltagerne og datamaterialet. På den måde undgår jeg at identificere mig med deltageres synspunkter, perspektiver og rolle (Brinkman & Kvale, 2017, s. 108). Mit fokus udelukker dog ikke, at interviewsituationerne også kan generere beskrivelser af deltageres positive erfaringer og mere løsningsorienterede perspektiver – jf. kategorien *Løsninger* (vedlæg 7 *Oversigt kategorier*, s. 116).

Et kritisk blik på min konstruktion af virkeligheden

”Samfunnsvitenskapene konstruerer virkeligheten”, skriver Aase og Fossåskaret (2015, s. 40). Undervejs i kapitlet har jeg berørt flere af de forudsætninger, der fungerer som resurse for min konstruktion af virkeligheden. At reflektere over og være kritisk til eget arbejde er samtidig noget af det mest udfordrende med hele projektet – men essentielt i forhold til at ivaretage projektets videnskabelige kvalitet (Aase & Fossåskaret, 2015; Brinkman & Kvale, 2017). Jeg betragter altså mig selv som et medie, der med varsom brug af den videnskabelige kundskabs magt erhverver mig kundskab om de interviewedes erfaringer og sætter regien for, hvordan deltageres rationaliseringer fremstilles (Fangen, 2017, s. 85; Roulston, 2010, s. 115). Som en afslutning på metodekapitlet samler jeg en række refleksioner omkring den kundskab, som mine valg og forudsætninger genererer (Aase & Fossåskaret, 2015, s. 44).

Det er vigtigt at vurdere og evaluere, hvorvidt deltageres beskrivelser kan betragtes som ”sannhet”, og på hvilket grundlag min fremstilling af beskrivelserne kan defineres som gyldig eller ”god” kundskab (Aase & Fossåskaret, 2015, s. 47). Svarene afhænger af, hvordan min videnskabsteoretiske position, mit kundskabssyn, mit forskningsdesign, mine teoretiske og analytiske perspektiver samt min øvrige forforståelse og mine håndværksmæssige evner korresponderer med de konklusioner eller slutninger, som repræsenterer min skabte virkelighed. Hvad inkluderer min konstruktion da? Og hvad ekskluderer den? Og hvad kunne jeg have gjort anderledes?

Min fremstilling af deltageres beskrivelser og rationaliseringer er ikke objektiv. Både fordi jeg betragter selve interviewsituationen som en social arena for kundskabsproduktion, og fordi hensigten er at konstruere en kontekstualiseret meningsforståelse af empirien. Jeg fokuserer imidlertid på, at det er deltageren, som skal være omdrejningspunktet i interviewet. Jeg forsøger at få deltageren til at byde på sig selv og blotlægge sine

synspunkter og perspektiver. Her mener jeg, at deltagerne har fået ganske god ”plads”. Det er hellere under den efterfølgende analyseproces, at mine valg og fravalg præger den kontekstuelle dagsorden. For eksempel fokuserer jeg særligt på det udfordrende og spændingsfyldte ved arbejdet med kritisk refleksion. Jeg kunne også have valgt at fokusere mere på ”succesopskrifterne” – blandt andet med tanke på at producere forskning som kan inspirere andre lærere. Eller jeg kunne have gået dybere ind i de samfundsfaglige temaer, som deltagerne fremhæver som egnede til at arbejde med kritisk refleksion.

Jeg synes, det er vanskeligt at fremstille et fuldværdigt billede af alle de nuancer, som knytter sig til deltagerne positionering i forhold til elevernes manglende faglige ballast og mødet mellem skolens og elevens virkelighed. Jeg har flere gange fulgt den hermeneutiske cirkel tilbage til transkriberingerne for at lede efter nye detaljer, nuancer og sammenhænge. Samtidig afgrænses projektet af formelle krav og praktiske omstændigheder. I processen med valg/fravalg har jeg blandt andet støttet mig til resultater og perspektiver fra tidligere forskning. Den anvendte tidligere forskning er derfor også en vigtig præmisleverandør for min virkelighedskonstruktion. Her har jeg vægtlagt kvalitativ forskning, som i lighed med mit projekt udforsker, hvad som ligger bag forskningsdeltagerne perspektiver, synspunkter og handlinger. Men det er godt muligt, at der er relevant og aktuel forskning, som jeg ikke har fået indblik i, og som andre forskere ville prioritere.

Den virkelighed, jeg har skabt, giver udtryk for, at lærerens professionelle pædagogiske handlingsrum består af flere momenter, som den enkelte lærer spiller sammen med. Momenterne er samtidig et udtryk for, hvordan min forståelse og tolkning af datamaterialet påvirker kategoriseringen af deltagerne rationaliseringer. I efterkant ser jeg, at jeg kunne have slået nogle af de deskriptive kategorier sammen – for eksempel *selvstændighed* og *selvstændigt elevarbejde* samt *bevidsthed om egen læring* og *selverkendelse*. Det havde muligvis gjort kategoriseringsarbejdet mere effektivt, men de gennemgående mønstre ville uanset være de samme.

Min virkelighedskonstruktion viser også, at det er samspillet mellem enkeltelementer, som skaber det forståelsesmangfold, som deltagerne oplever, at lærere har. Betyder det, at flere deltagere vil skabe en endnu mere farverig virkelighed? Eller vil der opstå et mætningspunkt, hvor det er oplagt med en typologisk kategorisering af læreres forståelser og praksis? Gode svar her kan kræve mere forskning.

Jeg kunne også have forankret projektet mere i mine erfaringer som skoleleder. For eksempel mærker jeg selv, hvordan påtrykket fra en mål- og resultatstyret forvaltning skaber udfordringer for mig som pædagogisk leder. Her kunne jeg have brugt deltageres rationaliseringer til at forstærke mine indtryk. Jeg ønsker imidlertid at møde fænomenet og deltagerne fra et mere nysgerrigt, åbent undersøgende ståsted.

Analytiske perspektiver og tidligere forskning

Kapitlet omfatter en afklaring af de centrale begreber og analytiske perspektiver jeg anvender i projektet. De analytiske perspektiver er hovedsageligt hentet fra anden relevant empirisk forskning. På den måde er kapitlet en redegørelse både for projektets analytiske begrebsapparat, samt for hvordan mit projekt kan indplasseres som et bidrag til forskningsfeltet.

Tidligere forskning

Forskning, som belyser lærerens perspektiv i arbejdet med udvikling af elevers kritiske refleksionsevner, er som nævnt indledningsvis noget begrænset. De empiriske studier, som findes, forsøger at løfte læreres erfaringer frem gennem observationer, interview og spørgeundersøgelser (Ilgaz, 2017; Jeremiah, 2012; Reynolds, 2016; Steffen, 2011). Forskningen er hovedsageligt udenlandsk og ikke-nordisk. Det kan forklare, hvorfor studierne ikke viser en tydelig kobling mellem kritisk tænkning eller kritisk refleksion og det lidt sær-nordiske dannelsesbegreb (Straume, 2013, s. 43). I de amerikanske studier er Deweys teorier og perspektiver derimod fremtrædende.

Jeremiah (2012) har gennemført en kvalitativ studie i amerikanske high schools. Han undersøger, i hvilket omfang lærerne underviser i ”critical thinking”, og hvilke ”critical thinking activities” lærerne anvender (Jeremiah, 2012, *Abstract*). Jeremiah (2012) konkluderer, at problemløsende metoder og en vejledende lærerpraksis er nødvendig for at få elever til at tænke kritisk. Samtidig konstaterer han, at der findes mange forskellige forståelser af kritisk tænkning som fænomen, og at de ukendte sider ved ”the concept of critical thinking” i uddannelsessammenhæng er modne for mere udforskning (Jeremiah, 2012, s. 1).

Steffen (2011) har gennemført en etnografisk studie på en amerikansk high school. Hun undersøger, i hvilken grad og hvordan lærerne stimulerer til ”an environment that cultivates critical thinking skills” (Steffen, 2011, s. 3). Steffen (2011) kommer frem til, at lærerne ”infuse critical thinking into classroom instruction on a regular basis”, og at eleverne udtrykker god forståelse for, hvordan ”critical thinking skills” kan bidrage til læring og udvikling (s. 4). Steffen (2011) er stærkt inspireret af Deweys perspektiver på kritisk tænkning som en *refleksionsproces*. Det kommer blandt andet frem, når hun

argumenterer for, at skolen skal fostre ”thinkers who can think about their thinking and synthesize information” (Steffen, 2011, s. 11).

Reynolds (2016) læner sig også op ad Deweys perspektiver, når han argumenterer for, at det er ”a truly essential educational goal” at undervise i kritisk tænkning (s. VII, s. 4, s. 6). Gennem en større skriftlig spørgeundersøgelse i to amerikanske stater tegner han et billede af, hvilke udfordringer lærere møder, når de underviser i kritisk tænkning. Undersøgelsen kortlægger, at manglende tid, faktaprægede obligatoriske prøver og elevernes manglende erfaring med at reflektere og tænke kritisk er vigtige begrænsende faktorer (Reynolds, 2016, s. 102).

De nævnte amerikanske studier konkluderer, at læreres begrebsmæssige og fænomenologiske forståelser af kritisk tænkning eller kritisk refleksion er uklare. Studierne viser også, hvordan det kan lede til en række udfordringer knyttet til lærerens undervisning og elevernes læring. Alazzi (2008) afdækker tilsvarende udfordringer i Jordan og problematiserer i tillæg, hvorvidt lærerne i det hele taget underviser i kritisk tænkning.

De omtalte internationale studier knytter deltagerens ”perceptions of teaching critical thinking skills” (Reynolds, 2016, s. 12) til læreplaner, uddannelsespolitik og skoleforvaltning i de pågældende lande. Deltagerens opfattelser af og rationaliseringer omkring sin egen praksis skal derfor ses i sammenhæng med de politiske styringsdokumenter og uddannelsessystemet i de enkelte lande. Samtlige forskere vægtlægger imidlertid værdien af at kunne tænke kritisk og reflektere i dagens globale kundskabssamfund. Dette kommer blandt andet til syne, ved at de fremhæver de uddannelsespolitiske ideer, som ligger til grund for de førromtalte 21st century skills (Amdam et al., 2014; Reynolds, 2012, s. 3; Steffen, 2011, s. 11).

Jeg har ikke fundet norske studier med samme tematik og indgangsvinkel som de internationale. Det nærmeste jeg kommer, er Ilgazs (2012) studie af kundskabsformer i samfundsfag i norsk ungdomsskole. Gennem fænomenologiske interview finder Ilgaz (2012, s. 12), at samfundsfaglærere prioriterer det, som han med udgangspunkt i blandt andet Aristoteles’ definition betegner som *teoretisk kundskab* højere end kritisk tænkning. Det kan forstås som, at lærere vægtlægger reproduktion af teoretisk fagkundskab højere end evnen til at kunne reflektere kritisk på et mere selvstændigt grundlag. Ilgazs (2012) fund samsvarer ganske godt med resultaterne af Reynolds (2016) forskning, selv om de studerer lærere på forskellige typer uddannelsesinstitutioner.

Selv om omdrejningspunktet ikke er læreres forståelser og erfaringer, er det aktuelt også at inddrage Lorentzen og Røthings (2017) forskning. De undersøger, hvordan forskellige læreværk i samfundsfag fremstiller ”demokratisk kompetence som kritisk tænkning” som forskellige typer kundskab (Lorentzen & Røthing, 2017). Forskerne konkluderer, at lærebøger skiller mellem at fremstille kompetencen som kundskab henholdsvis ”om”, ”for” og ”gennem” demokrati (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 119). De forskellige fremstillinger kan ses i sammenhæng med, hvordan læreplanværket også baserer sig på forskellige idéer om, hvordan skolen skal fremdyrke elevers demokrati-kompetence (Børhaug, 2018). Børhaug (2018) problematiserer i den forbindelse, hvordan kritisk tænkning kan reduceres til ”kjeldekritikk av det ein finn på internettet” (s. 21). Børhaug og Christophersen (2012) mener, at skolen hellere bør behandle idéerne som ”komplementære element”, med henblik på at danne og uddanne eleverne til ”kritiske samfunnsborgere” (s. 10).

Kort opsummeret er fællestrækkene fra de nævnte studier følgende: Der findes i uddannelsessammenhæng hverken en fælles forståelse af kritisk refleksion som begreb og fænomen, eller en fælles forståelse af hvad undervisning i kritisk refleksion er eller bør være. Studierne viser også, at dette medfører en række ”uncovered implications” (Steffen, 2011, s. 4) – både i tilknytning til hvilken værdi og betydning kritisk refleksion skal have i skolen og i samfundet, samt mere konkret hvordan lærere skal praktisere for at lykkes i arbejdet med at stimulere elevers udvikling af kritisk refleksionsevne. I tillæg konkluderer samtlige studier, at der er et stort potentiale for mere forskning på området – forskning som kan afdække de forståelser, som præger fænomenet kritisk refleksion, samt hvordan forståelserne påvirker læreres undervisningspraksis.

Med inspiration fra blandt andet den omtalte forskning tænker jeg, at det er oplagt at udforske, hvordan norske lærere erfarer at skulle undervise ”om, for og gennem” kritisk refleksion (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 12). Dette også med tanke på de forståelser af kritisk refleksion, som har tilknytning til den nordiske dannelsesstradition (jf. *Forståelser af kritisk refleksion*, s. 37). Dessuden mener jeg, at læreres erfaringer fra skolehverdagen og arbejdet i klasserummet er et godt udgangspunkt for at forstå en vigtig del af det fundament, som elevers læring i skolen bygger på. Og skal elevernes kritiske refleksionsevner fremdyrkes i endnu højere grad – sådan som det fremgår af den nye overordnede del af læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020, pkt. 1.3) – da er det relevant at belyse netop de erfaringer, som lærere gør sig med dette arbejde i dag.

Jeg antager, at mit projekt kan afdække nogle af de samme udfordringer, som viser sig i de internationale studier. Samtidig ønsker jeg i højere grad end de omtalte studier at undersøge, hvad der ligger bag udfordringerne – altså hvilke spændinger, kontraster eller problematikker som ”gemmer sig” bag deltagernes beskrivelser af egne erfaringer. Det gør jeg ved at belyse, hvordan deltagernes forståelser af blandt andet kritisk refleksion, kundskab og kundskabsudvikling fungerer som grundlag for deltagernes beskrivelser og rationaliseringer. I de efterfølgende afsnit afklarer jeg derfor, hvilke perspektiver på henholdsvis *erfaring*, *kritisk refleksion* og *kundskab og kundskabsudvikling* som informerer mit projekt, samt hvordan perspektiverne indgår i projektets analytiske begrebsapparat.

Analytiske perspektiver

Et begrebsapparat ”at tænke med”

Med udgangspunkt i projektets induktive metodiske tilnærming betragter jeg det analytiske begrebsapparat som en teoretisk værktøjskasse ”til at tænke *med*” det indsamlede datamateriale, hellere end ”til at tænke *om*” materialet. ”Medtænkningen” begynder allerede under den dialog-baserede interviewsituation. Det er alligevel det transkriberede interview, som udgør selve datamaterialet, og som jeg betragter som ”den primære fortælling”. Interviewet er fortællingen, hvor deltagerne gennem sine beskrivelser redegør for sine forståelser af og perspektiver på de temaer og elementer, som interviewspørgsmålene og dialogen leder frem. Redegørelserne kan samtidig forstås som italesættelser af deltagernes ”tolkning af virkeligheden”, eller som rationaliseringer af egne erfaringer (Helleve, Smith & Ulvik, 2018; Moos, 2017, s. 55).

Erfaringsperspektivet

Reynolds (2016) trækker på Deweys handlingsteoretiske perspektiver på læring og udvikling når han skriver, at ”a thinking individual is capable of evaluating prior problems and learning from history” og efterfølgende konstaterer, at ”I believe all students can think critically” (s. 4, s. 5). Formuleringen ”learning from history” (Reynolds, 2016, s. 4) kan også relateres til Deweys erfaringsbegreb. Kort fortalt omfatter Deweys (1938) begreb både indholdsmæssige aspekter knyttet til menneskets egenaktivitet – eller handlinger – samt bearbejdning af disse gennem en intellektuel erkendelsesproces.

Med inspiration fra Dewey (1938) betragter jeg i mit projekt *erfaringer* som en slags resultat af en kognitiv bearbejdning af konkrete handlinger. Handlingerne er i dette tilfælde ”deltagernes arbejde med udvikling af elevers kritisk reflekterende evner” (jf. problemstillingen, s. 9). Det er altså ikke erfaringens natur i sig selv, som er i søgelyset, men derimod indholdet i deltagernes konkrete erfaringer udtrykt gennem deres egne ord – beskrivelserne, eller rationaliseringerne. Jeg forsøger på den måde at konstruere et billede af deltagernes erfaringer informeret af deres beskrivelser.

Beskrivelserne bygger på forskellige forståelser og perspektiver, som igen kan relateres til hvilke ressourcer, den enkelte er informeret af. Jeg antager altså, at der bag den enkelte deltagers opfattelser, forståelser og refleksioner findes et broget tæppe af teorier om kundskab, læring og undervisning kombineret med både professionelle erfaringer og mere personlige værdier, holdninger og normer. Gamlem (2015) kobler dette bagtæppe sammen med læreres forståelse af læring og undervisning når hun skriver, at ”evidence exists that teachers’ conceptions of teaching, learning and curricula strongly influence how they teach and what pupils learn or achieve” (s. 465). Halvorsen, Eide og Ulvik (2019) indtager et tilsvarende perspektiv, når de gennem empiriske undersøgelser belyser, hvordan lærerens forståelser og opfattelser kan ses i sammenhæng med lærerens reelle operationalisering af sit pædagogiske samfundsmandat.

Min analytiske tilnærming er på den måde inspireret af teoretiske og filosofiske perspektiver, som interesserer sig for, hvordan en pædagogisk professionsudøver jonglerer med teori og praksis gennem ”active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and further conclusions to which it tends” (Dewey, 1938, s. 9; Fosse & Hovdenak, 2014; Hermansen & Mausestagen, 2016). Tilnærmingen er også i tråd med forskningens forventninger om, at læreren gennem kritisk selv-refleksion tager ansvar for at kombinere forskellige kundskabsressurser – teoretiske, forskningsbaserede og de med rod i egen praksiserfaring – i en professionel kontekst (Fosse & Hovdenak, 2014; Hermansen & Mausestagen, 2016). Erfaringsperspektivet er på den måde relevant for empirisk forskning, som søger at belyse lærerens forståelser af og synspunkter på sit eget pædagogiske virke. Erfaringsperspektivet giver mig dermed også mulighed for at koble begreber og perspektiver ind fra litteratur og forskning, som omhandler lærerens professionsudøvelse (jf. s. 41).

*Forståelser af kritisk refleksion*⁵

Begrebet *kritisk refleksion* kan knyttes op mod forskellige teorier og videnskabelige traditioner. Den videnskabelige mangfoldighed af diskurser gør det udfordrende at gennemføre projektet og skrive en opgave med en konsistent begrebsbrug. Afsnittet giver derfor en kort indføring i nogle af de centrale teorier og perspektiver knyttet til kritisk refleksion som begreb og fænomen. De forskellige forståelserne fungerer også som resursegrundlag for mit projekt.

Når kritisk refleksion knyttes til *tænkning* som fænomen, er det gerne udtryk for en primært kognitiv tilnærmning. Nogle forskere betragter tænkningens analytiske element som selve bindeleddet mellem den kritiske og den refleksive tænkning (Choy & Oo, 2012, s. 168). Andre fremhæver mere kreative og meta-kognitive elementer (Halpern, 1999; Murray, 2016; Reynolds, 2016). Det er samtidig udbredt at kategorisere og klassificere tænkningens enkelt-elementer (Alazzi, 2008; Alfonso, 2015; Choy & Oo, 2012; Steffen, 2011). En del nyere forskning anvender Blooms taxonomi, hvor elementer knyttet til tænkningens kritisk reflekterende processer klassificeres som *higher order thinking skills*, mens reproduktion af faktakundskab betegnes som *lower order thinking skills* (Alfonso, 2015; Choy & Oo, 2012; Jeremiah, 2012; Murray, 2016; Reynolds, 2016). Anden forskning læner sig op ad Mezirows tre-delte kategorisering af refleksionsevnen og kobler begrebet kritisk refleksion til teorier om transformativ tænkning (Pithers & Soden, 2000).

Parallelt med de kognitivt orienterede perspektiver positionerer andre forskere og teoretikere sig fra mere socialt og samfundsmæssigt orienterede perspektiver. Her kontekstualiseres individets kritiske refleksioner gennem kulturens og samfundets værdier, normer og idealer (Straume, 2013). Lipman (1988) fremhæver, hvordan definerede og tillærte standarder og kriterier fungerer som grundlag for individets kritiske vurderinger: Det, som er sandt og rigtigt i en sammenhæng, behøver ikke nødvendigvis at være det i en anden (s. 42). Kriterierne kan for eksempel bygge på moderne økonomiske standarder kendetegnet ved tydelig mål- og resultatstyring (Biesta, 2017). Idealerne kan også være forankret i mere filosofiske eller ideologiske perspektiver, hvor det at lære at tænke og handle som et selvstændigt og autonomt kritisk reflekterende individ betragtes som selve indbegrebet af den demokratiske dannelses- og socialiseringsproces (Hellesnes, 1999; Lipmann, 1988; Moos, 2017, s. 55; Straume, 2013, s. 45; ten Dam & Volman, 2015).

⁵ Afsnittet er i store træk hentet fra den godkendte projektplan (foråret 2018).

Samfundet og den sociale kontekst fungerer her som den primære dannelsesresurse for individet (Hellesnes, 1999; Straume, 2013, s. 48). Med betegnelsen ”høyrefleksiv samfunn” aktualiserer Straume (2013, s. 43, s. 49) i den forbindelse værdien af et institutionaliseret dannelsesopdrag, som både har rødder i en stærk nordisk dannelsesstradition og skal åbne veje til en fremtid i hurtig udvikling. Samtidig viser Hilt et al. (2019) og Riese og Hilt (2019, in press), at skolen som dannelseskontekst er i ændring, fordi de traditionelle dannelsesidealer blandt andet konkurrerer side om side med mere neo-liberale ideer og strømninger.

Kort opsummeret eksisterer der forskellige tilnærminger til kritisk refleksion som kundskab og kompetence i et moderne kundskabssamfund. Perspektiverne kommer særlig til udtryk gennem politiske styringsdokumenter og forskningsmiljøer samt gennem lærerens udøvelse af samfundsmandatet. Fælles for de nævnte perspektiver er imidlertid tænkningen som fundament for en refleksiv og kritisk tilnærming til udvikling af mennesket som individ og social aktør (Straume, 2013, s. 49). I mine empiriske undersøgelser kan jeg også møde forskellige forståelser af kritisk refleksion som begreb og fænomen. Forståelserne kan være informeret af både teoretisk kundskab, deltagernes egne praktiske erfaringer samt personlige præferencer og værdier. Jeg planlægger at møde deltagernes forståelser med et åbent og nysgerrigt sind – netop for at få variationer og mangfold frem.

Forståelser af kundskab og kundskabsudvikling

De forskellige forståelser af kritisk refleksion udspringer af forskellige forståelser af kundskab og kundskabsudvikling. Det er derfor også relevant at introducere det forståelsesmangfold, som knytter sig til begrebet *kundskab*, samt hvordan jeg forstår og anvender begrebet i projektet.

Kundskabsbegrebet anvendes ofte i sammenhæng med andre relaterede begreber som *viden*, *færdigheder* og *kompetence* – uden at det er klart defineret, hvad der adskiller de forskellige begreber (Laursen, 2004). Begrebet knyttes også til forskellige kundskabstyper eller -former. Typerne trækker ofte på Aristoteles's (1999) klassiske tredelte kategorisering i henholdsvis episteme, techne og fronesis, eller teoretisk, praktisk og erfaringsbaseret kundskab (Ilgaz, 2017; Kvernbekk, 2005; Lillejord, 2005; Skjervheim, 1992). Fosse og Hovdenak (2014) tager også udgangspunkt i Aristoteles's kundskabsforståelse, når de

viser, hvordan det lige så klassiske spændingsforhold mellem teori og praksis – hvad som informerer hvad og hvordan, når vi mennesker udvikler kundskab – fortsat er drøftningsaktuelt indenfor det pædagogiske forskningsfelt. Aktualiteten knytter sig særlig til empirisk forskning, som anvender det tidligere omtalte erfaringsperspektiv, og som dermed interesserer sig for både de praktiske handlinger og den erkendte, teoretiske kundskab eller indsigt (Aristoteles, 1999; Dewey, 1938). Selv om førromalte forskning af Lorentzen og Røthing (2017) ikke direkte anvender perspektiver på kundskabens teori/praksis-forhold som teoretisk rammeværk, viser de også, hvordan kritisk refleksion kan genfindes som forskellige typer kundskab i skolens lærebøger. Det kan betyde, at lærere også kan forankre sin undervisning i kritisk refleksion i forskellige kundskabstyper.

At teori-praksis problematikken fortsat er central hænger blandt andet sammen med, at der ikke eksisterer en entydig forståelse af, hvad kundskab er for en størrelse – både i skole- og uddannelsessammenhæng generelt og mere konkret i læreplanerne (Fosse & Hovdenak, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2006; Solheim, 2012). Som jeg var inde på tidligere, hænger uklarhederne også sammen med, at forskellige forståelser ”italesættes” på forskellige måder (Moos, 2017, s. 55). Engelsen (refereret i Solheim, 2012, s. 97) viser, hvordan uldne formuleringer i læreplanerne (Kunnskapsdepartementet, 2006) netop er et udtryk for en kompromisfyldt italesættelse af det mangfold af kundskabsforståelser, som planværket indeholder. Hilt et al. (2019) viser også, hvordan den nye læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2020) ligeledes bærer forskellige perspektiver i sig – karakteriseret som henholdsvis dannelsesorienterede og neo-liberale diskurser.

Flere og andre perspektiver på kundskab kan komme til syne gennem det, som kan betegnes som ”læreplanens autonome magtudøvere” – altså lærerne (Halvorsen et al., 2019; Lundh, 2014; Moos, 2017, s. 55). Elevers ”uddannelsesmodtagelighed” kan også være udtryk for hvilke kundskabsforståelser, der fungerer som udgangspunkt for at videreudvikle kundskab i skolesammenhæng (Enggaard & Poulsgaard, 1974, s. 14). Både lærerne og eleverne repræsenterer på den måde også forskellige italesættelser af kundskabsforståelser.

Uddannelsessociologiske perspektiver på kundskab og kundskabsudvikling vil fremhæve, at forståelser af kundskab og kundskabsudvikling bygger på et bredt og sammensat fundament af blandt andet værdier og holdninger samt teoretiske og politiske overbevisninger (Bayer & Brinkkjær, 2006; Hovdenak, 2011; Hovdenak & Stray, 2015; Moos, 2017). Det indebærer, at forståelse af kundskab i en bestemt kontekst – for

eksempel skolen som repræsentant for uddannelsessystemet – også indebærer forståelse af kontekstens iboende egenskaber eller natur (Moos, 2017). *Skole og hverdag* kan på den måde betragtes som to forskellige lærings- og udviklingskontekster med hver sine tilnærminger til kundskab (Bayer & Brinkkjær, 2006; Ilgaz, 2017, s. 54). Det betyder, at det at være kritisk reflekteret i skole- og uddannelsessammenhæng kan bygge på andre værdier og kriterier end det at være kritisk reflekteret i andre mere uformelle og private sammenhænge. Ilgaz (2017) viser, hvordan samfundsfaglærere i ungdomsskolen jonglerer med forskellige teoretiske og praktiske kundskabsformer med relation til både skole og hverdag. Han (Ilgaz, 2017) belyser blandt andet, hvordan det skaber udfordringer for lærerne, når ”eleverne har en anden hverdagskundskab end den som blir presentert i faget” (s. 55). Deltagerne i Ilgazes (2017) projekt erfarer, at dette udfordrende ”kundskabsmøde” kan føre til, ”at eleven føler seg stigmatisert og ikke inkludert” i undervisningen på skolen (s. 55).

I mit projekt læner jeg mig op ad en kundskabssociologisk tilnærming. Jeg antager, at de forskellige kundskabsforståelser som sættes i spil på ”den offentlige kundskabsarena” har betydning for, hvad kundskab og dermed også elevernes kundskabsudvikling kan være i skolen (Moos, 2017). Det giver mig mulighed for at undersøge sammenhænge mellem deltageres forståelser og perspektiver, og hvordan disse har betydning for, hvad kritisk refleksion kan være i skolen. Samtidig er jeg inspireret af social-konstruktivistiske perspektiver på læring og kundskabsudvikling. Det kommer til syne, når jeg betragter læreren som en iscenesætter af elevernes skolehverdag og dermed som en afgørende del af det, som kan betegnes som kundskabens rekontekstualiseringsproces (Bernstein, 2001; Haugen, 2014, s. 80).

I tråd med projektets induktive tilnærming ønsker jeg derfor ikke at lægge føringer for, hvordan deltagerne formulerer sig om kundskabsbegrebet. Det er hellere et mål at få deltagerne til selv at sætte ord på sin forståelse af både kundskab og kundskabsudvikling. Målet er hellere at åbne for en bred forståelse af kundskabsbegrebet – en forståelse som favner både teoretiske og praktiske aspekter, og som gerne kan være udtrykt gennem ord som viden, kompetence og færdigheder (Laursen, 2004). Jeg antager dog, at deltagerne er præget af læreplanens (Kunnskapsdepartementet, 2006) ordbrug og vægtlægning af kompetencebegrebet. Selv om dette begreb heller ikke er en entydig størrelse, indebærer det alligevel en implisit kobling mellem teoretiske og praktiske aspekter – ofte omtalt som henholdsvis kundskaber og færdigheder (Amdam et al., 2014; Engelsen, 2007).

Opsummering

Kort opsummeret forventer jeg at møde forskellige forståelser af kritisk refleksion som kundskab – forståelser som indebærer både teoretiske og praktiske aspekter. Samtidig ønsker jeg at løfte frem, hvordan deltagernes forståelser af kritisk refleksion, kundskab og kundskabsudvikling er en vigtig præmisleverandør for, hvordan kritisk refleksion kan fremdyrkes i skolen. Min analyse af datamaterialet skal altså afdække *hvilke* forståelser og perspektiver, der fungerer som resurse for deltagernes beskrivelser af egne erfaringer knyttet til arbejdet med kritisk refleksion. For at kunne ”tænke med” datamaterialet har jeg valgt at undersøge, hvilke forståelser af henholdsvis *kritisk refleksion, kundskab og kundskabsudvikling* samt *undervisningspraksis og lærerrollen*, der informerer deltagernes rationaliseringer. Det giver mig mulighed for at synliggøre, hvordan deltagerne gennem at indtage forskellige perspektiver *positionerer* sig i det som jeg konstruerer som *lærerens mulighedsrum*. Konstruktionen kan forstås som et perspektiv på det, der betegnes som ”læreres profesjonelle handlingsrum” (Helleve et al., 2018) eller ”teachers’ perceived professional space” (Halvorsen et al., 2019). For at kunne løfte mulighedsrummet ind i en mere diskuterende og fortolkende analyse trækker jeg på perspektiver fra forskning og litteratur omhandlende *professionsudøvelse* og mere konkret *lærerens professionelle pædagogiske handlingsrum*.

Lærerens professionelle pædagogiske handlingsrum – forskning og perspektiver

I analysen konstruerer jeg *lærerens mulighedsrum*. Mulighedsrummet bygger langt hen ad vejen på de samme konstruktionsprincipper, som Halvorsen et al. (2019), Helleve et al. (2018) og Imants og Van der Wal (2019) anvender i sin forskning, hvor de også placerer læreren som det centrale omdrejningspunkt. Samtidig bygger min konstruktion på mit empiriske materiale og skal derfor ses i sammenhæng med projektets tematiske fokus: kritisk refleksion. ”Lærerens mulighedsrum” kan på den måde betegnes som ”lærerens professionelle handlingsrum” i tilknytning til undervisning, som stimulerer udvikling af elevernes kritisk reflekterende evner.

Perspektiver fra forskning som omhandler læreres professionelle handlingsrum kan bidrage til at belyse, hvordan deltagernes *positionering* i forhold til professionens forskellige momenter konstituerer det, som kan forstås som den enkelte lærers *professionelle pædagogiske handlingsrum*. Når jeg vælger at anvende udtrykket ”positionering”, er det

ud fra en betragtning om, at læreren gennem sine egne forståelser, perspektiver og aktive handlinger skaber sig en position i den professionelle kontekst. Læreren er altså medskabende af sit eget professionelle pædagogiske handlingsrum. Perspektiver fra litteratur om *professionsbegrebet* kan her bidrage til at forstå, hvordan læreren fungerer som professionsudøver i handlingsrummet.

Hovdenak (2010, s. 18) viser, hvordan faglitteraturen opererer med forskellige kriterier for, hvad det vil sige at være professionel. Professionsbegrebet er altså heller ikke en entydig størrelse. Alligevel afspejler litteraturen gennemgående forventninger om, at en professionsudøver har monopol på bestemt kundskab, og at han har en særlig ”kvalificering indenfor det aktuelle feltets rammer, lover og regler” (Hermansen & Mausestagen, 2016; Hovdenak, 2010, s. 18). Det forventes også, at udøverens jobidentitet oparbejdes gennem en reflekteret tilnærming til egen praksisudvikling. At være en del af lærerprofessionen indebærer derfor at forholde sig til alle niveauer af uddannelsessystemet, og at forvalte den samlede professionelle kundskabsbase på en måde, som udvikler og styrker ens egen professionelle kompetence (Hermansen & Mausestagen, 2016; Hovdenak, 2010, s. 21; Imants & Van der Wal, 2019).

I den empiriske forskning beskrives det professionelle pædagogiske handlingsrum som en dynamisk konstruktion. Konstruktionen består af både ydre og indre faktorer, som skaber både muligheder og begrænsninger (Halvorsen et al., 2019; Helleve et al., 2018; Imants & Van der Wal, 2019). Helleve et al. (2018) beskriver for eksempel de formelle ”uttrykte krav og forventninger” og de ”usagte normer i skolekulturen” som ydre ”rammer” og ”pålegg”. De indre faktorer knyttes derimod til den enkelte lærers kundskaber, færdigheder, erfaringer og værdisyn. Personlige præferencer og forudsætninger – eller kompetencer – er altså med til at præge både lærerens oplevelse og forståelse af sit professionelle rum, samt lærerens evne eller ”kvalifikation” til at handle i rummet (Hovdenak, 2010; von Oettingen og Wiedemann, 2007). Helleve et al. (2018) betegner dette som henholdsvis ”erfart” og ”utnyttet” handlingsrum.

Helleve et al. (2018) forskning viser, hvordan læreren bruger sine personlige evner og erfaringer til at omgøre uddannelsessystemets kontekstuelle rammer til sit eget professionelle pædagogiske handlingsrum. Læreren er på den måde med til at sætte agendaen for, hvilken kundskab – eller hvilke kompetencer – eleverne kan udvikle. Oolbakkink-Marchand, Hadar, Helleve, Smith og Ulvik (2017) understreger, at der fortsat kun er begrænsede mængder empirisk forskning som undersøger, hvordan lærere erfarer,

oplever og konstruerer sit eget pædagogiske handlingsrum. En del af forskningen fokuserer primært på lærerens oplevelse af såkaldte strukturelle og kulturelle rammebetingelser, eller på sociale forhold knyttet til skoleledelse (Halvorsen et al., 2019; Imants & Van der Wal, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Strukturelle rammebetingelser kan for eksempel være uddannelsessystemets plan- og regelværk eller lærebøger, mens fagtraditioner og læringssyn i højere grad fremstilles som historisk og kulturelt forankrede. Samtidig er skillet mellem struktur og kultur ikke entydigt fremstillet i forskningen. Det, som jeg kan tage med ind i mit projekt, er imidlertid, at forskningen interesserer sig for, hvordan forskellige *faktorer, elementer* eller *momenter* fungerer som rammebetingelser. Halvorsen et al. (2019) viser for eksempel, hvordan elevernes motivation og interesse har betydning for, hvordan læreren oplever sit pædagogiske handlingsrum. I lighed med Biesta, Priestley og Robinson (2015a) og Skaalvik og Skaalvik (2017) trækker Halvorsen et al. (2019) også det øgende præstationsfokus i skolen – og i samfundet generelt – frem som et udfordrende element i lærerens pædagogiske arbejde.

Forskningens interesse for lærerens rolle og funktion hænger ofte sammen med forskningens intention om at kunne bidrage til at øge kvaliteten i skolen. Dette med udgangspunkt i at læreren er den primære skole-relaterede katalysator for elevernes læring (Biesta, Priestley & Robinson, 2015b). Lærerens afgørende rolle skal ses i sammenhæng med den historisk forankrede autonomi og det skønsmæssige mandat som tillægges læreren – både formelt gennem skolens styringsdokumenter og gennem en videnskabelig forankret professionsorientering (Fosse & Hovdenak, 2014; Granlund & Mausestagen, 2012; Hermansen & Mausestagen, 2016; Hovdenak, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2009; Opplæringsloven, 1998). Rollen skal også ses i sammenhæng med den forskningsbaserede erkendelse, at for lærere ”er det elevenes læring og elevenes beste som er målet med arbeidet”, og at læreren derfor ”finder sine individuelle løsninger for å gjøre det best mulig for sine elever” (Helleve et al., 2019). På den måde konstituerer det, der kan betegnes som *elevernes forudsætninger*, sig som et vigtigt moment i lærerens professionelle pædagogiske handlingsrum (jf. model 1, s. 74).

Perspektiver på elevernes forudsætninger

I projektet anvender jeg ”elevernes forudsætninger” som en samlebetegnelse for den individuelle rygsæk af personlige værdier, normer, forventninger, motivation, holdninger,

kundskaber og færdigheder, som en ungdom møder skolen med som ”elev”. Forskning interesserer sig for forskellige aspekter af elevernes forudsætninger for at modtage uddannelse og udvikle sig (Enggaard & Poulsgaard, 1974; Halvorsen et al., 2019; Lundh, 2014). Udfordringer knyttet til elevernes manglende motivation og interesse for skolefaget i sammenhæng med skolen som institutionel læringsarena er imidlertid ofte i søgelyset (Haugen & Hestbek, 2014; Hovdenak & Stray, 2015). Temaet kobles i flere tilfælde til den føromtalt distinktion mellem henholdsvis skolen og hverdagen som forskellige læringskontekster (Bayer & Brinkkjær, 2006; Bø & Hovdenak, 2010; Hovdenak & Stray, 2015, s. 45, Ilgaz, 2017, s. 54). Haugen (2014) konstaterer for eksempel, at ”resultatstyringens kunnskapsfokus er dekontekstualiseret fra elevens virkelighet” (s. 80).

Ilgaz (2017) og Reynolds (2016) er eksempler på nyere uddannelsesforskning, som søger at se udfordringer knyttet til elevernes forudsætninger i sammenhæng med andre udfordringer. Ilgaz (2017, s. 52, s. 57) anvender en kundskabssociologisk tilnærming til at belyse, hvordan lærere føler sig tvunget til at prioritere den såkaldte ”*teach-to-test – tilnærming*”, hvor eleverne skal kunne reproducere faktakundskab. Konsekvensen bliver, at lærerne ikke får tid og anledning til at anvende mere udforskende og kreative metoder – metoder hvor eleverne i højere grad skal anvende erfaring og kundskab fra andre kontekster end skole og uddannelse til at fremdyrke sine kritisk reflekterende evner. Reynolds (2016, s. 88, s. 103) anvender en mere uddannelsesfilosofisk tilnærming til at belyse, hvordan elevens manglende interesse for og erfaring med kritisk tænkning bliver en forudsætningsmæssig udfordring for at arbejde med dette i skolen. Reynolds (2016) kobler udfordringen sammen med, hvordan lærere erfarer, at det er nødvendigt ”to teach content over teaching critical thinking” for at indfri kravene i de obligatoriske og standardiserede prøver og eksamener (vii, s. 86, s. 103).

Perspektiver og gjennomgående mønstre i deltageres beskrivelser

Kapitlet utgjør den første beskrivende og forklarende del av den samlede analyseprosess. Strukturen i kapitlet kan i sin helhet betraktes som en ”tragt”. Gjennom henholdsvis deskriptiv og analytisk kategorisering innsnevres og fokuseres det samlede datamateriale mot tematiske og strukturelle elementer, der kan bidra til å karakterisere det, jeg betegner som *lærerens mulighetsrom*. Jeg viser blant annet, hvordan deltagerne inntar forskjellige perspektiver, og hvordan de kobler perspektivene sammen. Jeg synliggjør også, at deltageres beskrivelser inneholder nogle gjennomgående mønstre knyttet til en rekke utfordringer. På den måte anvender jeg deltageres fortellinger om eller beskrivelser av egne erfaringer som medie til å formidle kompleksiteten i det mulighetsrom, de som lærere opererer innenfor, når de arbeider med kritisk refleksjon i skolen.

Perspektiver på kritisk refleksjon

Analysen viser, at kritisk refleksjon ikke er en let håndgribelig størrelse med en klar definert plass i skolen og i samfunnet generelt. Dette kommer tydelig frem ved at sammenligne Anne og Camilla.

Anne mener, at for stor vektlegging av subjektiv kritisk refleksjon kan gå på bekostning av utviklingen av en bred faktakunnskap:

Man står jo i fare for å eh.. senke kunnskapsnivået også. Hvis man skal legge opp til.. til så stor vekt på kritisk refleksjon, at de mangler.. muligheten, altså faktaene til å reflektere kritisk Hvis de ikke sitter inne med ferdighetene til å.. skaffe seg kunnskapen, eller å tillegge seg den, så er de ikke i stand til å reflektere.

Annes beskrivelse skal ses i sammenheng med, at hun forstår kritisk refleksjon som det ”å kunne bruke faktaopplysninger” til å belyse egne problemstillinger, samt at se saker ”i lyset av det du har lært tidligere” og kunne drage tematiske koblinger på tvers av tidsepoker og kontekster.

Camilla mener derimot, at forestillingen om, at et objektivt faktagrundlag er mere verdsettend subjektets egne erfaringer som grundlag for kritisk refleksjon er ”gammeldags”:

Som lærer så blir du veldig opphengt i at den kritiske refleksjon må skje på bakgrunn av.. faglige kilder Man belønner de [elever] som i stor grad nesten blir slavisk avhengige av kilden – bøkene sine for eksempel Det er litt rart, fordi at jeg tenker, at hvis elevene greier å ha en kritisk

refleksjon i forhold til kilden, så vil det være et pluss. Men hvis han reflekterer på et subjektivt grunnlag, så trekker det ned. Og det er den gammeldagse forestillingen.

Camillas oppfattelse skal ses i sammenheng med, at hun forstår kritisk refleksjon som det at være kritisk reflekteret til alt man påvirkes af i livet generelt. Hun mener, at eleverne har tanker om forskjellige samfunnsfaglige temaer, ”som må kunne komme frem som kritisk refleksjon, selv om de ikke er basert på at de har lest”. Samtidig mener Camilla, at det at være kritisk reflekteret også innebærer at kunne anvende fagstoff til at ”kunne se sin egen situasjon”, og ”hvordan det påvirker deg” – og ikke kun til at reflektere over, hvordan det påvirker samfundet generelt.

Benny forklarer, at kritisk refleksjon handler om at være ”i stand til å vurdere og tenke over et saksforhold fra flere sider”, og at eleverne derfor først må ”ha noe [faktakunnskap] å jobbe med”. Dorthe fokuserer også på, at kritisk refleksjon som tema i skolen skal bidra til, at eleverne kan ”finne ting som kan tale for en påstand, ting som taler imot”, og at eleverne skal lære at vurdere og argumentere for kvaliteten af forskjellig fagstoff. Samtidig er Dorthe på samme måte som Camilla optaget af, at ”vi i samfunnsfagene har med oss selv hele tiden”, og at individets erfaringer på den måte er en legitim forståelses- og fortolkningsramme.

Ellen er i lighet med de andre deltagere optaget af, at eleverne i skolen møder en faglig ”bredde”, som de lærer sig at anvende til at ”verifisere eller falsifisere påstander”. Ellens hovedfokus er imidlertid, at eleverne lærer at ”reflektere over hvorfor de lærer det de gjør”:

Kritisk refleksjon tenker jeg for elevene sitt vedkommende, at de skal være litt kritiske til sin egen prosess. For å forstå den.. enda bedre. Og også for å på en måte ha et mål med tenkningen sin, arbeidet sitt. Og målet må være å lære mer. Og hvordan lære mer? Jo, da må man være kritisk til sitt eget arbeid.

Selv om deltagerne har forskjellige forståelser af kritisk refleksjon, beskriver de alle kritisk refleksjon som en kompetence, der kan anvendes på tværs af temaer og problemområder. Som eksemplerne viser, har deltagerne imidlertid forskjellige oppfattelser af, i hvilken grad og hvordan fagstoff og faktapræget kundskab danner grunnlag for at kunne reflektere kritisk i samfunnsfagene. Det ”subjektive grunnlag” og det, vi ”har med oss hele tiden”, vægtlægges også forskjelligt. Det er også meget varierende, i hvilken grad og hvordan deltagerne i sin forståelse vægtlægger de mere kognitive aspekter knyttet til læring og kundskabsudvikling.

Alle deltagerne har også en forståelse af, at man kan være mere eller mindre kritisk reflekteret, eller at der findes forskellige niveauer af kritisk refleksion. For at illustrere dette, viser flere af deltagerne til den såkaldte ”kompetansetrappe”⁶. Det betyder imidlertid ikke, at deltagerne har en fælles forståelse af, hvad det vil sige at være på de forskellige trin eller niveauer. Den enkeltes forståelse hænger sammen med forståelsen af, hvad kritisk refleksion er. Flere af deltagerne trækker også frem, at det er udfordrende for eleverne, at de møder forskellige forståelser i skolen. Både når læreplaner i forskellige fag og forskellige fagtraditioner opererer med forskellige forståelser af kritisk refleksion, og når forskellige lærere i samme fag ikke har samme forståelse.

Variationerne i deltagernes forståelser er interessante med tanke på, at samfundsfag som fællesfag i videregående skole kan betragtes som et obligatorisk dannelsesfag. Fagets egenart berører normative aspekter ved både det norske og den globale samfund. Det, som deltagerne betegner som ”faktakundskab” og ”fagstof”, fungerer da som et grundlag for at vurdere og diskutere værdier, normer og idealer. Samtidig har deltagerne forskellige forståelser af, hvordan dette grundlag bør eller kan kobles sammen med de værdier, normer og idealer, som eleverne har med sig fra andre sammenhænge.

Perspektiver på kundskab og kundskabsudvikling

Benny er optaget af, at elevernes kritiske refleksioner bygger på faktakundskab. Han mener, at det at ”kunne realhistorien” og ”få den på plass først” er selve fundamentet for videre læring og udvikling. Bennys beskrivelser skal ses i sammenhæng med, at for ham indebærer kritisk refleksion det at kunne sammenligne og vurdere faktakundskab – for eksempel konflikter fra forskellige tidsepoker. Ellen er mere optaget af, at eleverne skal ”gjøre fagstoffet til sitt eget”. Hun fokuserer ikke på, om eleverne kan reproducere fakta. I stedet for at eleverne ”leser, pugger, skriver og glemmer”, bruger hun undervisningstiden som en ”øvingsarena”. Her får eleverne erfaring med at vurdere sager og ”forsvare” argumenter – både gennem mundtlige diskussioner og i individuelle refleksionsnotater. Bennys tilnærming til elevernes kundskabsudvikling læner sig hovedsageligt op ad en fagspecifik dagsorden som en slags ufravigelige rettesnor for udvikling af elevernes

⁶ Selv om ”kompetansetrappen” ikke er én, bestemt model, refererer den i skolesammenhæng til en trappe med tre kompetencetrin – henholdsvis lav, middels og høj. Trappen er inspireret af den førnævnte Blooms taksonomi.

kundskab. Ellens tilnærming har derimod større fokus på udvikling af kognitive aspekter som ”at lære at lære” og reflektere over egen læring.

Både Anne, Camilla og Dorthe udtrykker også, at de er optaget af, at eleverne kan bygge sine kritiske refleksioner på et fagligt grundlag. Samtidig fokuserer de på, at elevernes egne interesser, oplevelser, erfaringer og synspunkter inddrages som perspektiver i refleksionerne. Anne beskriver, hvordan det at udvikle kundskab handler om at ”komme over fakta” og kunne ”bruke fagoplysningene til kanskje å belyse egne problemstillinger” på en måde, så eleverne ”sitter igjen med en kunnskap som de ikke hadde fra før”.

Hensigten med at bruge elevernes egne ”historier” som læringsresurse er både at motivere eleverne til at lære samt at sætte elevens egen virkelighed ind i en større samfundsmæssig og faglig kontekst. Dorthe beskriver, hvordan eleverne kan virke ”uinteressert” i det fagstof, hun lægger frem, og at det hos nogen elever ”preller av som vatnet på gåsa”. For at kunne bygge kundskabsudviklingen på en kombination af faglighed og subjektiv relevans har Dorthe valgt at ”aktivisere dem [elevene] med at de får følge litt med i samtiden Hver torsdag starter med at vi har en sånn femminutters *Hva har skjedd?*”.

Alle deltagerne interesserer sig både for kognitive, normative og faglige aspekter ved *kritisk refleksion som kundskab* – omend de vægtlægger aspekterne på forskellige måder. Når deltagerne fokuserer på samspillet mellem aspekterne, kan det forstås som et udtryk for, at kritisk refleksion er en slags anvendbar kompetence eller praktisk færdighed, der oparbejdes ”gjennom” erfaring med det faglige og/eller normative grundlag (Lorentzen & Røthing, 2017). Når deltagerne derimod fokuserer på, at den teoretiske faktakundskab ”må på plass først ... for å ha noe å jobbe med”, da kan det forstås som en ”italesættelse” (Moos, 2017, s. 55) af et kundskabs- og læringssyn, hvor kritisk refleksion primært forstås som evnen til at kunne drøfte faglige spørgsmål på det teoretiske grundlag, som læreren formidler.

Flere af deltagerne fremhæver, at ”moralske betragtninger” og etiske perspektiver fungerer godt som et slags forståelsesmæssigt bindeled mellem elevens kognitive udvikling og udviklingen af kundskab i forskellige fag. Dette er interessant, med tanke på de uddannelsessociologiske perspektiver som fremhæver, hvordan skole og hverdag for mange elever kan repræsentere forskellige værdier, holdninger og idealer (Bayer & Brinkkjær, 2006; Moos, 2017).

Perspektiver på undervisningspraksis og lærerrollen

Selv om klassen og skolen som læringsmiljø påvirker den enkelte elevs utvikling og læring, fremhever flere av deltagerne, at lærerens udøvelse av sin pædagogiske praksis, fungerer som elevens ”struktur” i skolehverdagen. Camilla forklarer: ”Så henger det meste jo på meg. Det er jo min rolle og hvordan jeg legger opp den enkelte timen som er avgjørende for, hvordan de [eleverne] får brukt evnene sine”. Ellen mener, at struktur er viktig for elevenes læring, og at ”for mange [elever] så representerer vi som lærere nok den strukturen”. Dorthe mener, at læreren med sin tilnærmede ”rollemodell”-agtige status er nødt til at ”gå foran som et godt eksempel” gjennom en åpenlys kritisk reflekteret tilnærming til egen praksis. Og at det er viktig, at læreren ikke alltid fremstår ”så veldig perfekt”.

Flere av deltagerne betegner seg selv som faktaformidlere. De forteller, hvordan en stor del av undervisningstiden brukes på at forelese og formidle faktakunnskap og gi elevene ”oppskriften” gjennom presentasjon av maler og løsningsforslag. Benny beskriver for eksempel, hvordan det meste av hans undervisning foregår som ”*chalk-and-talk* forelesninger”, og at ”sånn 70%” av tiden går med å formidle fakta. Deltagerne opplever selv, at metoden er et strategisk valg for å kunne styre elevenes kunnskapsutvikling i retning mot læreplanernes objektive kompetansemål og konkrete vurderingskriterier. Camilla forklarer:

Når du på forhånd går inn [i undervisningen] og du har et mål – nå må vi komme oss igjennom dette her – så kutter du. Du [læreren] kan kutte diskusjoner, du kan kutte engasjement, for å komme videre Og det er kanskje først da de [elevene] begynner med kritisk refleksjon ofte, når man er kommet litt.. tar litt avstikkere.

Camilla mener, det er problematisk, at hun primært er så fagorientert. Hun beskriver seg selv som ”for lite flink til å vektlegge tema som engasjerer elevene”, fordi hun ”legger nok i liten grad opp til oppgaver, der det er elevens erfaringer, som kan være poenggivende for det som er kritisk refleksjon da”. Samtidig beskriver Camilla seg selv som ”nøtteknekkeren”. Med de riktige metodiske og tematiske valg kan hun fungere som elevenes styringsverktøy til å lære, hvordan det at ”forstå faget” handler om ”å gi en god kritisk refleksjon rundt fagstoffet” og samtidig ”bruke av seg selv”.

Anne oppfatter seg selv som den, der skal hjelpe elevene med å ”sortere hva som er rett fakta og hva som er mer tendensiøse oppfattelser av ting”. Annes styrende rolle er altså

ikke kun rettet mod struktur, men også mod faglige og normative aspekter ved undervisningens indhold. Samtidig mener hun, at der i styringen også ligger et moment af ”ansvar for egen læring”:

Så det er jo også et refleksjonsnivå: Å oppdage om du skal jobbe med stoffet selv eller ikke Det er jo en del av det du må reflektere rundt: ”Hva er min rolle i dette her?”. *Intervjuer: Opplever du at elevene er bevisste om det?* Mm.. en del elever er bevisst på den rollen de har. Men de som da velger å ikke jobbe, de har jo.. kanskje skjøvet ansvaret over på noen andre da. De er vant med å bli passet på. *Intervjuer: Er det du som lærer som får det ansvaret eller?* Ja, det er lettere for dem. Altså, jeg kommer ikke og passer på hvis det er at de ikke har gjort noe Hvis jeg skal gå å passe på hele tiden, ”Har du gjort det? Har du gjort det? Hva gjør du på akkurat nå?”, så blir ansvaret mitt og ikke deres eget.

Styringen ligger da i at hjelpe elevene til selv at opdage, i hvilken grad de skal arbeide med fagstoffet for at nå målene. Anne beskriver, hvordan hun legger til rette for dette ved for eksempel at lade elevene arbeide med samme tekst over lengre tid og velger temaer, som elevene ”må forholde seg litt til på egen hånd”.

Flere af deltagerne forklarer, hvordan de egentlig ønsker, at de kunne anvende en mindre styrende og en mere spørgende metodisk tilnærming i sin undervisning. Men de oplever, at elevernes manglende faglige ballast er den største begrænsning – dette uafhængigt af deltagerens kundskabssyn og forståelse af kritisk refleksion.

Dorthe knytter også elevernes manglende faglige ballast sammen med manglende grundlæggende begrebsforståelse: ”Men det er jo det her, at få dem til å forstå, at når det står *gjør rede for*, da skal du skrive med egne ord det som står i boken.. Men å gjøre rede for betyr noe annet enn å *drøfte*. Eller *peke på*”. Dorthe forklarer, hvordan en del af elevernes usikkerhed – og dermed manglende eller svage faglige ballast – kan henge sammen med, at lærere har forskjellige forståelser og praksiser. Hun beskriver også, at lærere legger ”forskjellig vekt på”, hvad som er viktig for elevene at lære. Det kan det forstås som et utryk for, at lærere styrer elevene i forskjellige retninger.

Både Dorthe og Ellen ser også, at elevernes faglige fundament kan vakle lidt, når byggestenene ”ikke er på plass”, eller når elever ”er veldig lite orientert i det som foregår i dag, bortset fra sin egen vennekrets og sin egen familie”. Alligevel velger begge deltagere at fokusere på den vejledende og støttende rolle, som læreren kan have i elevernes læring. Deltagerne bygger derfor sine pædagogiske praksiser på relationen mellom elev og lærer

som udgangspunkt for elevernes læring. Ellen beskriver blandet andet sig selv som ”lagspilleren”, der ”spiller ball” med eleverne og ”lurer dem litt ut på isen”, og eleverne som dem der er med til at ”spille” læreren god. Samtidig oplever Dorthe, at læreren uanset rolle og pædagogisk praksis vil opleves som en autoritet i elevernes øjne: ”Altså, det læreren mener er på en måde riktig”. Autoriteten knyttes også til lærerens krav og forventninger til eleverne – for eksempel i form af vurderingskriterier, indleveringsfrister eller adferds- og ordensreglement. Dorthe forklarer: ”Elever er jo klar over, at de hele tiden er i en vurderingssituasjon. Og de tenker kanskje, at de må finne ut, hva det er læreren mener. Og så prestere det.”

For både Dorthe og Ellen er den primære målsætning alligevel, at eleverne gennem dialog med læreren og gennem egenproducerede refleksionsnotater bliver bevidste om sin egen læring og udvikling. Ellen forklarer, hvordan nogle elever også har mange jern i ilden i fritiden, og at hun da kan hjælpe dem til at blive ”mer bevisste om læringsstrategiene sine – eller hva der virker, og hva der ikke virker”. Hun begrunder det med, at ”hvis du vet, hvordan du best lærer, så jobber du smartere – da disponerer du tiden annerledes”. Både Dorthe og Ellen fokuserer derfor på at invitere eleverne til samarbejde og ”komme på elevenes nivå”. Deres pædagogiske tilnærming kan på den måde forstås som en vejledende praksis med et stort fokus på selve læringsprocessen.

Sammenhænge mellem forskellige perspektiver

Som en type indledende syntese af de analytiske kategorier har jeg utarbejdet en enkel skematisk fremstilling – tabel 1 (s. 52). Hensigten med tabellen er at illustrere, hvordan deltagerne gennem sine egne beskrivelser giver udtryk for forskellige perspektiver på, hvad det er eleverne skal lære, og hvordan de skal lære. Ved at koble perspektiverne på kundskab og kundskabsudvikling sammen med deltagerens begrebsmæssige forståelse af kritisk refleksion synliggøres samtidig nogle af de grundlæggende epistemologiske forudsætninger for deltagerens erfaringer (Hatch, 2002, s. 13). Fremstillingen illustrerer også, hvordan deltagerens metodiske operationalisering af læreplanværket og rollemæssige udøvelse af samfundsmandatet kan forstås som udtryk for en tilnærming til de forskellige perspektiver på kritisk refleksion, som jeg omtalte i indledningen (s. 8) og i afsnittet *Forståelser af kritisk refleksion* (s. 37).

Tabel 1

Fokus på	Fokus på	Fokus på
<i>interesse og motivation</i>	<i>dannelse</i>	<i>fag og saglighed</i>
leder til fokus på	leder til fokus på	leder til fokus på
<i>vejledning</i>	<i>formidling af normer og værdier</i>	<i>formidling af faglige mål og saglige normer</i>
leder til fokus på	leder til fokus på	leder til fokus på
<i>at lære at lære/læringsstrategier</i>	<i>kritisk til sig selv, andre og andet</i>	<i>fagkundskab som fundament for kritisk tænkning</i>
leder til fokus på	leder til fokus på	leder til fokus på
<i>det reflekterende subjekt</i>	<i>det autonome subjekt</i>	<i>det saglige subjekt</i>
kan forstås som	kan forstås som	kan forstås som
kognitivt kundskabsfokus	dannelsesorienteret kundskabsfokus	fagligt kundskabsfokus
udtryk for kognitiv tilnærming til kritisk refleksion	udtryk for normativ tilnærming til kritisk refleksion	udtryk for fagspecifik tilnærming til kritisk refleksion

Hver kolonne kan forstås som et ”fokusområde” – knyttet til henholdsvis kognitive, dannelsesorienterede og faglige perspektiver på kritisk refleksion, kundskab og kundskabsudvikling samt til pædagogisk praksis og lærerrollen. Målet med den skematiske fremstilling er ikke at få plasseret hver enkelt deltager indenfor ét fokusområde eller karakterisere deltagerne som repræsentanter for bestemte perspektiver på kritisk refleksion. Målet er hellere at anvende fremstillingen som et hjælpemiddel til at illustrere, at analysen så langt har afdækket, at den enkelte deltagers forståelse af kritisk refleksion knytter sig til deltagerens forståelse af det, som kan betegnes som andre elementer fra ”lærerens virkelighed”.

I de efterfølgende afsnit ser jeg nærmere på denne tilknytning. Det gør jeg ved at synliggøre, hvordan deltagernes italesættelser af sine perspektiver på *kritisk refleksion, kundskab og kundskabsudvikling, pædagogisk praksis og lærerrollen* kan ses i sammenhæng. Det bliver på den måde sammenhængen mellem perspektiverne, som danner grundlag for at udforske, hvordan deltagerne er med til at konstruere sit eget oplevede *mulighedsrum*.

Perspektiver med stor tilknytning til et fokusområde

Benny fokuserer i høj grad på at formidle faktakundskab, fordi han oplever, at elevernes faglige ballast er for svag. Han mener, at eleverne derfor skal koncentrere sig om at lære at beskrive og forklare – det vil sige, at de skal arbejde på ”det laveste trinn på kompetansetrappen”. Når Benny inviterer elever til kritiske refleksioner, er det ofte på grundlag af sammenligning af etiske og ”moralske betragtninger”, som eleverne er blevet præsenteret for. Invitationen kan ses i sammenhæng med Bennys forståelse af kritisk refleksion, som er evnen til at kunne ”se en sak fra flere sider”, og ”at man er åben for å vurdere flere ulike syn”. Benny bruger altså det meste af undervisningstiden på at fortælle og skrive på tavlen, mens eleverne er mere eller mindre passive lyttere. Han ser rigtig nok værdien af at inddrage normative aspekter i undervisningen, fordi han oplever, at etiske og moralske betragtninger appellerer til mere kritisk refleksion hos eleverne. Alligevel vægtlægger han den faktaorienterede fagkundskab som grundlag for drøftning, diskusion og kritisk refleksion. Benny udtrykker imidlertid et ønske om at kunne praktisere en mere spørgende og undersøgende undervisning. Men han mener, at elevernes manglende faglige ballast og forståelsesgrundlag er ”problemet”. Dessuden forklarer han, hvordan ”problemet” hænger sammen med en læreplan, som er for ”ambisiøs”: ”I deres [elevenes] tilværelse eller liv så er de på en måte litt sånn frakoplet historien.. altså de mangler noen sånne, altså en link eller en forbindelse”. Benny beskriver her, hvordan elevernes faglige fundament er den primære begrænsning for at undervise på en måde, som stimulerer eleverne til at arbejde på et mere selvstændigt og kritisk reflekterende niveau.

Gennem at fremhæve et oplevet misforhold mellem elevernes forudsætninger og læreplanernes omfang og indhold knytter Benny udfordringerne på elevniveau sammen med skolens institutionelle funktion og værdi i samfundet. Han oplever, at ”myndigheter og styringsdokumenter” giver urealistiske ”politiske føringer” for et uopnåeligt ”idealmenneske”. I den forbindelse trækker Benny også frem, at hans faktaformidlende undervisning kan betragtes som et slags metodisk kompromis mellem myndighedernes og politikernes føringer på den ene side, og ”den autonome læreren på den andre siden”. På den måde kobler Benny også de politiske styringsdokumenter og forvaltningen af disse til sin egen rolle og udøvelse af samfundsmandatet.

Selv om Benny forsøger at trække enkelte perspektiver med tilknytning til en normativ tilnærmning til kritisk refleksion ind, er hans mulighedsrum primært konstrueret af perspektiver med stor tilknytning til en fagspecifik tilnærmning (jf. tabel 1, s. 52).

Perspektiver med tilknytning til flere fokusområder

Camilla vægtlægger også fagkundskab som fundament for kritisk refleksion. Alligevel er hun hellere et eksempel på, hvordan flere af deltagerne gennem sin udøvelse af samfundsmandatet benytter elementer fra forskellige perspektiver og på den måde favner flere af fokusområderne i tabellen. Følgende uddrag illustrerer dette:

Intervjuer: Hvis du kan prøve å forklare din forståelse av begrepet kritisk refleksjon? Jeg har en forståelse av begrepet i form av at.. elevene har jo refleksjon rundt det meste, men hvor kritiske de er, altså hvor.. i hvor stor grad de klarer å for eksempel reflektere kritisk over kildene de henter informasjon fra og sånn, det har jo blitt et økende problem. Bare på de ni år jeg har undervist. Men, jeg forstår det sånn at eleven skal kunne ta den fagkunnskapen de har og reflektere både nyansert og kritisk. Altså, alt det de opplever, ikke bare i timene, men når de jobber selv, skal de ha et kritisk blikk på. Intervjuer: Så det handler ikke kun om det de opplever på skolen, men.. Nei, nei!

Intervjuer: ..generelt? Alt! Alt av informasjon som de får.

Camilla fortæller videre, hvordan kritisk refleksion for hende handler om både at kunne vise saglighed i skriftlige fremstillinger, og samtidig kunne ”ta fagstoffet videre fra å bare legge det frem til faktisk å kunne vise hvordan det da virker i samfunnet, og hvordan det virker på ditt liv, og hvordan det påvirker deg”. Hun bruker derfor også elevernes egne erfaringer, synspunkter og perspektiver som grundlag for en kritisk reflekteret tilnærming til læring og kundskapsudvikling. I tillegg mener hun, at det er mere motiverende for eleverne at deltage i diskusjoner, når de oplever, at temaer og emner har tilknytning deres egen ”virkelighet”.

Ved at fokusere både på at stimulere elevernes interesser og motivation og samtidig formidle faglige elementer kobler Camilla dermed det faglige kundskabsfokus til et fokus på elevernes kognitive udvikling. Samtidig oplever hun det som udfordrende, at den kritiske refleksion og selvstændigheden i læreplanen knyttes så stærkt op mod fagkundskaben og i mindre grad mod elevernes egne erfaringer og meninger:

Så syns jeg kanskje ikke måloppnåelse og dette her henger helt sammen. Fordi at.. ja, fordi at det er jo fortsatt sånn, at den kritiske refleksjon og den selvstendigheten de viser opp mot fagkunnskapen blir vektlagt så masse. *Intervjuer: Har det noe å gjøre med den kunnskap elevene har når de kommer inn på huset, når de begynner på videregående? Ja. Og ikke minst det samfunnet de lever i da.*

Camilla forklarer videre, at elevernes motivation og forventninger om at kunne bidrage ”knekkes” af lærerens og skolens forventninger om, at eleverne skal kunne ”det rigtige” fagstof. I den forbindelse beskriver hun, hvordan forestillingen om, at kritisk refleksion i forhold til en faglig kilde er mere værdt end refleksioner på et subjektivt grundlag, er ”gammeldags”.

”Man er så målstyrt selv, ut i fra kompetansemål og sånn”, siger Camilla. Hun forklarer videre, hvordan læreplanværkets kompetencemål er styrende både for valg af aktiviteter og metoder og for hendes egen udøvelse af lærerrollen. Det medfører, at hun opererer med konkrete vurderingskriterier, som vægtlægger fagkundskab fremfor anden type kundskab, og at hun ”belønner de som i stor grad nesten blir slaviske av kilden – bøkene sine for eksempel”. Camilla ønsker egentlig at opretholde et kognitivt fokus, hvor eleverne gennem at reflektere over og være kritiske til ”noe mer enn bare sin egen mening” bevæger sig fra ét kognitivt niveau til et andet ”højere”. Samtidig anvender hun objektive kriterier til ”måling” af elevens samlede udvikling og ”belønner” målopnåelsen ved hjælp af standardiserede, formelle taksonomier. Camilla viser her både til den førnævnte ”kompetansetrapp”, samt den gældende karakterskala i videregående skole (1-6). Konsekvensen er, at hun oplever at befinde sig i et dilemma: Hun belønner primært det, som er målbart ud fra de objektive mål og kriterier knyttet til fag og saglighed, og i mindre grad den kognitive udvikling knyttet til subjektets refleksionsevner. Dilemmaet forstærkes af, at hun gennem omfattende sensorvirksomhed har erfaret, at der blandt samfundsfagslærere generelt hersker en almen opfattelse af, at elevens ”subjektive meninger har liten betydning, hvis du ikke viser faglig kompetanse”. Når det da forventes, at elever kan vise faktakundskab til eksamen, føler Camilla sig også forpligtet til at fokusere på at ”belønne” elevernes faktakundskabsudvikling undervejs i skoleåret. Dette på trods af at hun egentlig værdsætter og i højere grad ønsker at vægtlægge det reflekterende subjekt som resurse i egen læring og kundskabsudvikling.

Selv om Camillas oplevede dilemma delvis knytter sig til læreplanernes styrende rolle og den generelle fagorienterede tilnærming blandt samfundsfagslærere, mener hun, at hendes egen pædagogiske praksis, og ”min rolle og hvordan jeg legger opp den enkelte timen”, er med til at forstærke de udfordringer, hun møder. Hun uddyber, hvordan det at lægge op til, at elever skal reflektere kritisk over et tema, når de ikke helt ved, hvad det indebærer, hellere er et udtryk for lærerens fejlslåede brug af pædagogiske værktøjer end for elevernes manglende evne til at reflektere og tænke kritisk. Camilla forklarer, at ”læreplan og alt

dette her er jo egentlig ikke noe hinder”, men at det hellere er forskjellige læreres forskjellige tolkninger af læreplan og kompetencemål, som er ”uromomenter”. Gennem sin sensorerfaring oplever hun også, at læreres manglende fælles forståelse for, hvad det vil sige at være kritisk reflekteret og for, ”hvor stor vekt skal refleksjonen tillegges når vi setter karakter”, er en krævende udfordring. At lærere har forskellige og tildels modstridende ”tanker om hva du mener eleven skal med faget”, gør det i Camillas øjne vanskelig for eleverne at knække koden på, hvad ”god kritisk refleksion” egentlig er, og hvad der forventes af dem – generelt i skolefagene og i den enkelte time hos den enkelte lærer.

I modsætning til Bennys mulighedsrum er Camillas mulighedsrum i højere grad udtryk for den mangfoldighed af perspektiver, som går igen hos flere deltagere. Camillas konstruktion er sat sammen af perspektiver fra alle tre fokusområder i tabellen (s. 52). Samtidig skal konstruktionen ikke forstås som et ”færdigt byggeri”. Den kan mere forstås som en dynamisk konstruktion, som ændrer form og indhold i takt med, hvordan Camilla jonglerer med forskellige perspektiver fra de tre fokusområder.

Andre perspektiver med forankring i flere fokusområder

Særlig Dorthe og Ellen konstruerer også sine mulighedsrum ved at jonglere med perspektiver med tilknytning til flere fokusområder. De trækker frem, at eleverne uanset skal oparbejde en hvis saglighed i sine kritiske refleksioner, og at elevernes svage faglige grundlag tvinger dem (lærerne) til at bruge en del tid på at fokusere på udvikling af faktakundskab og faglig ballast. ”Noen er jo fantastiske på å formulere seg”, sier Ellen, ”og så er det noen som kan skrive sidevis, og det er bare ingenting inne i dette her”. Samtidig er begge deltageres primære fokus, at eleverne skal lære, hvordan de kan bruge lærerens fremovermeldinger i sin egen lærings- og utviklingsprosess. Dorthe og Ellen fokuserer derfor også meget på at være ”hjelpende” og ”støttende”, og at være ”i dialog” og ”spille ball” med eleverne. Beskrivelserne kan forstås som utryk for en vejledende lærerrolle. Dette i tilknytning til eleverens faglige utvikling samt i tilknytning til utvikling af læringsstrategier.

Både Dorthe og Ellen anser det at ”komme på elevernes nivå” som grundlag for at kunne hjelpe og støtte eleverne i læringsarbeidet. Begge deltagere anvender derfor primært pædagogiske metoder og tilnærminger, som stimulerer til at skabe en tryk relation både

mellem lærer og elev og i klassen generelt. De nævner for eksempel ”dialogduk-metoden”, ”SPØKT-skjemaer” og individuelle samtaler knyttet til elevernes egne ”refleksjonsnotater”. Dorthe og Ellen bruker dessuden sjældent karakterer i vurderingsarbeidet. De fokuserer hellere på andre og mere beskrivende typer tilbake- og fremovermeldinger, som i følge Dorthe ”tvinger dem [elevene] til å se, hva skal jeg gjøre for å bli bedre”. Ellen fortæller, hvordan hun oplever, at en viktig del af vejlederens arbejde er at hjelpe den enkelte elev med at prioritere og udvælge konkrete læringsfremmende fokusområder. Hun forklarer, at det også ”handler om på en måte *hvordan* jeg veileder dem i spørsmål for å få dem til å reflektere”, og mere præcist ”hvordan man [læreren] stiller spørsmålene”.

De fem deltagere har forskjellige – eller i hvert fald ikke helt identiske – perspektiver på kundskab og kundskabsudvikling. Hver især udøver de også sin pædagogiske praksis gjennom forskjellige rollemæssige tilnærminger. Alligevel er de alle optaget af, at eleverne indvolveres i undervisningen og i vurderingsarbeidet. Fokuset bygger på synspunkter om, at indvolvering og medvirkning er prinsipielt viktige elementer i arbeidet med at utvikle kritisk reflekterende evner. Anne forklarer for eksempel, hvordan hun vælger at involvere elever i valg af fagtemaer, når hun ”går i retning av hva de [elevene] er interessert i”. Anne ser det i sammenheng med, at ”man må jo tørre å – fra skolen sin side – å åpne opp for demokratisk deltakelse, at de [elevene] faktisk kan få bestemme og ta ansvar for ting”. For Ellen innebærer indvolvering og medvirkning i høyere grad, at elever produserer ”egne refleksjonsnotat der de gjør på en måte lesestoffet eller fagstoffet til sitt eget, i stedet for.. kald det vanlige husker-du-oppgaver liksom”. Hun forklarer også, hvordan hun indvolverer eleverne i vurderingsarbeidet og bruker dette som grundlag for en utviklingsorienteret dialog med hende som ”vejleder”:

Det har jeg kjørt i mange år, der jeg har gitt en del av prøven tilbake uten karakter, med retting, og så må de på en måte rette sin egen prøve og vurdere sin egen prøve. *Intervjuer: De må jobbe med det?* Ja. Og da har jeg vanligvis satt av en halv time Og noen jobber kjempe godt med det. Noen vet ikke helt hvor de skal begynne, for det er litt mye å ta tak i.

Lidt senere i interviewet kommer Ellen med konkrete eksempler på, hvordan hun anvender refleksionsspørsmål og kommentarer til at vejlede eleverne: ”*Hva er viktigst her nå? Hvorfor har du feil her? Jo, fordi at.. hva har du glemt? Hvorfor det?*”. ”Jeg er litt mer opptatt av prosess eller kunnskap, enn bare resultater og karakterer”, tilføjer hun.

Hensigten med Ellens vægtlægning af kognitive perspektiver er, at eleverne skal udvikle et mere bevidst forhold både til sin egen faglige kundskabsudvikling og til sine egne læringsstrategier. Ellens beskrivelser kan på den måde forstås som et udtryk for, at udvikling af kritiske refleksionsevner fordrer et samspil mellem kognitive og mere faglige aspekter. Selv om Anne giver udtryk for, at indvolvering og medvirkning er vigtige momenter for at stimulere elevens kundskabsudvikling, fortæller hun også, at hun ”kommer ikke å passer på hvis det er at de ikke har gjort noe”. Set i sammenhæng med Annes forståelse af kritisk refleksion og hendes perspektiver på lærerrollen (s. 45, 48 og 49) kan hendes beskrivelser forstås som udtryk for en normativ formidlende tilnærmning til kritisk refleksion som kundskab i skolen. Anne og Ellen fungerer dermed som eksempler på, hvordan forskellige opfattelser, af hvad det vil sige at involvere eleverne i sin egen udviklingsproces, kan ses i sammenhæng med deltagerens forskellige forståelser af lærerrollen og af kritisk refleksion som kundskab.

Opsummering

Som en opsummering af analysen så langt får jeg det indtryk, at de beskrevne sammenhænge mellem forskellige perspektiver er med til at synliggøre, at der findes en række spændinger i lærerens mulighedsrum. Spændingerne opstår, når læreren under konstruktion af sit mulighedsrum driver en slags *forhandling mellem forskellige positioner*. Her kan Camillas tilnærmning bruges som eksempel: Hun anvender faglige, objektive vurderingskriterier og det gældende tal-karaktersystem til at måle og vurdere elevernes kundskab med. Hun bidrager dermed til at dyrke elevernes resultatorienterede fokus. Samtidig ønsker hun egentlig, at eleverne skal udvikle sig til kritisk reflekterede individer på et selvstændigt grundlag. Dette med udgangspunkt i temaer og problemstillinger, som interesser og motiverer eleverne. Camilla bygger på den måde sin undervisningspraksis og sit mulighedsrum op af perspektiver med forskellige fokus – eller hun forhandler mellem forskellige positioner. De forskellige positioner knytter sig ikke kun til forskellige perspektiver på kritisk refleksion, men omhandler også andre elementer fra ”lærerens virkelighed” – for eksempel hvilken kundskab skolen skal bidrage til at udvikle, hvordan skolen skal og kan udvikle elevernes kundskab, samt hvilken rolle skolen og den enkelte lærer skal have i elevernes læringsarbejde.

Spændingerne er ikke kun udfordrende for læreren, men også for eleverne. Uddrag af interviewet med Camilla illustrerer, hvordan hun selv oplever, at perspektivmangfoldet er krævende – både for lærere og elever:

Det har for eksempel vært diskusjoner rundt ”Kan en prøve som kun leverer fakta få 6?”. Og der mener noen, ”Nei”. Noen mener, ”Ja”. Noen mener, at det er alt etter hva oppgaveteksten spør om. Så hvis oppgaveteksten spør, ”Du skal gjøre rede for”, så mener noen, at da er det nok bare med faktakunnskap. Mens noen mener at, ”Nei, det blir helt.. det er ikke nyttig, så lenge eleven ikke kan bruke det til at reflektere”. Så det.. de diskusjonene har vi [lærere]. *Intervjuer: Men handler det om forskjellige oppfattelser av læreplanen? Det handler nok om det, og tanker om hva du mener eleven skal med faget. Skal det kun være å legge frem fakta, eller må du kunne bruke det på en måte til å.. altså rett og slett bruke det. Skal du vise at du forstår, så må du kunne reflektere.*

I interviewet forklarer Camilla også, hvordan det er udfordrende for eleverne at forholde sig til, at nogle lærere primært fokuserer på faktakundskab og faglige kilder som grundlag for kritisk refleksion, mens andre lærere i højere grad trækker subjektets egne erfaringer ind. Afslutningsvis beskriver hun, hvordan en manglende fælles forståelse blandt lærere resulterer i, at eleverne ”er så forknytt, fordi at en hele tiden forventer kritisk refleksjon, som de [elevene] antakeligvis ikke helt forstår hva er”.

Udfordringer som gennemgående mønster

I de foregående afsnit har jeg synliggjort, hvordan kompleksiteten i lærerens mulighedsrum er en konsekvens af enkeltelementers indbyrdes samspil. Det komplekse kommer særlig til udtryk, når deltagerne fokuserer på det, som er udfordrende. Gennem det foregående analysearbejde har jeg derfor fokuseret på at finde nogle *gennemgående mønstre*, som knytter sig til forskellige typer udfordringer på tværs af de analytiske kategorier. De gennemgående mønstre kan beskrives som en slags fælles erfaringer, der omhandler udfordringer knyttet til henholdsvis *kritisk refleksion og kundskabsfokus, læringssyn og pædagogisk praksis, elevernes egenskaber, forudsætninger og rolle samt skolen som institution for uddannelse og dannelse.*

Udfordringer knyttet til perspektiver på kritisk refleksion og kundskabsfokus

Et gennemgående mønster hos deltagerne er, at det er udfordrende at arbejde med kritisk refleksion, uafhængigt af om læreren fokuserer på kognitive, normative eller faglige aspekter.

Når læreren fokuserer på elevernes læring og læringsstrategier, knytter udfordringerne sig til kognitive aspekter. Deltagerne forklarer blandt andet, hvordan elevernes manglende færdigheder i eller evne til at sammenligne, diskutere og argumentere begrænser lærerens metodiske muligheder. Ellen ønsker for eksempel, at hun kunne dyrke udviklingen af eleverens læringsstrategier. Hun oplever, at det ”er ikke alle der har sluppet sig fra reproduksjon”. Hun tilføjer, at eleverne ”vet ikke helt hvordan de skal begynde”. Flere af deltagerne forklarer, hvordan de for i det hele taget at få eleverne med bruger en god del tid på det, som Benny betegner som ”det laveste trappetrin” på kompetencetrappen.

Betegnelsen er inspireret af 1. og 2. klasse i Blooms taksonomi (Alfonso, 2015; Choy & Oo, 2012). Det betyder, at deltagerne oplever, at de er nødt til at arbejde med udviklingen af det, som kan betegnes som elevernes *lower order thinking skills*. I grove træk indebærer det, at eleverne lærer at gengive indlært stof med egne ord som en slags ”forkunnskap” eller ”byggestein” til at kunne bevæge sig højere op på ”trappen”. Anne har erfaret, at når hun lægger ”listen på et nivå de [elevene] ikke vil kunne oppnå”, ødelægger hun for de svageste elever. Alternativet er, at elever som ”er godt reflekterte og klarer å orientere seg” i stedet overlades en del til sig selv i arbejdet med at komme på et højere refleksionsniveau.

Flere af deltagerne beskriver, hvordan de arbejder med moralske og etiske betragtninger og autonom selvstændighed gennem forskellige samfundsfaglige temaer. Anne oplever, at temaet ”kriminalitet” er et godt udgangspunkt for at lære om samfundets normer og værdier og om, ”at love kan endres, og at hva som er tillat og ikke, er i en dynamisk utvikling. At tingene ikke nødvendigvis er satt engang for alle, men at det er sånn at vi kan forandre og påvirke”. Flere af deltagerne fokuserer på, at eleverne skal tænke kritisk og reflektere med udgangspunkt i det demokratiske samfunds normer for det dannede menneske. Deltagerne knytter her udfordringerne til elevernes manglende motivation og interesse sammen med elevernes manglende samfundsmæssige indsigt. Camilla fortæller for eksempel, at hun i tilknytning til temaerne ”demokrati” og ”sialisering” har ”prøvd å få dem [elevene] interessert ved å.. sammenligne med andre samfunn og ikke bare fortelle, hvordan det er i Norge”. Hun forklarer videre, hvordan hun oplever en sammenhæng

mellem elevernes svage faglige ballast, deres manglende motivation og refleksjonsniveauet: ”De som ikke i god grad kan legge frem fakta, de har heller ikke – altså, det handler kanskje litt om motivasjon også – de har ikke like høy grad av refleksjon, syns jeg.” Benny beskriver, at elevernes tilværelse og virkelighet er ”frakoplet historien”, mens Dorthe oplever, at eleverne ”er veldig lite orientert i det som foregår i dag, bortsett fra sin egen vennekrets, sin egen familie”.

Når deltagerne i stedet fokuserer mere på den fagspecifikke kontekst, og samtidig nedtoner dannelsesperspektivene og fokuset på ”at lære at lære”, knytter deltagerne i første omgang utfordringerne til elevernes manglende faglige ballast og forståelsesgrundlag. For eksempel forklarer Anne, at hun ”må i hvert av temaene [i samfunnsfag] gi dem faktabasen først”. Samtidig ser deltagerne, hvordan elevernes svage faglige fundament både henger sammen med elevernes kognitive forudsætninger og med normative perspektiver, som eleverne ikke har noen erfaring med eller relation til. Med utgangspunkt i temaet ”ideologier” oplever Ellen for eksempel, hvordan:

Det er en øvelse det – å se sammenhenger. Og når du opererer i fortiden hele veien, så er det ikke alltid, at de [elevene] ser relevansen i forhold til i dag. Og de trenger jo litt dybde for å forstå. Men når du sliter med å komme i dybden, så er det kanskje bare de flinkeste, som klarer å nå litt i gran bort i de her lange linjene og ser relevansen da.

Utfordringer knyttet til perspektiver på læringssyn og pædagogisk praksis

Når deltagerne vektlegger at stimulere elevens kritiske refleksionsevner gjennom at fokusere på, at eleverne skal lære at reflektere over sin egen læring, kan dette kobles til kognitivt orienterte perspektiver på læring. Særlig Ellen er optaget af, at eleverne skal:

... være litt kritiske til sin egen prosess. For at forstå den enda bedre. Og også for på en måte ha et mål med tenkningen sin, arbeidet sitt. Og målet må være å lære mer. Og hvordan lære mer? Jo, da må man være kritisk til sitt eget arbeid, sin måte å jobbe på.

Flere af deltagerne trekker også på social-konstruktivistiske perspektiver. Ellen forklarer for eksempel, hvordan hun spiller ”ball med dem [elevene], og de spiller ballen tilbake”, og at involvering og medvirkning fra eleverne handler om, ”på en måte hvordan jeg veileder dem i spørsmål for å få dem til å reflektere, hvordan man stiller spørsmålene”. Ved at stille spørsmål som krever, at eleverne reflekterer over muligheter og utfordringer, giver Ellen eleverne ”litt sånn starthjelp” og skubber dem ”litt sånn ut på

isen”, hvor ”dem er litt utrygge”. Samtidig forklarer flere af deltagerne, at de støtter eleverne i valg og fravalg for videre færd. Anne ”peker pilene” og ”viser dem hvordan de kan gjøre det siden hen”, sådan at eleverne oparbejder selvtillid og tryghed nok til at navigere i nye ukendte farvand. Samtidig er hun bevidst om, at hun ”endrer nok litt rolle i klassetrinn”. Mens hun er ”litt mer påpasselig” med elever på 1. året, så får eleverne på 3. året ”mye ansvar for det selv”. Anne oplever uanset, at eleverne gennem vejledet øvelse i egenvurdering bevæger sig til et ”høyere refleksjonsnivå”.

Camilla er også optaget af, at eleverne kan have ”tanker” og ”formeninger om mye”, og at ”veldig mange elever kan reflektere” i form af ”å se sin egen situasjon”. Som belønning for dette høje ”refleksjonsnivå” får eleven opmuntrende ord fra læreren – men ikke nødvendigvis en højere terminkarakter. Men samtidig opererer læreren med et formelt ”belønningssystem” (6-talsskalaen), som i hovedsag vægtlægger målbar fagkundskab. Her danner objektive udviklingsmål (såkaldte kompetencemål i læreplanen) og vurderingskriterier grundlag for en værdimæssig kategorisering af det enkelte individ. Både Camilla, Dorte og Ellen oplever ikke, at de har andre jævnbyrdige midler for værdsætning af de mere kognitivt og dannelsesmæssigt orienterede aspekter ved elevernes udvikling. Konsekvensen bliver, at de primært ”belønner de som i stor grad nesten blir slavisk av kilden – bøkene sine for eksempel”, og at subjektets verdi som resurse i egen utvikling og læring på den måde træder i baggrunden. Gennem en mere eller mindre ”påtvungen” operationalisering af de politiske styringsdokumenters formelle krav til vurdering kan det forstås som, at læreren hellere stimulerer til udvikling af læring baseret på ydre belønning.

Flere af deltagernes undervisningspraksis kan på den måde forstås som en slags parallel praktisering af elementer fra flere forskellige lærings syn. Det kan give sig udslag i en mere eller mindre inkonsistent pædagogisk praksis. På den ene side ønsker deltagerne at vægtlægge udviklingen af elevernes kognitive evner – på den anden side føler de sig ”låst” til objektive mål og kriterier. Udfordringerne med at stimulere elevernes kritiske refleksionsevner forstærkes af, at eleverne bogstavelig talt efterspørger resultatmålinger som motivation for skolearbejde. ”Altså, det er den der karakteren da, som er.. styrer litt aktiviteten deres”, forklarer Ellen. Dette som en konsekvens af at det er det, eleverne er vant til, og det er det de ”kan” – for det er dette skolen har lært dem som værende mest værdifuldt i sidste ende.

Flere af deltagerne gør sig betragtninger om, hvordan de oplever at være en del af en bredere norsk skolekultur eller -tradition, som kendetegnes af en manglende fælles forståelse for begrebet kritisk refleksion. Det indebærer uklarhed omkring begrebets værdi og betydning i skolen og for eleverne, og heraf også usikkerhed knyttet til hvordan lærerne skal undervise i det. Camilla forklarer, at:

... man sånn generelt da, kanskje også på plannivå, bør finne ut av, hva er egentlig god refleksjon da. Og så ikke minst kritisk refleksjon. *Intervjuer: Innenfor hvert fag?* Jaa, altså ja, jeg tenker sånn skolen generelt. Fordi at.. hva kan du egentlig forvente av en 16-åring? Eller, du bør jo også ha det før den tid. Hvor subjektiv skal du få lov å være, for eksempel? *Intervjuer: Du tenker hele læreplanverket, på alle 13 trinn?* Ja.

Deltagerne forklarer også, hvordan den samme elev i dag kan blive mødt med forskellige krav og kriterier fra forskellige samfundsfagslærere, fordi lærerne har forskellige begrebsforståelser og kundskabsfokus, og fordi lærerne operationaliserer læreplanværket på forskellige grundlag. Lærerne ”styrer” altså den samme elevs læring med forskellige ”værktøj”. Dette gør, at eleven gennem lærerne får forskellige oplevelser af skolen som læringsarena. Dorte ræsonnerer i den forbindelse over, at det, hun betegner som skolens ”positivistiske holdning” til kundskab og kundskabsudvikling, hænger sammen med den traditionelle forestilling om læreren som en autoritet. Hun mener, at fokuset på ”det eksakte” og ”det korrekte svaret” fortsat rumsterer som et mantra for eleverne, fordi de oplever skolen som en vurderingsarena hellere end en øvelsesarena.

Kort opsummeret fungerer deltageres beskrivelser og rationaliseringer som konkrete eksempler på, hvordan deltagerne både hver for sig og tilsammen rummer en perspektivmangfoldighed, når kritisk refleksion knyttes til eget læringssyn og egen pædagogisk praksis. Mangfoldighed kan både rumme muligheder og begrænsninger. Alligevel kan det ud fra deltageres ræsonnerende beskrivelser forstås som, at elevernes møde med det mangfoldige hellere opleves som en udfordring end som en berigelse.

Udfordringer knyttet til perspektiver på elevernes forudsætninger og rolle

Deltageres perspektiver på de unges forudsætninger og deres rolle som elever i skolen kommer primært til udtryk, når deltagerne fokuserer på udfordringer. Det oplever jeg som et slags gennemgående mønster.

Udfordringer, som deltagerne placerer hos eleverne, knytter sig både til det enkelte individs kognitive evner, personlighed, faglige ballast og kulturelle forudsætninger. Dorthe mener, at det også er et ”modenhetsspørgsmål”. Hun forklarer, hvordan det måske ikke er så vanskeligt for eleverne at bestå samfundsfag, men at faget er ”veldig arbeidskrevende og krever veldig mye refleksjon” for at utvikle sig ”på høyeste nivå”. Benny forklarer også, at begreber og uttrykk i samfundsfagene ”er kanskje det vanskeligste” at lære for fremmedspråklige elever, fordi at ”sånn kulturelt er det fremmed, blir fremmedartet altså”.

Udfordringerne knytter sig også til elevernes varierende og forskjellige holdninger til det at gå på skole for at lære noget, til den enkeltes faglige og personlige ambitioner, samt til hvilken rolle eleven selv spiller i ”udviklingsarbeidet”. Camilla mener, at elevernes holdninger er ”veldig avhengige av tema”. Anne fortæller også, hvordan hun oplever en udpræget negativ holdning blandt yrkesfagselever til samfundsfag generelt. Hun forklarer:

Det er litt det her med at alt skal være så yrkesrettet. De skal være samfunnsdeltakere som alle andre. Og hvis det [yrkesfaget] skal gi dem liksom tillatelse til ”Ja ja, det her er ikke viktig akkurat i min jobb, så det er greit nok”, så gir det jo dem en feil holdning da til å reflektere rundt det som skjer i tilværelsen.

Dorthe kobler udfordringerne sammen med elementer fra elevernes hverdag udenfor skolen – både det som sker i fritiden sammen med venner, og det som sker ”i hjemmet” og ”i en familie”. Hun beskriver, hvordan nogle elever er ganske godt informeret gennem at forældre ”prater med barnene sine, deltar med dem, diskuterer både middager og Syria-konflikter”. Mens andre ikke har den type ”ryggsekk”. Dorthe konstaterer også, at elever som kommer fra ”hjem med bokhylle kanskje lykkes bedre i vårt skolesystem” – både på grund af skolefagernes teoretiske karakter og på grund af ”en veldig sånn positivitisk holdning”, som hun oplever præger hele skolesystemet.

En gennemgående tendens hos samtlige deltagere er, at elevernes svage eller manglende faglige ballast gør det vanskeligt for deltagerne at få eleverne til at reflektere kritisk på et selvstændigt og velargumenteret grundlag. Både Camilla og Dorthe udtrykker, at eleverne er reflekterede, men mangler den skolefaglige kundskab at bygge refleksionerne på. Eleverne har altså ikke et godt nok fagligt grundlag for at kunne ”sammenligne”, ”vurdere” og ”diskutere” forskellige perspektiver på en redelig og saglig måde. Selv om flere af deltagerne i høj grad prioriterer at arbejde med udvikling af elevernes læringsprocesser, ønsker de ikke, at eleverne kun evner at betragte verden ud fra sit eget begrænsede

erfaringsgrundlag og sin forholdsvis snævre viden om verden. De mener derfor, at det er nødvendigt at bruge en del tid på faktisk at stimulere elevernes ”uvitenhet”, fylde på ”rygsekken” og oparbejde den manglende faglige ballast i form af for eksempel ”hendelseshistorien”, ”faktakunnskap” og ”begrepsforståelse”.

Ellen forklarer, hvordan ”det konkrete” kan betragtes som ”et minimum, alle skal med”, for at hun kan tilgodese kravene om ”tilpasset opplæring”. Samtidig uttrykker hun, at det er utfordrende, fordi hun føler sig ”litt sånn i skviss” mellom brugen af undervisningstiden på henholdsvis gennemgang af fagstof, eller på metoder som stimulerer til drøftning, diskusjon og ”dybdelæring”. Camilla har samme forståelse og supplerer med, at lærerens vægtlægning af faktakunnskap som grundlag for kritisk refleksjon er en tidskrævende tilnærming. Hun oplever, at hun nærmest ”kveler” eleverne ved ikke at give dem plads i timerne. Anne mener derimod, at for meget fokus på refleksjon kan oppleves ”for stort og voldsomt” for de elever, som hverken har det faglige eller det kognitive grundlag på plads. Eleverne klarer da ikke ”å gripe det”. Benny fortæller, at han forsøger at tilgodese ”hele spekteret” ved at fokusere på ”middel of the road”. Det betyder imidlertid, at de såkaldte ”sterke” elever, som allerede har et solidt fagligt utgangspunkt og veludviklede læringsstrategier kombinert med personlige og faglige ambitioner, ikke får et godt nok ”tilbud” i skolen. Flere af deltagerne konstaterer, at konsekvensen af mindre fokus på kritisk refleksjon i undervisningen bliver, at eleverne selv må arbeide ekstra for at komme på et kritisk reflekterende niveau.

En anden utfordring knytter sig til deltageres forventninger om, at eleverne skal strække sig efter en mere kritisk reflekteret tilnærming til fagstof og egen læring – eller ”det øverste trinn” på kompetencetrappen, som flere av deltagerne viser til. Utfordringerne oppstår, fordi lærerens forventninger ikke helt samsvarer med det, som kan betegnes som *elevernes virkelighet*. Elevernes virkelighet skal her ikke forstås som en fast størrelse, men som et uttrykk for det mangfold av forudsætninger, som eleverne møder skolen med. Forudsætningene omfatter blandt annet elevernes personlighet og biologiske modning, deres faglige ambitioner samt deres forventninger og holdninger til skolen som institusjon og til lærere og medelever.

For eksempel oplever Anne, at ”en del [elever] har jo bare som mål å få.. bestått da, komme igjennom”. For dem er læreplanen vel ”omfattende” og ”ambisiøs”, og forventningene om at eleverne skal være kritisk reflekterede bliver ”for stort og voldsomt”. Samtidig uttrykker hun, at det er viktig, ”at en ikke degraderer de på et sånn

nivå der du bare skal snakke om det, der ligger de nærmest”. Anne mener, at samfundfagene lægger op til, at man kan forvente, at eleverne ”skal være interessert i ting som ikke har noe med dem å gjøre”. Hun nævner ”kjønnsroller” som eksempel på diskussionstema i en yrkesfagklasse med kun drenge, og ”bil og miljø” som tema i en helsefagklasse med kun piger.

Mødet mellem skolens og lærernes forventninger og elevernes forudsætninger for at indfri eller leve op til forudsætningerne afhænger i følge Ellen også af, at ”jeg skal treffe med min undervisning”. Når elever ikke har en målsætning om at være på ”det højeste” refleksionsniveau, ser Ellen det som sin primære opgave at skabe en god relation til den enkelte elev, sådan at lærer og elev i fællesskab kan definere, hvad som er ”høyt nok”. Dialogen omfatter også strategier for, hvordan eleven skal nå sine mål, samt hvordan læreren skal tilpasse sin undervisning til elevens målsætninger. Flere af deltagerne oplever samtidig, at det selv med en vejledende dialogisk tilnærming kan være vanskeligt at lykkes med den tilpassede oplæring. Dette fordi eleverne ”ikke har kapacitet” hverken fagligt eller personligt, eller fordi de ”velger minste motstands vei”. Deltagerne oplever, at nogle elever ikke har så meget erfaring med at sætte sig mål for sin egen udvikling og læring, og dermed heller ikke har erfaring med at lave strategier for at nå sine mål. Disse elever har derfor ikke en reel og klar forestilling om, hvad det faktisk indebærer for dem at tage ansvar for egen læring.

Andre forudsætninger knyttet til elevens virkelighed opleves som vanskelige at gøre noget med. Dette skaber en del frustration hos deltagerne. For eksempel prioriterer mange elever at arbejde med fag, de skal afslutte det aktuelle skoleår, fordi de skal have standpunkt karakter og kan komme til eksamen. Ellen fortæller, at eleverne er ”mye mer ambisiøse”, ”mye mer aktive” og ”mye mer deltakende i sin prosess” i afsluttende fag. Eleverne lægger derfor ikke så meget arbejdsindsats i de øvrige fag, på trods af at hun forsøger at formidle, at det er vigtigt at arbejde kontinuerligt og sammenhengende med alle fagene – også dem der strækker sig over flere skoleår.

Deltagerne oplever mange elever som umodne. Dorthe forklarer, hvordan umodenheden kommer til udtryk gennem elevernes manglende interesse for samfundsfagene, og at de generelt er ”veldig lite orientert i det som foregår i dag”. Ellen oplever, at hun som lærer er nødt til at ”legitimere” fagene, fordi eleverne ikke ser deres egen tilværelse som en del af hverken den virkelighed, som skolen eller samfundet i øvrig repræsenterer. Flere af deltagerne har en opfattelse af, at der også kan være mere private årsager til, at eleverne

ikke er interesserede i og motiverede for skole i det hele taget. Dorthe betegner dette som mere ”udenomskolske” årsager. Det udenomskolske omfatter både personlige udfordringer i privatlivet, kulturelle forskelle og livet udenom skolen på et mere generelt grundlag.

For eksempel har Ellen lang erfaring med at undervise elever på toppidrettslinje⁷. Her er elevernes hovedfokus at blive gode i sin idræt, og konkurrence og præstation er en naturlig dele af skolehverdagen. Gennem vejledning og en dialog-baseret tilnærmning forsøger Ellen at overføre elevernes engagement fra egen idrætslige udvikling til andre almene skolefag. Men det er vanskeligt, når eleverne har fokus på andre arenaer og interesser end skole og skolefag. For at illustrere citerer Ellen en elev: ”Ja, jeg bryr meg ikke, og jeg har ambitioner, og jeg skal det og det [i forhold til idretten], og jeg jobber [fritidsjobb]”. Ellen fortæller videre: ”Og så spørges det selvfølgelig hvor vigtig skole er rundt om i de 1000 hjem i forhold til både arbejds måter, prioriteringer og lagt til rette for skolearbejd”. Citatet fungerer som eksempel på, hvordan deltagerne ikke kun plasserer udfordringerne hos eleverne. De ser dem derimod i sammenhæng med, hvordan skolen som uddannelses- og dannelsesarena ikke har en entydig værdi og rolle – hverken hos de enkelte ”brugere” (elever og foresatte) eller i samfundet mere generelt.

En kort opsummering kan være at deltagerne oplever forskellige udfordringer knyttet til forskellige perspektiver på elevernes forudsætninger og rolle. Jeg tolker det alligevel som et gennemgående mønster, at deltagerne oplever, at faktorer knyttet til livet udenfor skolen for mange elever er vigtigere end skole(n). Deltagerne fremstiller dermed et skille mellem på den ene side den virkelighed, som skolen gennem uddannelse og dannelse repræsenterer eller dyrker, og på den anden side elevernes egen virkelighed. På den måde ser deltagerne udfordringerne knyttet til elevernes forudsætninger og rolle i sammenhæng med udfordringer knyttet til det, der kan betegnes som skolen som institution.

Udfordringer knyttet til perspektiver på skolen som offentlig institution for uddannelse og dannelse

Indtil videre har jeg vist, hvordan samtlige deltagere fremhæver læreplaner med mange konkrete læreplanmål og dertil hørende store mængder fagstof som udfordrende. For eksempel begrænses arbejdet med dybdelæring og forståelse, og eleverne mister

⁷ Toppidrettslinje tilsvarende idrætsgymnasium i Danmark. Uddannelsen er ofte 4-årig.

motivationen undervejs. Deltagerne ser flere af udfordringerne i sammenhæng med udfordringer, som relaterer sig til skolen som offentlig institution for uddannelse og dannelse. Udfordringerne knytter sig til skolens kulturelle og sociale funktion. Med kulturel funktion mener jeg her de traditioner, holdninger, værdier og normer, som skolen favner ”på papiret” gennem for eksempel lovværk og læreplanværk, samt hvordan disse udspiller sig ”i virkeligheden” gennem menneskelig aktivitet og samhandling.

Flere af deltagerne fremhæver, hvordan udfordringerne kommer til syne gennem læringsmiljøet på klasseniveau, og hvordan mange elever er mere optaget af hinanden end sin egen læring. For eksempel oplever Dorthe, at mange piger ”sitter og ruger på egget”. De er ”stille og forsakte” og ”mener ingenting”, fordi de er bange for ”å avsløre at de er uvitende”. Både Camilla og Ellen oplever, at eleverne er meget optaget af at sammenligne resultater. Eleverne fokuserer på, ”Hvor flink er alle andre?” og ender med at sidde med ”veldig mye inne”, fordi de ”aldri tør åpne munnen”. Et præstationsorienteret læringsmiljø kan resultere i, at eleverne er usikre på, om det de siger og tænker bliver godtaget – både af læreren og af medelever. Dorthe beskriver, hvordan hun er nødt til først at aflære eleverne den føromtalte positivistiske holdning. Når det er gjort, begynder hun at arbejde med at få eleverne til ”at forstå”. Men det er udfordrende. For selv om Dorthe forklarer, at ”jeg er ute etter å høre tankene dine” og hjælper eleverne på vej med ”hvorfor”-spørgsmål, er de alligevel ”så redd for at det blir feil”. At stimulere til en mere undersøgende reflekteret og kritisk tilnærming til kundskab og kundskabsudvikling virker på den måde som en ganske kompleks opgave. Benny problematiserer i den sammenhæng skolen som dannelsesinstitution ved at karakterisere Kunnskapsløftets (Kunnskapsdepartementet, 2006) dannelsesidealer som ”uopnåelige”.

Anne fremhæver, at skoler i byen og på landet kan have forskellige perspektiver på værdien af at lære eleverne at være kritisk reflekterede. Hun har selv erfaret, hvordan der på en mindre centralt beliggende skole var en slags ”tavs konsensus” mellem lærerne. Den handlede om, at involvere eleverne så lidt som muligt i demokratiske processer på skolen – både i undervisningen og ellers. Anne forklarer, hvordan det hænger sammen med, at ”i en liten bygd” er det ”mindre normalt å snakke om problematiske ting”. Det betyder, at hun som lærer skal være ”mye mer forsiktig” med hvilke temaer, hun arbejder med i undervisningen. Fordi det for eleverne er ”mer sårbart hvis du da blir kritisert”. På en stor byskole med mange minoritetssproglige elever erfarede Anne derimod, at skolens ”kulturelle mangfold” blev anvendt som en resurse både i fagundervisningen og i de øvrige

aktiviteter på skolen. Flere af deltagerne fremhæver også, hvordan skolen generelt er præget af svage eller manglende pædagogiske praksis-kulturer for at arbejde tematisk eller tværfagligt med kritisk refleksion. Dette kan være med til at forstærke elevernes manglende evner til at sammenligne og se sammenhænge på tværs af fag, tid og metoder.

Med udgangspunkt i skolens offentlige institutionsstatus følger også en række organisatoriske rammefaktorer, som deltagerne oplever som udfordrende. For eksempel fortæller Benny og Dorthe, at de oplever et ”spenningsforhold” mellem de politiske styringsdokumenter og ”skolemyndighedens forvaltning” på den ene side, og lærerens autonome rolle på den anden side. Benny betragter det oplevede spændingsforhold som et udtryk for, hvordan det generelle ”rettighetsfundament” resulterer i en vægtlægning af elevernes rettigheder heller end deres pligter, og hvordan dette påvirker ham i rollen som ”den autonome læreren”.

Deltagerne omtaler også en række økonomisk relaterede ”rammefaktorer” som udfordrende. Camilla oplever for eksempel, at det konstante tidspres gør, at hun ”springer fra time til time, fra opplegg til opplegg”. Og Dorthe beskriver, hvordan det er udfordrende ”bare det der å nå rundt” til alle elever i en klasse. Flere af deltagerne erfarer, at god, læringsfremmende vejledning kræver tid, men at tiden ofte ikke strækker til. For Ellen er knapheden på tid i kombination med mange elever i hver klasse særlig udfordrende, med tanke på at fundamentet for hendes vejledende undervisningspraksis er bygget op omkring det at skabe trygge relationer mellem elev og lærer.

Sammenhænge mellem forskellige gennemgående mønstre

Jeg har tidligere vist, hvordan sammenhængen mellem forskellige perspektiver synliggør spændinger i den enkelte deltagers mulighedsrum, fordi deltageren forhandler mellem forskellige positioner (jf. s. 58). På tilsvarende måde kan sammenhængen mellem de gennemgående mønstre være med til at tegne et lidt tydeligere billede af den kompleksitet, som kendetegner lærerens mulighedsrum.

Deltagerne oplever, at en del af udfordringerne med at udvikle elevernes kritiske refleksionsevner knytter sig til elevernes egenskaber, forudsætninger og rolle, og at udfordringerne langt hen ad vejen er vanskelige for læreren at gøre noget med. Samtidig er deltagerne kritiske til sin egen udøvelse af samfundsmandatet. Selvkritikken skyldes flere

forhold. Dels oplever deltagerne, at de i lærergerningen står i et spændingsforhold. Spændingsforholdet opstår, når det brogede tæppe af politiske føringer, som præger skolen, konfronteres med en tydelig forvaltningsmæssig målstyring – en målstyring som ikke tager udgangspunkt i den reelle elevmasse, eller ”råvaren” som Benny kalder det. Spændingsforholdet forstærkes af en række økonomisk relaterede rammefaktorer, som lægger et ekstra pres på lærere og elever. Reynolds (2016) undersøgelse peger også på, at knapheden på tid og standardiserede obligatoriske prøver i kombination med elevernes reelle erfaringsgrundlag gør det udfordrende for lærere at nå det, som lærerne tolker som læreplanernes overordnede målsætninger. Samtidig kan deltagerne betragtes som en slags aktive ”medspillere” i dette spændingsforhold. Læreren er nemlig nødt til at ”spille på lag med” og handle indenfor, eller på trods af, det Lundh (2014, s. 94) betegner som læreplanværkets inkonsistente elevsyn samt de øvrige formelle ”krav og forventninger” og ”usagte normer”, som skaber en slags ydre ”rammebetingelse” for lærerne (Helleve et al., 2018).

Deltagerne kobler også selvkritikken til den føromtalte manglende fælles forståelse blandt lærere. Mangfoldigheden af kundskabs- og læringssyn og manglende fælles forståelse af, hvad kritisk refleksion er, og hvordan skolen og lærerne skal arbejde med det resulterer i, at det kan være udfordrende for eleverne at finde ud af, hvad der er rigtigt og vigtigt at fokusere på. Udfordringerne forstærkes af det, som flere af deltagerne beskriver som lærerens ”strategisk styrende” rolle. Rollen er et udtryk for, hvordan læreren gennem sine pædagogiske strategier har afgørende betydning for, hvilken kundskab eleverne kan udvikle, og hvordan de kan udvikle den.

Opsummering

I analysen har jeg så langt afdækket, hvilke elementer som karakteriserer deltagerne beskrivelser af sit eget arbejde med at udvikle elevers kritiske refleksionsevner. Ved at se elementerne i sammenhæng har jeg også afdækket, hvordan deltagerne selv beskriver forholdet mellem kritisk refleksion og andre elementer ved arbejdet. Jeg har samtidig synliggjort, hvordan deltagerne beskrivelser indeholder nogle fælles erfaringer – eller gennemgående mønstre – knyttet til forskellige typer udfordringer. De gennemgående mønstre danner grundlag for den karakteristik af lærerens mulighedsrum, som jeg konstruerer i første del af det efterfølgende diskussionskapitel.

Positionering og kompleksitet i lærerens mulighedsrum

Kapitlet udgør den mere diskuterende og fortolkende del af den samlede analyseproces. Første del af kapitlet omhandler det, jeg i foregående kapittel betegner som *lærerens mulighedsrum*. Her drøfter jeg, hvordan deltagernes forskellige strategiske valg kan forstås som udtryk for positionering indenfor den enkeltes mulighedsrum. Efterfølgende dykker jeg ned i nogle af de forhold, som bidrager til at karakterisere noget af kompleksiteten i lærerens mulighedsrum. Det gør jeg ved at belyse, hvordan deltagernes forståelse af og positionering i forhold til enkelte elementer ved *elevernes forudsætninger* fungerer som betingelse for, hvordan kritisk refleksion kan fremdyrkes i skolen, samt hvordan dette hænger sammen med forskellige forståelser af kritisk refleksion.

Lærerens mulighedsrum

I kapitlet før konstruerede jeg ”lærerens mulighedsrum” som en slags illustration af, hvilke overdordnede momenter som indrammer deltagernes forståelse af sit eget pædagogiske arbejdsrum i forbindelse med undervisning om, for og gennem kritisk refleksion. Det er fristende at trække tråde mellem mulighedsrummet og den velkendte didaktiske relationsmodel, som er en del af pensum på mange pædagogiske uddannelser i Danmark og Norge (Hiim & Hippe, 2007). Med udgangspunkt i min egen erfaring fra skoleværket oplever jeg dog ikke, at den didaktiske relationsmodel ivaretager lærerens interagerende rolle samt betydningen af den enkelte lærers bagvedliggende forståelser godt nok. Min konstruktion læner sig derfor hellere op ad tilnærmninger, hvor lærerens ”evne til at handle udover kontekstuelle regler og reguleringer og omgjøre disse slik at de handler i samsvar med sin professionelle forståelse og sin egne mål” står centralt (Helleve et al., 2018). I så måde tager min fremstilling af lærerens mulighedsrum højde for, at der både eksisterer en række ydre rammer, forudsætninger og ”pålegg” samt nogle indre ”grenser”, som den enkelte lærer må forholde sig til (Helleve et al., 2018). Gennem sin forståelse af de forskellige momenter er den enkelte deltager altså med til at konstruere sit eget mulighedsrum. Deltagernes strategiske valg bidrager på den måde til de udfordringer og spændinger, som karakteriserer deres arbejde med udvikling af elevernes kritiske refleksionsevner (Imants & Van der Wal, 2019).

Forhandling mellem positioner

Uafhængig af hvilke perspektiver eller fokusområder deltagerne bevæger sig indenfor, rationaliserer de sig frem til, at de i arbejdet med at udvikle elevers kritiske refleksionsevner driver en slags forhandling mellem forskellige positioner.

Forhandlingerne indebærer, at deltagerne enten forsøger at integrere enkeltelementer fra forskellige perspektiver i sin pædagogiske praksis, eller at de fravælger eller nedprioriterer enkeltelementer som de egentlig mener er værdifulde – begge dele som et slags kompromis.

For eksempel forklarer Benny, at elevernes manglende faglige forståelse og erfaringsbaggrund er begrænsende for elevernes læring og kundskabsudvikling. Han vælger derfor at sætte en fagspecifik dagsorden med fokus på reproduktion af fakta. Samtidig ser han, at denne tilnærming er med til at sænke det generelle niveau på undervisningen, og at de ”flinke elever” selv må arbejde ekstra for at komme på et kritisk reflekterende niveau. Kan Bennys prioritering af det faglige kundskabsfokus og formidlende ”chalk & talk”-praksis være med til at begrænse hans eget pædagogiske mulighedsrum? Han lægger ikke selv op til, at eleverne skal arbejde med de mere kognitive og normative perspektiver på kritisk refleksion som kundskab. Som et slags kompromis har han i stedet forhandlet sig frem til en position, hvor det ser ud som om, at han er med til at skabe sit eget dilemma: lærerens fokus på formidling af fakta fører til, at eleverne fokuserer på reproduktion af fakta.

Camilla er også med til at plassere sig selv i en spændingsfyldt position. Hendes kompromisløsning er at forsøge at integrere forskellige og til dels modstridende perspektiver i samme undervisningspraksis. På den ene side anvender Camilla faglige, objektive vurderingskriterier og tal-karakterer til vurdering af elevernes kundskab. Camillas fokus på resultat og produkt kan sende signal til eleverne om, at det som kan måles og vejes værdsættes af skolen som system og af samfundet generelt. På den anden side ønsker Camilla, at eleverne skal udvikle sig til kritisk reflekterede individer på et selvstændigt grundlag, og at elevernes egne erfaringer fra livet udenfor skolen også skal fungere som resurse i skolearbejdet. Men kritiske refleksioner, som er informeret af elementer fra ”elevernes virkelighed”, har vist sig at være vanskelige at vurdere ved hjælp af objektive, faglige kriterier (Reynolds, 2016, s. 98, s. 102). Med udgangspunkt i en social-konstruktivistisk tilnærming til læring og udvikling kan man da forvente, at Camillas elever naturligt nok søger den sociale kontekst primærbelønning? En belønning

som for mange elever i videregående skole i sidste ende er et så højt karaktergennemsnit som muligt, fordi det fungerer som adgangsbillet til højere uddannelse. Det kan forklare, hvorfor Camilla oplever, at eleverne nedprioriterer at fokusere på sig selv som resurse i sit eget læringsarbejde, og hvorfor de ikke prioriterer at øve sig på at ”ta fagstoffet videre fra å bare legge det frem til faktisk å kunne vise, hvordan det da virker i samfunnet, og hvordan det virker på dit liv, og hvordan det påvirker deg”. Det kan også forklare, hvorfor det da er udfordrende for Camilla at fremdyrke den kundskab og de kompetencer hos eleverne, som hun egentlig ønsker – nemlig den robuste autonome selvstændighed som er karakteristisk for dannelsesidealet i de politiske styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2020; Hilt et al., 2019)

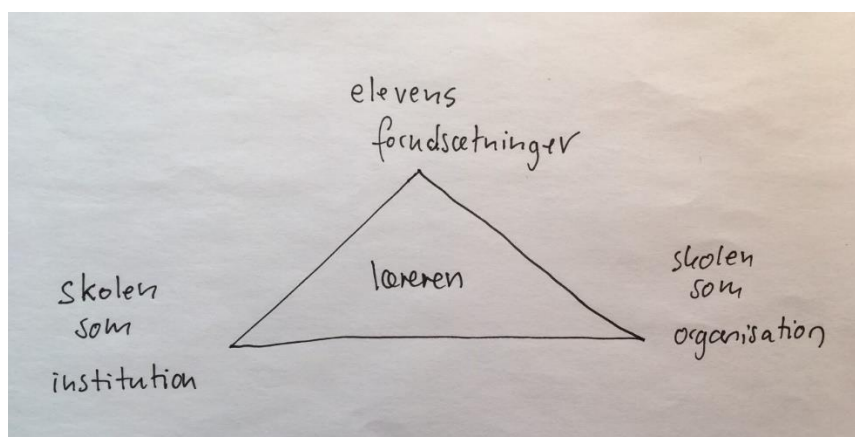
Eksemplerne med Benny og Camilla viser, hvordan deltagerne bliver en slags ”holdleder” i et ”positioneringsspil”. Holdlederens opgave er at vælge de rigtige spillere til rigtig plads, få det bedste ud af den enkelte spiller og få spillerne til at fungere sammen om et fælles mål. Det vil sige at vælge eller fravælge enkeltelementer fra forskellige perspektiver og anvende dem i en sammenhæng, som stimulerer til bedst mulig udvikling af eleverens kritiske refleksionsevner. Og på samme måde, som et hold ikke altid får det til at fungere, fordi spillerne ikke komplementerer hinanden godt nok, på samme måde kan det være vanskeligt for læreren at udøve samfundsmandatet med udgangspunkt i divergerende elementer. Forhandlingerne skaber udfordringer og dilemmaer for læreren, som da ender med at positionere sig i et spændingsforhold mellem forskellige perspektiver.

Med udgangspunkt i de forskellige udfordringer, som deltagerne trækker frem, kan det spændingsforhold, deltagerne erfarer at stå i, beskrives som en konsekvens af den enkeltes gensidige *forhandling* mellem følgende tre overordnede momenter:

- De faglige og personlige forudsætninger eleverne møder skolen med – i tilknytning til det jeg betegner som elevens virkelighed.
- Skolen som uddannelsesorganisation – det vil sige skolens formelle ”skelet” konkretiseret gennem lovværk og formelle styringsdokumenter samt den decentraliserede styring af disse, både gennem skoleejerens forvaltning og skoleledelsens disponeringer og i sidste ende gennem den enkelte lærers operationaliserende virksomhed.
- Skolen som institutionaliseret læringsarena for uddannelse og dannelse – det vil sige sociale strukturer eller samhandlingsmekanismer som påvirker elevens og lærers

måde at være sammen og samarbejde på, både internt indenfor institutionen og i forhold til storsamfundet mere generelt.

Forhandlingen er illustreret i følgende model (*model 1*):



Den enkelte lærers forhandling mellem positioner kan forstås som et udtryk for, hvordan læreren iscenesætter et samspil mellem de tre momenter i modellen (Imants & Van der Wal, 2019). Samspillet er afgørende for, hvilke spændinger læreren møder, og dermed hvordan den enkelte lærer oplever sit eget mulighedsrum. Det betyder også, at læreren ikke skal forstås som "frakoblet" de enkelte momenter, men at det er hvordan læreren arbejder med og forstår momenterne, som er afgørende for, hvordan mulighedsrummet opleves.

Med inspiration fra blandt andet Halvorsen et al. (2019) fremstilling af hvad som konstruerer læreres oplevede professionelle handlingsrum, kan "forhandlingsspillet" opsummeres på følgende måde: Lærers positionering i forhold til momenterne som kontekstualiserende rammer er afgørende for, hvordan den enkelte lærers reelle mulighedsrum konstituerer sig. Dette samsvarer med fund fra Helleve et al. (2018) forskning på forholdet mellem "det handlingsrommet lærere erfarer at de har, et rom som er regulert av rammer og pålegg, og det rommet de selv oplever at de er i stand til å utnytte profesjonelt". Helleve et al. (2018) konkluderer her, at det netop er den enkeltes opfattelse og tolkning af de "ytre rammer", som skaber det forskerne betegner som den enkelte lærers "utnyttede handlingsrom".

Lærers positionering kan samtidig forstås som et udtryk for den effekt eller påvirkningskraft, læreren har på sit eget mulighedsrum (Halvorsen et al., 2019).

Positioneringen skal dermed ses i sammenhæng med lærers "personlige kompetencer"

og ”kvalifikation” til at handle i rummet (Hovdenak, 2010; von Oettingen & Wiedemann, 2007). På den måde kan lærerens mulighedsrum betragtes som et *professionelt pædagogisk handlingsrum*, hvor den enkelte lærers positionering konstituerer hans/hendes reelle mulighedsrum og oplevelse af dette (Halvorsen et al., 2019; Helleve et al., 2018; Imants & Van der Wal, 2019).

Det professionelle pædagogiske handlingsrum – et paradoks?

Gennem lovværk og politiske styringsdokumenter tildeles læreren som professionsudøver i uddannelsesorganisationen et mandat til at vælge undervisningsmetoder og til at vurdere elevernes kundskab og kompetencer (Kunnskapsdepartementet, 2006; Lundh, 2014, s. 94; Opplæringsloven, 1998). Formelt set har læreren altså et pædagogisk handlingsrum. Samtidig forventes det, at læreren er professionel (Hermansen & Mausethagen, 2016; Hovdenak, 2010). Det indebærer blandt andet, at læreren anvender både teori, forskning og egen erfaring som grundlag for sine strategiske pædagogiske valg og beslutninger. Når deltagerne i mit projekt forsøger at anvende sit handlingsrum til metoder og praksiser, som stimulerer udviklingen af elevernes kritiske refleksionsevner, ender rummet imidlertid med at blive et slags kompromisfuldt paradoks.

Deltagerne oplever, at handlingsrummet er et reelt mulighedsrum, så længe standardiserede kompetencemål og objektive vurderingskriterier ikke fremdyrkes som en ydre motivationsfaktor for eleverne. For eksempel når Ellen undervejs i skoleåret nærmest ”skærmer” eleverne fra undervisnings- og vurderingsmetoder, som vægtlægger objektive mål og kriterier. Men denne vejledningsorienterede agenda er lidt på lånt tid. For i sidste ende kanaliserer standpunkt- og eksamenskarakterer alligevel elevernes opmærksomhed mod et ”eksakt”, præstationsorienteret mål. Halvorsen et al. (2019, s. 6) og Reynolds (2016, s. 102) fremhæver på samme måde eksamen som en ydre rammebetingelse, der skaber pædagogiske dilemmaer og begrænser lærerens reelle mulighedsrum. Set i sammenhæng med resultater fra Halvorsen et al. (2019, s. 12) og Helleve et al. (2018) forskning kan de resultat- og præstationsorienterede kvalitetskriterier betegnes som de dominerende strukturelle og kulturelle ydre rammebetingelser for, hvordan deltagerne kan positionere sig, og dermed hvordan de kan konstituere sit eget reelle mulighedsrum.

Flere af deltagerne oplever som Ellen at være ”i skviss” mellem forventninger til lærerens professionelle autonomi på den ene side, og en politisk og forvaltningsmæssig mål- og

resultatstyring på den anden side. Selv om Ellen for eksempel har en udpræget kognitiv læringsorienteret undervisningspraksis og indtager en vejledende lærerrolle, erfarer hun, hvordan strukturelle og kulturelle ydre rammebetingelser bliver en dominerende begrænsning. Dette kommer til udtryk, når hun hjælper den enkelte elev med at fremdyrke individuelle udviklingsmål og læringsstrategier og samtidig skal måle og veje, hvad eleverne er værd ud fra eksplisitte kriterier. Ellen forsøger på den måde både at være den trygge ”vejleder” og den objektive ”kontrollør”. Kan denne dobbelt-funktion betragtes som en slags rollekonflikt? I så fald kan konflikten forstås som et udtryk for, hvordan Ellen ikke får udnyttet sit handlingsrum på den måde, hun egentlig ønsker. En konsekvens kan da blive, at det formelt tildelte pædagogiske handlingsrum ikke opleves som et reelt mulighedsrum.

Er det i sidste ende den enkelte lærer, som ”ejer problemet” i skolehverdagen? Det kan virke sådan, når læreren gennem sin egen tolkning og udøvelse af planværkets og forvaltningens inkonsistente forudsætninger oplever, hvordan mål- og resultatstyring bliver skolens hovedfokus – både for elever og lærere. Mål- og resultatstyringen har på den måde en negativ effekt på lærerens reelle mulighedsrum (Helleve et al., 2018). Halvorsen et al. (2019, s. 6, s. 12) konkluderer også, at denne ”measurement spirit”-effekten har betydning for, hvordan læreren reelt oplever sit professionelle pædagogiske handlingsrum, og at forventninger om målrettet arbejde mod eksamen opleves som en begrænsende faktor.

Paradoksens betydning for elevernes kundskabsudvikling

Den objektive, målbare læring og kundskabsudvikling ender med at blive vigtigere og mere værdifuld ”output” end subjektets forudsætninger, læringsstrategier og udviklingspotentialer (Halvorsen et al., 2019, s. 12). Den enkelte elevs personlighed, interesser og ”ve og vel” får mindre plads. Camilla forklarer, hvordan der blandt samfundsfaglærere hersker en almen opfattelse af, at elevernes ”subjektive meninger har liten betydning, hvis de ikke viser faglig kompetanse”, og at hun derfor ”belønner de [elever] som i stor grad nesten blir slavisk av kilden – bøkene sine for eksempel”. Camillas beskrivelse samsvarer godt med beskrivelsen fra en af Reynolds’s (2016) deltagere:

It seems from my experience, that many teachers focus on getting students to pass a standardized test that requires a minimum understanding of the material rather than being able to apply knowledge to form their own coherent thoughts. (s. 102)

Camilla oplever, hvordan det fører til, at eleverne har problemer med at vise hvad de tænker, fordi de bliver usikre på, om deres meninger bliver godtaget. Det samsvarer med Dorthes betragtninger om skolens positivistiske tradition, og hvordan den påvirker elevernes forståelse af, at noget er rigtigt, og noget andet er forkert. Det samsvarer også med resultaterne fra Ilgazs (2017) forskning. Den viser, at lærere rangerer ”stadiet hvor eleverne tilegner sig fakta og definerer begreber og teorier” før arbejdet med kritisk tænkning (Ilgaz, 2017, s. 52). Det kan betyde, at skolen og lærerne sender signaler til eleverne om, at kundskab som er baseret på egne erfaringer fra livet udenfor skolen ikke ”passer ind” i skolens og samfundets kundskabsideal og -normer (Hovdenak, 2011).

Deltagerne i Helleve et al. (2018) studie beskriver, at de trods tydelige formelle krav og forventninger og mere ”usagte normer i skolekulturen” har gode muligheder for at udøve sin pædagogiske praksis i tråd med egne mål og værdier. Helleve et al. (2018) konkluderer, at deltagerne på den måde ”udnytter handlingsrommet i større grad end de erfarer de har dekning for”. Det kan hænge sammen med det konkrete deltager-udvalg, som er lærere der af sin ledelse netop er vurderet som gode ”udnyttede” (Helleve et al., 2018). Jeg tolker det imidlertid som, at deltagerne i mit projekt er tydelig præget af ydre faktorer eller rammebetingelser, som begrænser deres ”udnyttelse af handlingsrummet” – det vil sige deres reelle mulighedsrum. Deltagerne ønsker og forventer egentlig, at deres professionelle pædagogiske handlingsrum skal være noget andet, end det de reelt oplever det som. Dette uafhængigt af om de fokuserer på fagspecifikke, normative eller kognitive aspekter ved kritisk refleksion som kundskab (jf. tabel 1, s. 52). Samtidig kan det se ud som om, at deltagerne forsøger at ”trodse” begrænsningerne i det professionelle handlingsrum. Dette kommer for eksempel til udtryk, når Camilla og Ellen gennem en grundig vejledningsproces vælger at fokusere og bruge tid på, at eleverne skal udvikle forståelse og interesse for sin egen læringsproces – på tværs af fag og læringsarenaer. Men det er ikke ensbetydende med, at deltagerne oplever at de ”lykkes”, eller at de får skabt et for dem tilfredsstillende mulighedsrum.

Interaktioner på mikroniveau

Så langt har diskussionen primært fokuseret på deltageres positionering i forhold til mulighedsrummets strukturelle og kulturelle rammebetingelser. Disse betingelser kan knyttes til det jeg i model 1 (s. 74) betegner som henholdsvis *skolen som organisation* og

skolen som institution. Imants og Van der Wal (2019, s. 4) argumenterer imidlertid for, at det er interaktioner på mikroniveau – for eksempel mellem lærer og elev – som primært er med til at forme lærerens oplevede og reelle handlingsrum, eller mulighedsrum.

Synspunkterne føjer sig ind i rækken af kundskabssociologiske perspektiver, som vægtlægger lærerens afgørende betydning for elevernes læring (Gamlem, 2015; Helleve et al., 2018; Hermansen & Mausethagen, 2016). Med dette som udgangspunkt vælger jeg i diskussionen videre at koncentrere mig om deltageres forståelse af og positionering i forhold til modellens 3. moment: *elevernes forudsætninger*. Diskussionsgrundlaget er det billede, som deltagerne selv tegner af elevernes forudsætninger som en rammebetingelse for, hvordan kritisk refleksion kan fremdyrkes i skolen.

Elevernes forudsætninger som rammebetingelse

Som nevnt i metodekapitlet bygger det, jeg betegner som elevernes forudsætninger, på en analytisk tilnærming med fokus på at afdække de spændingsfyldte forhold, som det empiriske materiale ”gemmer” i sig. Diskussionen vil derfor primært omhandle nogle aspekter ved elevernes forudsætninger, som deltagerne erfarer som udfordrende. Samtlige deltagere udtrykker, at en del af spiren til flere af udfordringerne kan knyttes til den ”bagage”, eleverne møder skolen med. Jeg forstår det dog ikke et som udtryk for, at deltagerne møder eleverne med en indstilling om, at de ikke har evner eller udviklingspotensiale, eller at ”bagagen” ikke er værdifuld. Jeg forstår det hellere som et udtryk for, at deltagerne leder efter en legitim årsagsforklaring på, hvorfor de ikke lykkes med samfundsopdraget: at få eleverne til at være kritisk reflekterede individer og samfundsborgere. Deltagerne kan godt udtrykke, at det opleves som irriterende og frustrerende, at eleverne mangler grundlæggende forudsætninger for at kunne deltage i faglige diskussioner og reflektere over sin egen læring. Det er samtidig ikke ensbetydende med, at deltagerne forklarer det som ”elevens skyld”. Det er derimod i samspillet med de to andre overordnede momenter – *skolen som uddannelsesorganisation* og *skolen som institutionaliseret læringsarena* – at deltagerne gennem lærerrollen ”møder” udfordringerne. I diskussionen videre fokuserer jeg på deltageres positionering i forhold til de elementer, som jeg i det foregående kapittel betegner som *elevernes manglende faglige ballast og mødet mellem skolens og elevernes virkelighed*.

Deltagernes positionering i forhold til elevernes manglende faglige ballast

Elevernes faglige ballast kan betragtes som et element af elevernes forudsætninger for læring og kundskabsudvikling. I foregående kapittel viser jeg, hvordan deltagerne beskriver af elevernes svage eller manglende faglige ballast som udfordring tegner sig som et gennemgående mønster. Med svag eller manglende faglig ballast mener deltagerne, at eleverne ikke har et godt nok fagligt grundlag for at kunne ”sammenligne, vurdere og diskutere” en sag, et tema eller en problemstilling fra flere perspektiver. Deltagerne definerer i den forbindelse fagkundskab som en nødvendighed for at kunne tænke kritisk og reflektere. Det kan forstås som, at det er den fagkundskab, som skolen ”leverer” og læreren ”formidler”, som er den rigtige – og ikke den kundskab som eleverne har med sig i bagagen fra andre mere hverdagslige kontekster (Bayer & Brinkkjær, 2006; Chouliaraki, 2001). Samtidig konstaterer deltagerne, at kvaliteten af fagkundskaben ikke er ”god nok”. Når elever begynder på videregående skole, har de allerede gået i skole i 10 år, og samfundsfaglige temaer findes i læreplanerne helt fra 1. klasse (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hvorfor oplever lærere på videregående skole da, at elevernes faglige ballast er for svag?

Lorentzen og Røthing (2017, s. 119) argumenterer for, at måden lærebøgerne i historie og samfundsfag for ungdomstrinnet adresserer ”demokratisk kompetanse knyttet til kritisk tenkning” ikke bidrager til, at eleverne faktisk udvikler den kritiske kompetence, som læreplanerne fremhæver som essentiel (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2016, 2020; Regjeringen, 2017). Lorentzen og Røthing (2017) konkluderer, at lærebøgerne primært stimulerer til udvikling af kundskab *om* demokrati”, og at lærere, som organiserer sin undervisning ud fra lærebøgernes indretning, i ringe grad stimulerer til læring ”for og gennem demokrati” (s. 128). På den måde inviteres eleverne ikke til at være kritiske til og reflektere over for eksempel deres eget forhold til og indplassering i den norske udgave af demokratiet, eller til værdimæssige aspekter knyttet til det Børhaug (2018) omtaler som ”demokrati som *det gode*” (s. 19).

Manglende vægtlægning af undervisning som kræver, at eleverne løfter sine kundskaber ”om” et tema, et begreb eller en problemstilling ind i en anden sammenhæng – for eksempel andre skolefag, aktuelle samfundsdebatter i medierne eller mere private kontekster – kan være en forklaring på, hvorfor flere af deltagerne i mit projekt oplever, at eleverne ikke evner at knytte sine egne refleksioner op mod fag og fagstof. Det kan også forklare, hvorfor elevernes tilværelse og virkelighed fremstår som ”frakoplet

virkeligheden” – den virkelighed læreren og skolen repræsenterer. Det deltagerne betegner som svagheder eller mangler i ”den faglige ballast” kan derfor ses i sammenhæng med, hvordan deltagerne som nævnt knytter sin praksis til forskellige kundskabs- og læringssyn.

Flere af deltagerne konkluderer, at deres undervisningspraksis er styret af lærebogen.

Camilla beskriver det også som at være udenfor ”komfortsonen”, når hun ikke holder sig til lærebogen. Det kan resultere i, at den kundskab lærebogen og Camilla formidler som ”den rigtige”, af eleverne tolkes som samfundets svar på, hvad der er den mest gyldige kundskab. Dette som modsætning til når deltagerne fokuserer på at sætte fagstoffet – både fra lærebøgerne og fra andre kilder – i en kontekst, som stimulerer til at eleverne inddrager egne erfaringer med og refleksioner over et tema, en sag eller en problemstilling. Dersom undervisningen primært er organiseret ud fra lærebøgernes adressering af kundskab *om* noget, positionerer læreren sig som en formidler af faktakundskab, der møder eleverne mere som passive modtagere end som aktive medspillere. Evnen til at være kritisk reflekteret koges da primært ned til kildekritik som et værktøj til at kunne sammenligne og vurdere fremlagte perspektiver (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 128). Kritisk refleksion som kundskab bygger her på det jeg i tabel 1 (s. 52) betegner som et *fagligt kundskabsfokus* knyttet til *fagspecifikke perspektiver på kritisk refleksion*. Er undervisningen i stedet organiseret som drøftninger omkring tematiske fokus, som sætter fagstoffet i en for eleverne genkendbar kontekst, åbner læreren for, at eleverne kan drage veksler både på forskellige fag og på egne erfaringer. Som for eksempel når Ellen organiserer særlige fagdage, hvor temaer fra læreplanen knyttes til samtidsaktuelle eller lokale problemstillinger. Da får eleverne mulighed for både at arbejde med kildekritiske perspektiver på tværs af fag, og samtidig forholde sig kritisk reflekteret til egne erfaringer og perspektiver. Forståelsen af kritisk refleksion bygger da både på *fagspecifikke, kognitive* og *normative perspektiver* (jf. tabel 1).

Deltagerne i Ilgazs (2017, s. 52) projekt veksler mellem at vægtlægge forskellige kundskabstyper i undervisningen. På samme måde søger Camilla og Ellen at arbejde netop med dynamikken mellem det, som Bayer og Brinkkjær (2006) betegner som den videnskabelige, fagspecifikke skolekundskab og den hverdagskundskab, som eleverne tilegner sig på andre arenaer og på andre måder. Det er alligevel ikke ensbetydende med, at Camilla og Ellen erfarer, at de forskellige kundskabstyper kan værdsættes lige højt, når de skal udarbejde formelle vurderinger af elevernes mål opnåelse. Kan det forklares med, at en ”stærk faglig ballast” i skolesammenhæng kan omfatte en anden type kundskab end en

stærk faglig ballast i andre ”udenomskolske” sammenhænge? Forklaringen støtter sig blandt andet på Lipmans (1988) og Straumes (2013) perspektiver på, at det at være kritisk reflekteret i en kontekst kan indebære noget andet i en anden kontekst. Ilgazs forskning (2017) viser også, hvordan forklaringen kan hænge sammen med, at lærere ”rangerer” forskellige kundskabstyper forskelligt: ”Først teori, så kritisk tenkning” (s. 52). Det tilsvarende, når deltagerne i mit projekt vælger først at formidle fakta for at ”servere dem [elevene] et grundlag”. Deltagerne i Ilgazs (2017) projekt har alligevel ikke en tydelig fælles forståelse af, hvor skillet mellem faktapræget teoretisk kundskab og kritisk reflekteret kundskab går, eller hvad det faktisk vil sige at være kritisk reflekteret. Det samme gør sig gældende for deltagerne i mit projekt.

Udfordringer knyttet til elevernes manglende faglige ballast kan også ses i sammenhæng med princippet om *tilpasset oplæring* og udfordringer knyttet til realisering af dette (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Princippet skal på systemniveau sikre den enkelte elevs faglige og sociale udvikling, og samtidig give læreren et lokalt handlingsrum til at imødekomme ”sikringskravet” (Uddannelsesdirektoratet, 2018). Både lovværket og styringsdokumenterne samt uddannelsesforskere, skoleledere og lærere betegner princippet som ”et bærende element” i skolens kernevirkosomhed (Bunting, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2006; Opplæringsloven, 1998). Trods lokalt handlingsrum for at vælge fagstof og undervisnings- og vurderingsmetoder, beskriver deltagerne det alligevel som en udfordring at imødekomme elevernes individuelle behov. Deltagerne ser det i sammenhæng med udfordringer knyttet til elevernes manglende bevidsthed om egne læringsstrategier, og at eleverne ikke har erfaring med at sætte sig konkrete læringsmål. I de følgende afsnit belyser jeg, hvordan realiseringen af den tilpassede oplæring netop kan ses i sammenhæng med, hvordan deltagerne arbejder med elevers bevidsthed omkring egen læring – altså kognitive aspekter af kritisk refleksion.

Kan et stort fokus på udvikling af elevernes kognitive redskaber bidrage til, at eleverne bedre kan tilegne sig fagstof gennem en kritisk reflekteret tilnærmning? Og kan et tilsvarende mindre fokus på ”at lære eleverne at lære” bidrage til, at eleverne stagnerer på ”det laveste trin” med reproduktion af fakta? Det kan forklare, hvordan en undervisning, som er organiseret som øvelser i at kunne gengive og reproducere teoretisk kundskab, heller ikke stimulerer til udvikling af en kritisk reflekteret tilnærmning til forskellige typer kundskab. Forklaringen tegner et billede af, hvordan en slags ond cirkel præger deltageres rationaliseringer af egne erfaringer: Overfokusering på faktakundskab stimulerer udvikling

af evnen til at kunne gengive faktakundskab – understimulering i at reflektere og tænke kritisk hæmmer udvikling af evnen til kritisk refleksion.

Kan deltageres rationaliseringer omkring elevernes svage faglige ballast på den måde ses i sammenhæng med, hvordan deltagerne vælger at fokusere mere eller mindre på at lære eleverne at lære? Dette gælder for eksempel Benny, som primært anvender arbejdsopgaver og metoder, hvor eleverne skal reproducere fakta og fagstof. Hans strategiske valg resulterer i, at eleverne ikke får stimuleret udviklingen af kognitive redskaber til at tilegne sig fagstof gennem en kritisk reflekteret tilnærmning. Den faglige ballast er da ”svag” i den forstand, at den holder sig på et reproducerende niveau. Dette i modsætning til når Camilla organiserer undervisningen på en måde, hvor eleverne skal ”ta fagstoffet videre fra å bare legge det frem til faktisk å kunne vise, hvordan det da virker i samfunnet, og hvordan det virker på dit liv, og hvordan det påvirker deg”. Camillas fokus på subjektet som en resurse ind i skolefagene skaber rum for, at eleverne kan forholde sig kritisk reflekteret til flere sider ved faget, samt til sin egen læring og udvikling knyttet til fagenes indhold. Benny positionerer sig altså primært som formidler af fagstof, mens Camilla forsøger at positionere sig både som en faglig formidler, og som den der hjælper eleverne med at finde vejen til læring. Hun tilpasser på den måde oplæringen ved at organisere undervisningen som en dynamisk vekselvirkning mellem en kritisk tilnærmning til videnskabeligt fagstof og en reflekteret tilnærmning til egen læring og udvikling. Anne mener til gengæld, at overfokusering på kritisk refleksion og manglende stimulering af teoretisk kundskab ”om” noget ikke stimulerer til udvikling hos ”svage” elever i det hele taget. Dette fordi de såkaldte svage elever netop ikke er så reflekterede og kritiske, og derfor heller ikke mestrer arbejde som kræver, at de kan reflektere kritisk. Anne forklarer synspunktet med, at manglende mestringsoplevelse vil føre til, at de svage elever mister motivationen for at lære. Spørgsmålet er da, om princippet om tilpasset oplæring giver læreren handlingsrum til at nedprioritere undervisning, som kræver kritisk refleksion? I så fald kan Annes forklaring forstås som et udtryk for en professionel skønsudøvelse, hvor loyaliteten overfor elevernes omsorg prioriteres højere end skolefaglige præstationer (Briseid & Haraldstad, 2019).

Lærerens undervisning og den tilpassede oplæring vil uanset være præget af den aktuelle undervisningskontekst. Konteksten er en sam-konstruktion mellem elever og lærer. Den er samtidig en samfundsmæssig konstruktion, som med både formelle og uformelle værdier, normer og idealer er med til at diktere kriterierne for, hvad som er sandt og rigtigt

(Lipman, 1988, s. 42; Straume, 2013). Når deltagerne da oplever, at elevernes manglende faglige ballast er en udfordring for at være kritisk reflekterede, kan det også forstås som et udtryk for, at deltagerne betragter elevernes faglighed som noget andet end – eller adskilt fra – elevernes refleksionsevner. På den måde dyrker deltagerne den fagfokuserede autoritative rolle. Når deltagerne som for eksempel Dorthe og Ellen derimod opererer med ”grader av refleksjon” – både i forhold til egen læreproces og i forhold til at ”vise til noe” fagstof eller andres synspunkter og meninger – kan det forstås som udtryk for, at de i stedet betragter elevernes kundskabsudvikling som en dynamisk kombination af faglighed, dannelse og meta-kognitive læringsstrategier. Med en sådan tilnærming jonglerer deltagerne mellem den formidlende og den vejledende rolle (jf. tabel 1, s. 52). På den måde forsøger de at positionere sig både som autoritative fagpersoner og som dialogpartnere.

Samtlige deltagers dilemma er imidlertid, at de af eleverne uanset bliver betragtet som ”kontrollører”. Deltagernes rationaliseringer bygger på, at læreplanen og de formelle vurderingsordninger lægger op til, at elevernes resultater skal bedømmes af den samme person, som både underviser og vejleder eleverne undervejs i læringsprocessen. Kan dilemmaet tolkes som et ”professionsdilemma”? Det kan muligvis det, dersom man tager udgangspunkt i, hvordan dilemmaet særligt kommer til syne gennem lærerens møde med elevernes forudsætninger og deres forventninger om den tilpassede oplæring: Eleverne arbejder mod de samme mål. Varierende forudsætninger for at nå målene skal imødekommes gennem tilpasset oplæring. Og princippet om tilpasset oplæring giver læreren et pædagogisk handlingsrum, eller ”metodefrihed” (Hermansen & Mausethagen, 2016). Elevernes målopnåelse graderes i sidste ende alligevel ud fra standardiserede kriterier. Målopnåelsen betragtes altså som et resultat af skolens og lærerens arbejde – uafhængigt af elevernes varierende forudsætninger. For oplæringen var jo tilpasset den enkeltes forudsætninger. Gode karakterer konstrueres da som en indikator på god undervisning. Men handler god professionsudøvelse eller god udnyttelse af det professionelle pædagogiske handlingsrum egentlig om, at lærere producerer ”gode karakterer” eller elever med høj målopnåelse? Eller handler professionel skønsudøvelse, metodefrihed og autonomi om at bruge sin professionskompetence til at møde eleverne ”med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst” (Oplæringsloven, 1998, §1-1)?

Briseid og Haraldstad (2019) samt Granlund og Mausethagen (2012) forklarer, hvordan professionen er styret ovenfra af ”new accountability regimes” på grundlag af objektive,

målbare resultater – blandt andet elevernes karaktergennemsnit. Professionsudøveren placeres på den måde i et dilemma – eller ”i skviss” som Benny siger – mellem styring og autonomi som to sider af samme sag. Flere af deltagerne i mit projekt anvender tilsyneladende det professionelle handlingsrums autonomi og sit professionelle ståsted til at tilpasse oplæringen til elevernes individuelle forudsætninger og vejlede dem i læringsprocessen. Samtidig er handlingsrummet som før nævnt præget af andre ydre rammebetingelser, som i høj grad er styrende for, hvordan deltagerne erfarer at kunne positionere sig i forhold til elevernes forudsætninger.

Deltagerne i Helleve et al. (2018) studie oplever, at de ”utnytter handlingsrummet i større grad end de erfarer de har dekning for”. Kun en af deltagerne berører udfordringer knyttet til professionsforståelse og uddannelsespolitik. Det kan hænge sammen med forskningsprojektets udvalg. Udvalget er primært lærere, der fra skolens ledelse opleves at udnytte sit handlingsrum i høj grad. Mit projekt har en anden vinkel og et andet udvalg. Jeg får i stedet frem, at den øgende grad af resultatorienteret styring og kontrol set fra lærernes perspektiv fremmer det, som flere forskere betegner som en præstationsorienteret skole- og uddannelseskultur med fokus på objektiv, målbar kundskab (Federici & Skaalvik, 2015; Hermansen & Mausethagen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Samtidig viser jeg, hvordan styring og kontrol påvirker udnyttelsen af det såkaldte erfarede handlingsrum (Helleve et al., 2018) – eller mulighedsrummet – på en negativ måde. Dette på trods af, at den politiske intention med det ”lokale handlingsrum” – som et led i tanken om den tilpassede oplæring – er tænkt at have positiv effekt på elevernes læring og kundskabsudvikling (Lundh, 2014, s. 96; Utdanningsdirektoratet, 2018).

Deltagernes positionering i forhold til mødet mellem skolens og elevens virkelighed

I analysens første del tegner det sig som et gennemgående mønster, at deltagerne oplever, hvordan mødet mellem elevens virkelighed og skolens virkelighed skaber udfordringer. Det kommer for eksempel til udtryk, når Camilla, Dorthe og Ellen beskriver, hvordan elevernes forventninger til et fag ikke stemmer overens med ”virkeligheden”. Camilla oplever samtidig, at skolen møder eleverne med en almen opfattelse af, at ”subjektive meninger har liten betydning, hvis du ikke viser faglig kompetanse”. Hun beskriver også skolens manglende vægtlægning af elevernes erfaringsbaserede subjektive refleksioner

som ”gammeldags”. Dorthe problematiserer i den forbindelse, hvordan skolen møder eleverne med en ”positivistisk” holdning til kundskab og kundskabsudvikling.

Model 1’s (s. 74) triangulære form illustrerer også, hvordan ”elevens virkelighed” i deltagerens øjne ikke samsvarer med ”skolens virkelighed”, fordi skolen som institutionaliseret læringsarena fungerer som en egen (social) konstruktion. Konstruktionen bygger godt nok på grundlæggende demokratiske idealer og værdier og skal ivaretage alle unges ret til videregående oplæring gennem ”inkludering og medråderett” (Kunnskapsdepartementet, 2006; Opplæringsloven, 1998). Men deltagerne erfarer, at det ikke er alle elever, som identificerer sig med konstruktionens fundament. For at lykkes i skolen er disse elever nødt til at lære sig noget og at mestre noget, som eleverne ikke møder i deres egen virkelighed udenfor skolen. Det kan udtrykkes, som at deltagerne erfarer, at skolekontekstens iboende kvaliteter ikke samsvarer eller kommunikerer med de ”udenomskolske” kvaliteter, som elevernes hverdag eller virkelighed udenfor skolen repræsenterer (Bayer & Brinkkjær, 2006; Imants & Van der Wal, 2019; Moos, 2017).

Det kontrastrige møde mellem skolens og elevens virkelighed er ikke ukendt stof. For eksempel skriver P. Østerud (2001), at de unge ”kjenner seg ikke igjen”, fordi de oplever, at temaer som arbejdes med i skolen ”angår ikke dem” (s. 254). P. Østerud (2001) konstaterer videre, at skolens opgave er at finde ”nye fortellinger, bilder og livsmønstre som elevene kan speile sin hverdag mot” (s. 254). S. Østerud (2010) begrunder den oplevede forskel mellem livet i skolen og livet udenfor skolen med, at ”skolesystemet er i utakt med samfunnsutviklingen” (s. 44). Utakten kan skyldes, at de kundskabssyn, som præger norsk skole, ikke samsvarer med kravene i samfundet. Den kan også skyldes, at de syn på læring og undervisning som præger uddannelsespolitikken, ikke er i tråd med hverken forskning eller skolens aktuelle målgrupper – elever og lærere (S. Østerud, 2010, s. 44).

Selv om deltagerne i mit projekt udøver sin pædagogiske praksis på samme juridiske grundlag – Opplæringsloven (1998) og læreplanværket (Kunnskapsdepartementet, 2006) – operationaliserer de skolens styringsdokumenter som professionsudøvere. Det indebærer, at de tolker og udøver skøn for at imødekomme de forskellige krav og forventninger, som det juridiske grundlag stiller (Hermansen & Mausehagen, 2016; Hovdenak, 2010; Imants & Van der Wal, 2019). Det S. Østerud (2010, s. 44) omtaler som ”utakt” mellem skolens og elevens virkelighed kan dermed også forstås som en konsekvens af den enkelte lærers praksis – en praksis som trods den juridiske forankring samtidig er et udtryk for den

enkelte lærers grundlæggende kundskabssyn, læringssyn og menneskesyn. Mødet mellem elevens virkelighed og skolens virkelighed handler på den måde også om, hvilket *elevsyn* skolen repræsenterer – både formelt i styringsdokumenterne og mere lokalt hos den enkelte skole og lærer. Elevsyn kan knyttes til, hvilke forventninger skolen og lærerne møder eleverne med, samt hvordan disse forventninger udspiller sig i relationen mellem lærer og elev (Halvorsen et al., 2019; S. Østerud, 2010). I følge Lundh (2014) er elevsyn primært et lokalt anliggende, fordi ”det overlates til lærernes vurdering og metodefrihet” (s. 96). Lundh (2014) konstaterer, at en bevidstgøring om ”elevers virkelighed”, samt en synliggøring af ”hvilke forestillinger om barn og elever skolen bygger på”, har afgørende betydning for, hvordan læreplaner udformes, og ikke mindst hvordan de operationaliseres (s. 96).

Når deltagerne da fremhæver elevernes motivation som en udfordring, kan det betyde, at de møder eleverne med en forestilling om, at ikke alle er lige motiverede. Forestillingen kan godt stemme overens med elevernes egne forestillinger. Samtidig viser Folkvord (2016), hvordan det gennem forskning er godt dokumenteret, at mikro-relationen mellem lærer og elev har afgørende betydning for elevernes motivation for læring, og at læreren er den enkeltfaktor, som har den stærkeste indflydelse på elevernes læring. Når deltagerne i mit projekt anvender en vejledende tilnærmning, kan det også forstås som et udtryk for, at de søger at fungere netop som den sociale støtte, som forskningen fremhæver som betydningsfuld for elevernes motivation og indsats (Folkvord, 2016).

Spørgsmålet er, om deltagernes oplevelse af elevernes manglende motivation og interesse for skolefag kan ses i sammenhæng med, hvordan den enkelte deltager forholder sig til, at der gennem læreplanen udtrykkes et formelt skille mellem elevernes mestring i henholdsvis skolesammenhæng og privat (Lundh, 2014, s. 83)? Altså et formelt skille som forstærker, at det at mestre skolens virkelighed er noget andet end at mestre elevens virkelighed udenfor skolen. Hvis der er en sammenhæng, kan det forklare, hvorfor den enkelte deltager gennem sit professionelle pædagogiske handlingsrum og gennem sin reelle indflydelse på elevernes læring netop vælger at positionere sig mere eller mindre som en slags ”motivator” (Folkvord, 2016; Helleve, et al., 2018). Positioneringerne kommer tydeligt frem, når deltagerne forklarer, hvordan de i deres undervisningspraksis vægtlægger forskellige aktiviteter, metoder og relationelle tilnærmninger i arbejdet med at stimulere elevernes kritiske refleksionsevner. For eksempel arbejder Ellen for at skabe støttestrukturer, som motiverer til indsats og læring gennem refleksion. Hun giver

regelmæssigt eleverne vejledende fremovermeldinger og lader dem udarbejde vurderinger, ”tjekkklister” og refleksionsnotater knyttet til eget arbejde. Samtidig fokuserer Ellen på, at arbejdet med at udvikle elevernes kritiske refleksionsevner sker parallelt med udvikling af mere specifik fagkundskab. Hun søger på den måde at fremdyrke både kognitive, faglige og dannelsesorienterede aspekter af kritisk refleksion. Anne og Dorthe anvender i højere grad færdigudarbejdede eksempler, løsningsforslag og modeltekster, som eleverne kan bruge som rettesnor for eget arbejde. De vægtlægger i mindre grad at etablere støttestrukturer knyttet til elevernes refleksion over egen læring. Anne og Dorthe forventer derimod, at eleverne selv skal opdage, ”Hva er min rolle i dette her?”, og om de ”skal jobbe med stoffet selv eller ikke”. Mangelen på støttestrukturer kan imidlertid gøre det udfordrende for elever at ”mestre skolen”, når de ikke har de nødvendige kognitive læringsforudsætninger for selv at regulere sig ind efter den ”rettesnor”, som læreren formidler.

Hvordan kan mødet mellem skolens og elevens virkelighed bidrage til, at eleverne bliver mere kritisk reflekterede til både skolefag og ”alt det de oplever”? Og hvordan kan mødet lære eleverne at ”ta fagstoffet videre fra å bare legge det frem til faktisk å kunne vise, hvordan det da virker i samfunnet, og hvordan det virker på dit liv, og hvordan det påvirker deg” – jf. Camillas beskrivelse af kritisk refleksion? Én tilnærming kan være at gøre som Ellen. Hun forsøger at ”lure dem [elevene] litt ut på isen”, hvor de ”tvinges til at være litt med”. Ved at styre elevernes møde med skolen i retning af en ”reflektert dialog” informeret af forskellige ”tolkninger av virkeligheten” (Helleve et al., 2018), udnytter Ellen sit professionelle pædagogiske handlingsrum til at positionere sig som en autoritet uden at være autoritær. På den måde kan det at være kritisk reflekteret fungere som en brobygger mellem de kvaliteter, som skolekonteksten som læringsarena repræsenterer, og de kvaliteter som eleverne identificerer sig med fra andre mere hverdagslige arenaer for læring og kundskabsudvikling. For som Anne forklarer, så skal alle elever ”jo være samfunnsborgere de, på lik linje med alle andre”. Hun forventer derfor, at eleverne ”skal være interessert i ting som ikke har noe med dem å gjøre”. Samtidig møder eleverne hos Anne en ”samfundsrepræsentant” for, ”hva som er rett fakta, og hva som er mer tendensiøse oppfattelser av ting”. Hun udfordrer for eksempel eleverne til at være kritiske til og reflektere over, hvordan deres egne holdninger til og opfattelser af kønsforskelle adskiller sig i negativ forstand fra en samfundsnorm eller -standard, som eleverne umiddelbart ikke identificerer sig med. Anne forklarer, hvordan nogle elever (drengene) har

”en veldig gammeldags holdning til kjønnsforskjeller” – en holdning som hun knytter til elevenes virkelighet utenfor skolen. Eksponering av de kvalitative forskjeller kan imidlertid også tænkes at forsterke nogle elevers forestilling om, at værdier og normer fra deres egen virkelighet adskiller sig fra de værdier og normer, som skolen fremstiller som idealerne. En af deltagerne i Ilgazs (2017) projekt udtrykker for eksempel, hvordan konsekvenserne af at fremhæve forskellene og nærmest ”kritisere elevenes kunnskapssyn” netop kan resultere i, ”at eleven føler seg stigmatisert og ikke inkludert” (s. 55).

Opsummering og vejen videre

I kapitlet samler jeg trådene fra den samlede analyse og fører dem tilbage til problemstillingen og forskningsspørgsmålene. Afslutningsvis inddrager jeg perspektiver fra nyere empirisk forskning til at belyse, hvordan mit projekt kan ”åbne” for og inspirere til nye spørgsmål og diskussioner.

Opsummering

Deltagerne erfarer, at det er udfordrende at skulle arbejde med udvikling af elevers kritiske refleksionsevner. Udfordringerne knytter sig til elementer, som deltagerne ”kan gøre noget med” samt til elementer, som i højere grad er udenfor den enkelte lærers rækkevidde. Den enkelte lærer kan for eksempel tilpasse sin pædagogiske praksis til de aktuelle forhold eller arbejde med at udvikle sit eget kundskabssyn. Læreren er derimod nødt til at forholde sig til de elever, han/hun får ansvaret for. Det samme gælder de lovgivende rammer og andre nationale og lokale føringer. Analysen af mit empiriske materiale viser imidlertid, at det tilsyneladende er forskelligt, hvordan deltagerne forholder sig til – eller positionerer sig i forhold til – de forskellige elementer. Den enkeltes positionering bliver på den måde en slags rammebetingelse for den enkeltes arbejde. Selv om deltagerne fremhæver nogle af de samme elementer som udfordrende, når de underviser i kritisk refleksion, er der alligevel variationer knyttet til deltageres rationaliseringer omkring udfordringerne. Den enkelte deltageres beskrivelser og rationaliseringer skal derfor ses i sammenhæng med den enkeltes perspektiver på kritisk refleksion, kundskab og kundskabsudvikling samt perspektiver på undervisningspraksis og lærerrollen.

Deltageres beskrivelser af egne erfaringer kan langt hen ad vejen betragtes som individuelle fortolkninger baseret på individuelle forståelser. Alligevel tegner der sig nogle gennemgående mønstre knyttet til en række udfordringer. I diskussionen har jeg vist, hvordan deltageres erfaringer knyttet til elevernes manglende eller svage faglige ballast som en udfordring kan ses i sammenhæng med det professionelle dilemma, som deltagerne oplever, at de befinder sig i – et dilemma som karakteriseres af målfokus, styring og kontrol på den ene side, og faglig og pædagogisk autonomi på den anden side. Jeg har også vist, hvordan udfordringer knyttet til mødet mellem skolens og elevens virkelighed synliggør, hvorfor det er vigtigt at diskutere, ”hvilke forestillinger om barn og elever skolen bygger på” (Lundh, 2014, s. 97), samt hvordan lærerne gennem sin

operationalisering af principperne om tilpasset oplæring positionerer sig på forskellige måder i forhold til de forudsætninger, som eleverne møder skolen med. Diskussionen viser samtidig, at det er i mødet med andre rammebetingelser, at de udvalgte elementer ved elevernes forudsætninger bliver en udfordring.

Forståelser, praksis og muligheder

I hovedtræk fører en forståelse af kritisk refleksion som en type *fagspecifik kompetence* med vægtlægning af saglighed til, at deltagerne fokuserer på formidling af faktapræget kundskab og ”reparation” af elevernes manglende faglige ballast. Dette fremdyrker en reproducerende tilnærming til kundskab og kundskabsudvikling. Med en reproducerende tilnærming får eleverne i begrænset omfang mulighed til at øve sig på at anvende kundskab på tværs af fag og i sammenhænge, som kræver, at de er kritiske til og reflekterer over den ”nye” kundskab, de erfarer – i teori eller i praksis, i skole eller andre mere private sammenhænge. En forståelse af kritisk refleksion som det at forholde sig kritisk reflekteret til sig selv og sin egen udviklingsproces, vægtlægger *kognitive aspekter* knyttet til elevernes læring. Forståelsen fokuserer på at stimulere elevens interesser og motivation for at lære. Forståelsen fremdyrker dermed strategier for at ”møde” forskellige typer kundskab og kunne anvende kundskaben på tværs af sammenhænge. En forståelse af det at være kritisk reflekteret som at kunne forholde sig kritisk til og reflektere over de forskellige værdier, normer og idealer, man ”møder i livet generelt” (citat Camilla), vægtlægger mere *normative aspekter* knyttet til individets dannelse. Dette indebærer blandt andet at fremdyrke idealer om selvstændighed og autonomi samt demokratiske værdier knyttet til samfundsansvar og medborgerskab (Børhaug, 2018; Hellesnes, 1999; Lipmann, 1988; Straume, 2013).

Alle deltagerne vægtlægger at fremdyrke udvikling af elevernes fagspecifikke kompetence og samfundsfagenes idealer for saglighed. Men det varierer særlig, i hvilken grad de vægtlægger at fremdyrke elevernes evne til at reflektere over sin egen læringsproces. Samfundsfagenes egenart lægger imidlertid op til, at deltagerne fokuserer på, at eleverne får et reflekteret forhold til de værdier, idealer og normer, som præger det samfund, de er en del af – lokalt og i et større perspektiv. Lærerne – repræsenteret ved de fem deltagere – har altså mulighed for at vægtlægge forskellige forståelser af kritisk refleksion. På den måde kan de i en eller anden grad også fremdyrke forskellige forståelser. Samtidig viser de

udfordringer, som deltagerne gennem sine beskrivelser rationaliserer sig frem til, at det på grund af en række forudsætninger eller ydre rammebetingelser (Helleve et al., 2018) er vanskeligt at få de forskellige forståelser af kritisk refleksion til at ”mødes” i eleven.

Hvad kan kritisk refleksion være i skolen?

Mit forskningsprojekt antyder, at det kan være vanskeligt for skolen at fremdyrke kritisk refleksion ved kun at fokusere på udvikling af elevernes fagspecifikke kompetence og saglighed; men at det er gunstigt også at vægtlægge elevernes udvikling af et kritisk reflekteret forhold til egen læring og læringsprocs. Et samtidigt fokus på kognitive og normative aspekter ved kritisk refleksion kan også bidrage til, at eleverne udvikler værktøj til at blive mere selvstændige og selvregulerende – både i forhold til sine egne idealer og værdier, i forhold til sin ”plads” og rolle som individ i samfundet, samt i forhold til sin egen læring og udvikling. Men, trods lærernes formelle professionelle pædagogiske handlingsrum og de muligheder, som den enkelte lærer reelt har for at positionere sig i forhold til momenterne i model 1 (s. 74), er skolen uanset en egen institution med iboende værdier, normer og idealer. Og disse kvaliteter samsvarer ikke nødvendigvis med de kvaliteter, som eleven møder i andre sammenhænge. Denne ”mismatch” er en betingelse, som skolen og lærerne er nødt til at forholde sig til og bygge sin praksis på. Hvorvidt, betingelsen skaber udfordringer eller muligheder, er i høj grad afhængig af, hvordan den enkelte lærer positionerer sig. Det er ikke ensbetydende med, at alle elever har lige forudsætninger for at udvikle sig, eller at elever udvikler de samme kritiske refleksionsevner. Men det betyder blandt andet, at lærerens tilnærming til at arbejde med elevernes forudsætninger i høj grad hviler på, hvordan læreren operationaliserer sit mulighedsrum. Mulighedsrummet giver på den måde den enkelte lærer en slags autonomi til at danne sin egen forståelse af, hvad det indebærer at være kritisk reflekteret i skolen, og hvordan der skal arbejdes med det i hans/hendes undervisning.

Så selv om flere såkaldte ydre rammebetingelser er gennemgående udfordringer hos deltagerne, er det altså fortsat den enkelte deltagers grundlæggende forståelse af kritisk refleksion som kundskab samt den enkeltes læringssyn og elevsyn, som er afgørende for, hvordan den enkelte professionsudøver er medskabere af sit eget pædagogiske mulighedsrum. Dermed bliver den enkelte lærers operationalisering af sine forståelser og syn ganske retningsgivende for, hvad kritisk refleksion kan være i skolen, samt hvordan

skolen kan fremdyrke elevers evne til kritisk refleksion. Dette samsvarer godt med blandt andet Helleve et al. (2018) empiriske forskning. Den viser, at det varierer, hvordan lærere henholdsvis erfarer og udnytter sit handlingsrum, og at variationerne kan forstås som et udtryk for, hvordan lærere ”i stor grad handler i tråd med sine egne mål og verdier”.

Mine forskningsresultater – kritik og relevans

Nogle læsere vil muligvis undre sig over, hvorfor jeg ikke har inddraget et eget forældre-moment i konstruktionen *lærerens mulighedsrum*. Det er fordi, at deltagerne ikke omtaler forældre/foresatte i nogen særlig grad. Hvilket undrer mig. Fordi jeg som lærer og leder selv erfarer, hvordan ”forældre” som gruppe kan være udfordrende i skolens arbejde med at udvikle kritisk reflekterede elever. Mange forældre efterspørger karaktervurderinger og eksplisitte faglige mål – fordi det er de vant til fra ungdomsskolen og fra egen skolegang. Samtidig fokuserer de ikke så meget på selve læringsprocessen. Dette til trods for at jeg – som lærer eller leder – oplever at have en udemærket dialog med den enkelte elev om netop læringsprocessen og de kritiske refleksioner, dette indebærer.

I kapitlet *Analytiske perspektiver og tidligere forskning* (s. 32) var jeg inde på, hvordan kritisk refleksion er forankret i den nordiske dannelses-tradition. Nogle læsere vil derfor muligvis savne en stærkere tilknytning til dannelsesbegrebet og forskellige perspektiver på dette. Hensigten med projektet er imidlertid ikke at gå i dybden på nuancerne bag det, jeg i tabel 1 (s. 52) betegner som et ”dannelsesorienteret kundskabsfokus”. Hensigten er i højere grad at vise, at deltageres forståelser af kritisk refleksion knytter sig til deltageres forståelser af andre elementer ved deres arbejde og undervisningspraksis. Samtidig oplever jeg ikke, at deltagerne selv går i dybden på, hvordan de nærmer sig kritisk refleksion fra forskellige dannelses-ståsteder. Er det fordi, at dannelsesbegrebet ligger dybt forankret som en iboende selvfølgelighed i den norske skoles samfundsopdrag? Jeg ved det ikke, men idéen kan åbne for flere interessante spørgsmål.

Som nævnt indledningsvis fremhæves refleksion og kritisk tænkning som vigtige fremtidige kompetencer i det fornyede læreplanværk (Kunnskapsdepartementet, 2018, 2020). Samtidig forventer politikere og styringsmagter, at professionen arbejder med at udvikle fælles forståelse af disse og andre centrale begreber. I den forbindelse kan mit projekt være med til at belyse, hvordan lærere fungerer som resurse i dette udviklingsarbejde – og dermed som resurse i indføringen af det nye læreplanværk. Dette

med udgangspunkt i, at jeg på samme måde som blandt andet Biesta et al. (2015a) og Helleve et al. (2019) betragter læreren som et betydningsfuldt og afgørende værktøj i elevernes læringsproces. Tilnærmningen genspejler også mine perspektiver på skole- og organisationsudvikling, hvor det at tage udgangspunkt i og anvende institutionens og organisationens iboende resurser som fundament for ændring og udvikling står centralt.

Relevansen af mine forskningsresultater kan også ses i lyset af de efterfølgende afsnit. Her forlader projektet sin ”tragtlignende” form, når jeg afslutningsvis giver et bud på, hvordan mine resultater kan anvendes som springbrædt til nye forskningstemaer- og spørgsmål.

Vejen videre - aktuelle temaer og problemstillinger

Professionsetiske dilemmaer

Mit projekt viser, hvordan deltageres positionering og forhandling mellem positioner kan forstås som udtryk for den enkelte lærers forståelser og perspektiver i tilknytning til kritisk refleksion som kundskab, læring og kundskabsudvikling, pædagogisk praksis og lærerrollen. Positioneringen kan dermed også forstås som udtryk for den totale ”sum” af værdier og normer, der fungerer som resurse for den enkelte lærers holdninger og handlinger. De spændinger og dilemmaer, som deltagerne rationaliserer sig frem til, kan på den måde betragtes som *professionsetiske dilemmaer* (Arneberg, 2008; Briseid & Haraldstad, 2019). Dilemmaerne kommer til udtryk, når deltageres egne idealer kommer i konflikt med idealer, som de pålægges gennem skolens organisatoriske og institutionelle strukturer. Organisatoriske ”pålæg” er for eksempel læreplanerne eller ”leverancer” til Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 240). Mens for eksempel lokale praksiskulturer, usagte normer og tavs kundskab på den enkelte skole kan være med til at diktere den enkelte lærers ansvarsforhold overfor det lokale professionsfællesskab.

Det kan imidlertid tyde på, at det største og mest ømfindtlige etiske dilemma opstår i lærerens møde med eleverne. Dette samsvarer med forskning som viser, at lærere fremfor alt prioriterer ”å ivareta elevenes tarv”, og at lærere ”forhandler mellom ulike interesser” for at imødekomme den enkelte elevs behov og udviklingsmuligheder (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 243). Her kan Jakhelln og Welstads (i Briseid & Haraldstad, 2019, s. 241) betragtninger være med til at belyse, hvordan ”styringsregimets” økonomiske og

markedsorienterede værdier og kvaliteter ikke er forankret i uddannelsessystemets lovfæstede samfundsmandat. Det placerer læreren i en konfliktfyldt position mellem forskellige centrale styringssignaler. Samtidig viser forskning, at ”lærerne er tilbøjelige til å undervurdere sin egen betydning” for elevernes kundskabsudvikling (Jacobsen, Jacobsen & Sand i Arneberg, 2008, s. 25), og at de er ”lite bevisste på den styrke og de effekter”, deres konkrete handlinger har (Boostrom, Hansen & Jackson i Arneberg, 2008, s. 25).

Lærerne møder altså eleverne med nogle værdimæssige ”grunnleggende selvfølgheter” – forankret i den enkeltes menneskesyn og professionens formelle elevsyn (Arneberg, 2008, s. 31; Lundh, 2014). Lærerne møder også eleverne med et formelt handlingsrum til at ivaretage den enkelte elevs behov og interesser – forankret i professionens samfundsmandat og den enkelte udøvers autonomi og tolkningsfrihed. Men det ansvarsforhold, som lærerne dermed står i overfor ”elevenes beste”, slår sprækker, når lærerne ikke kan imødekomme elevernes forudsætninger og forventninger (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 241). Arneberg (2008) forklarer, hvordan dette kan medføre en ”profesjonell skyldfølelse” hos læreren. For eksempel når Camilla i vurderingssituationer ikke kan vægtlægge elevernes refleksjoner på et subjektivt grundlag. Eller når Dorte og Ellen oplever, at elevernes forestillinger om et fag ikke stemmer med fagets egenart, eller den måde skolen og lærerne ”repræsenterer” faget på. Modstridende forventninger og krav fra de momenter, som konstituerer lærerens professionelle pædagogiske handlingsrum, udløser på den måde professionsetiske loyalitetsdilemmaer (Briseid & Haraldstad, 2019).

Juridiske perspektiver

Princippet om den tilpassede oplæring kan forstås som et vigtigt og betydningsfuldt bindeled – eller selve ”limen” – mellem de forskellige momenter, som konstituerer lærerens mulighedsrum. Den tilpassede oplæring er juridisk forankret i de love og forskrifter, som udgør uddannelsessystemets ”grundlov”, og den er godt implementeret i skolens helhedslige ivaretagelse af samfundsopdraget. Den kommer også til udtryk gennem elevers og forældres krav og forventninger om, at ”utdanning dreier seg om realisering av personlige og demokratiske mål” (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 243). Jakhelln og Welstad (i Briseid og Haraldstad, 2019) vurderer, at skolens retslige grundlag kan legitimere, at lærere kan vælge at positionere sig ”nærmere” skolens brede samfundsmandat og princippet om tilpasset opplæring end forvaltningens mål- og

resultatstyring. Kan denne forståelse af det juridiske grundlag bidrage til at ”bryde” det førømtalte paradoks, som karakteriserer *lærerens mulighedsrum*? Og kan forståelsen bidrage til, at lærere får en bedre faglig og pædagogisk forankret fælles forståelse af kritisk refleksion – en forståelse som indebærer, at ”skolens overordnede verdier og perspektiver” og ”brede dannelsesopdrag” også inkluderer elevernes interesser, behov og motivation (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 243)?

Læreplaner og fælles forståelse

Med nye læreplaner og en ny læringsorienteret vurderingsforskrift på trapperne foråret 2020 har de centrale styringsmagter lagt et godt grundlag for en fremtidig pædagogisk praksis, som skal fremme elevens evne til kritisk refleksion. Gennem læreplanværkets (Kunnskapsdepartementet, 2018, 2020) vægtlægning af det skolefaglige professionsfællesskab og fælles værdiforståelse viser styringsmagterne, at de ønsker at fremdyrke en større fælles forståelse for en række grundlæggende og vigtige elementer i skolen – for eksempel hvad refleksion og kritisk tænkning indebærer. Dette kommer tydeligt frem gennem de ”kompetansepakker”, som Utdanningsdirektoratet (2019) har udarbejdet som støttemateriale ved indføring af læreplanerne. I den forbindelse kan det være interessant for nye forskningsprojekter at belyse begrebet ”fælles”: Hvad indebærer det? Når mine deltagere udtrykker en ”manglende fælles forståelse for kritisk refleksion”, er det så et udtryk for, at de ønsker, at lærere har akkurat den samme eller en ens forståelse af begrebet? Eller indeholder forståelsen af ”fælles” også elementer af mangfoldighed? En mangfoldighed kendetegnet ved at professionsfællesskab og læreres praksisfællesskab er brogede størrelser, og hvor kvaliteter og værdier udtrykkes ved, hvordan de enkelte deltageres forskelligheder beriger fællesskabet gennem gensidig interesse, respekt og tillid? Eller er lærernes ønske om ”fælles forståelse” af kritisk refleksion i skolen egentlig ganske paradoksal – med tanke på de iboende kvaliteter knyttet til for eksempel selvstændighed og autonomi, som fænomenet indebærer set fra et dannelsesperspektiv?

Samtidig med vægtlægningen af kritisk tænkning og kritisk refleksion foreslår Utdanningsdirektoratet (2019) flere eksamener allerede på ungdomstrinnet. Det nationale evalueringsbaserede kvalitetsvurderingssystem skal også videreføres i stort set samme form og omfang. Gør ændringerne i vurderingsforskrifter og læreplaner da mødet mellem skolens og elevernes virkelighed mindre udfordrende? Og åbner de

kompetencemålbaserede læreplaner egentlig for, at skolen og lærerne kan give eleverne en tilpasset oplæring, som bygger på elevernes faglige og kognitive forudsætninger, og som er til ”elevenes beste” (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 241)? Eller vil deltagerne i mit projekt fortsætte med at opleve, at den ”fiktive” sammenhæng mellem skolens lovværk og den mål- og resultatstyrede forvaltning af skolen forbliver en uåndgribelig størrelse, karakteriseret ved utilfredsstillende kompromisløsninger?

Hilt et al. (2019) artikkel berører allerede flere aktuelle problemstillinger knyttet til forståelse og tolkning af de nye læreplaner (Kunnskapdepartementet, 2016, 2018, 2020). I nær fremtid kan det også være interessant at belyse, hvordan Fagfornyelsens vægtlægning af ”refleksjon” og ”kritisk tenkning” – som svar på det 21ende århundredes kompetence – faktisk ændrer skolens og lærernes praksis (Kunnskapsdepartementet, 2018, 2020).

Det kan også være aktuelt at undersøge, om vilkårene for kritisk refleksion i skolen er styret af læreplaner og lærerprofessionen. Eller om de er styret af stærke konkurrenceprægede økonomiske markeds kræfter – kræfter som dikterer andre kvaliteter og værdier end de ”grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon”, som skal ”fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte” og give eleverne utfordringer som ”fremjar danning og lærelyst” (Opplæringsloven, 1998).

Dette er nogle af spørgsmålene, som mine empiriske fund viser aktualiteten af for fremtidig skole- og uddannelsesforskning.

Litteratur

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2015). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. udgave, 2. oplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alazzi, K. F. (2008). Teachers' Perceptions of Critical Thinking: A Study of Jordanian Secondary School Social Studies Teachers. *The Social Studies*, 99(6), s. 243-248. DOI: 10.3200/TSSS.99.6.243-248
- Alfonso, D. V. (2015). Evidence of Critical Thinking in High School Humanities Classrooms. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, s. 26-44. DOI: 10.26817%F16925777.281
- Amdam, S., Arnseth, H. C., Erstad, O. og Silseth, K. (2014). *Om fremtidens kompetansebehov. En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ*. (NOU forskningsvedlæg 7/14). Hentet fra http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Konseptgjennomgang-om-fremtidens-kompetansebehov_juli_2014.pdf
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Bok VI: Intellektuel dyd, s. 110-127. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Atkinson, P. og Hammersley, M. (1992). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (Reithaug, T. red.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bakken, H. B. (2015). *Kritisk tenkning i norsk skole - stolthet eller krise?* (artikkel nettavis). Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning/2015/01/kritisk-tenkning-i-skolen>
- Bayer, M. og Brinkkjær, U. (2006). *Pædagogers videnformer og karrierebaner*. København: BUPL.
- Bernstein, B. (2001). Social konstruktion af pædagogisk diskurs (T. Bøgeskov, oversæt.). I Bayer, M. og Chouliaraki, L. (Red.), *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt* (s. 134-187). København: Akademisk Forlag, Tid og tanke.

- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko* (2. oplag) (Sjøbu, A. oversæt.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G., Priestley, M. og Robinson, S. (2015a). Teacher agency: what is it and why does it matter? *Psychology*. Hentet fra <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-agency%3A-what-is-it-and-why-does-it-matter-Priestley-Biesta/7e3410eb37556a9bba4ad683e3691525be33aa17>
- Biesta, G., Priestley, M. og Robinson, S. (2015b). The role of beliefs in teachers' agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), s. 624-640.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. udgave, 3. oplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Briseid, L. G. og Haraldstad, Å. (2019). Profesjonsetikk for lærere – i lys av styring og pedagogisk ledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2019(04), s. 239-251.
- Bunting, M. (Red.). (2014). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo. Cappelen Damm akademisk.
- Bø, A. K. og Hovdenak, S. S. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv. I Erstad, O. og Hovdenak, S. S. (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 17-40). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Børhaug, K. (2018). Demokrati i den nye læreplanen. *Bedre Skole*, 3(30), s. 18-23.
- Børhaug, K. og Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I Bayer, M. og Chouliaraki, L. (Red.), *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt* (s. 26-69). København: Akademisk Forlag, Tid og tanke.
- Choy, S. C. og Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, 5(1), 167-182. e-ISSN: 1308-1470
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. udgave) [Brochure]. Oslo: NESH.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books-Macmillan.
- Engelsen, B. U. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(5), s. 404-415.
- Enggaard, J. og Poulsgaard, K. (Red.). (1974). *Basil Bernsteins kodeteori*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Fangen, K. (2017). *Deltakende observasjon* (2. udgave, 3. oplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R. A. og Skaalvik, E. M. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole* (3). Utdanningsforbundet. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Folkvord, K. A. (2016). Klasseledelse og elevers motivasjon for læring. *Utdanningsforskning*. Læringsmiljøsenderet, Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/>
- Fosse, B. O. og Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), s. 66-79.
- Gamlem, S. M. (2015). Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, Vol. 19(4), s. 461-482. DOI: 10.1080/13664530.2015.1060254
- Gilje, N. og Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Granlund, L. og Mausethagen, S. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, Vol. 27(6), s. 815-833. London: Routledge, Taylor & Francis.
- Halpern, D. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions of Teaching and Learning*, 1999(80), s. 69-74. DOI: 10.1002/tl.8005
- Halvorsen, Ø. W., Eide, L. og Ulvik, M. (2019). Extension and remodelling of teachers' perceived professional space. *Teachers and Teaching*, 25(8), s. 1030-1042. DOI:10.1080/13540602.2019.1702519

- Hammersley, M. (2012). Methodological Paradigms in Educational Research. *British Eduactional Research Association on-line resource*. Hentet fra <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/methodological-paradigms-in-educational-research>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Haugen, C. R. (2014). Resultatstyring – en motor for markedsretting og økende ulikhet? I Haugen, C. R. og Hestbek, T. A. (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (2. opplag, s. 70-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haugen, C. R. og Hestbek, T. A. (Red.). (2014). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I Andersen, Ø. (Red.), *Dannelse – Humanitas – Paideia* (s. 23-31). Oslo: Sypress Forlag.
- Helleve, I., Smith, K. og Ulvik, M. (2018). ”Det handler om at finde sin egen form” - læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge, Vol. 12*(1). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-blir-forstatt-og-utnyttet/>
- Hermansen, H. og Mausestaden, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge* (10)2. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/nar-kunnskap-blir-styrende-lareres-rekontekstualisering-av-nye-kunnskapsformer/>
- Hilt, L. T., Riese, H. og Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: the 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies, Vol. 51*(3), s. 384-402. DOI: 10.1080/00220272.2018.1502356
- Hiim, H. og Hippe, E. (2007). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. København: Gyldendalske boghandel.

- Hovdenak, S. S. (2010). Den profesjonelle lærer i dagens skole: Krav, forventninger og muligheter. Mellom forskning og politikk. I Riksaasen, R. (Red.). *Læreren i skolen og samfunnet* (s. 17-45). Trondheim: Tapir akademisk Forlag.
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi. Fra teori til praksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. og Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ilgaz, M. (2017). *Kunnskapsformer og undervisning i samfunnsfag. En undersøkelse om hva samfunnsfaglærere tenker om bruken av ulike kunnskapsformer i ungdomsskolen* (Speciale). Universitetet i Oslo.
- Imants, J. og Van der Wal, M. M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*. Taylor & Francis Group. DOI: 10.1080/00220272.2019.1604809
- Jeremiah, K. (2012). *Understanding Approaches to Teaching Critical Thinking in High School Classrooms* (Doktorafhandling). Walden University.
- Johnson, J. M. og Rowlands, T. (2012). The Interpersonal Dynamics of In-Depth Interviewing. I Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B. & McKinney, K. D. (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft* (2. utgave, s. 99-113). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 2008 – 2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdf/s/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015 – 2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Laursen, H. D. (2004). *Forholdet mellom teori og praksis i en kompetenceudviklende læreruddannelse (Speciale)*. DPU.
- Lillejord, S. (2005). Hva er pedagogisk kunnskap? Et eksempel fra praktisk-pedagogisk utdanning. *Nordisk Pedagogikk, Vol. 40*, s. 81-94.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking – What Can It Be? *Educational Leadership, 1988(09)*, s. 38-43. Hentet fra http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf
- Lundh, S. M. (2014). *Kunnskapsløftets barn. Barne- og elevsynet slik det formidles av Kunnskapsdepartementet i perioden for Kunnskapsløftet* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Lorentzen, G. og Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2(101)*, s. 119-130. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2. udgave). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Moos, L. (2017). Professionernes fire diskurser. *Tidsskrift for Professionsstudier, 13(25)*, s. 54-63. Hentet fra <https://doi.org/10.7146/tfp.v13i25.96972>
- Murray, M. (2016). *Barriers High School Teachers Encounter in Teaching Critical Thinking in Writing* (Doktorafhandling). Walden University.
- Oolbekkink-Marchand H. W., Hadar, L. L., Helleve, I., Smith, K. og Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education, Vol. 62* (s. 37-46). Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>

- Opplæringsloven. Lov 27. november 1998 om grunnskolen og den videregående opplæring.
- Pithers, R.T. og Soden, R. (2000). Critical thinking in education: a review. *Educational Research*, 42(3), 237-249. doi: 10.1080/001318800440579
- Regjeringen (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Reynolds, S. W. (2016). *Determining and Exploring Teachers' Perceptions on the Barriers to Teaching Critical Thinking in the Classroom: A Survey Study* (Doktorafhandling). Texas Tech University.
- Riese, H. og Hilt, L. (in press). The purpose of education and the future of Bildung. I Brömsen, Garsdal, Jacobsen, Koefoed, Paulsen og Petersen (Red.), *Global challenges – rethinking education. Society, Culture and the Anthropocene seen from a Scandinavian point of view (or against neoliberalism, nationalism and destructionism)*. London: Routledge.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (4. udgave, 2. oplag). London: SAGE Publications Ltd.
- Skjervheim, H. (1992). Det instrumentalistiske mistaket. I Skjervheim, H., *Filosofi og dømmekraft*, s. 172-178. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017). Grunnskolen og videregående skole: Trivsel og stress blant lærere. *Bedre Skole* (2). Utdanningsforbundet. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/grunnskolen-og-videregaende-skole-trivsel-og-stress-blant-larere/>
- Solheim, T. (2012). Kunnskapsdiskurser i videregående opplæring. I Germeten, S. og Rønbeck, A. E. (Red.) *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 94-111). Bergen: Fagbokforlaget.

- Steffen, C. (2011). *Perceptions of How Teachers Perceive Their Teaching of Critical Thinking Skills and How Students Perceive Their Learning of Critical Thinking Skills* (Doktorafhandling). Missouri Baptist University.
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I Straume, I. S. (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- ten Dam, G. og Volman, M. (2015). Critical Thinking for Educated Citizenship. I Davies, M. & Barnett, R. (Red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 593-603). New York: Palgrave MacMillan.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. august). Tilpasset opplæring fra alle elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. august). Støttmateriell til overordnet del. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottmateriell-til-overordnet-del/>
- von Oettingen, A. og Wiedemann, F. (Red.) (2007). *Mellem teori og praksis - aktuelle utfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data. Description, Analysis, and Interpretation*. London: Sage Publications.
- Østerud, P. (2001). Lærerrolle i klemme og utdanning i utakt. I Bergem, T. (Red.). *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 251-266). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Østerud, S. (2010). Kunnskap i skolen – kunnskap i samfunnet. I Hovdenak, S. S. & Erstad, O. (Red.). *Kunnskap i skolen* (s. 41-64). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlæg

Vedlæg 1 – Informationsskriv	106
Vedlæg 2 – Samtykkeerklæring	108
Vedlæg 3 – Interviewguide	109
Vedlæg 4 – Uddrag fra transkribering	111
Vedlæg 5 – Tegnforklaring til transkriberinger	113
Vedlæg 6 – Oversigt analyseproces – første del	115
Vedlæg 7 – Oversigt kategorier	116
Vedlæg 8 – Eksempel kategori	121
Vedlæg 9 – Uddrag fra det oprindelige analysekapittel	122

Vedlegg 1 – Informationskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Fra reproduksjon til refleksjon – om arbeidet med utvikling av elevenes kritisk reflekterende evner i norsk videregående skole

Prosjektet gjennomføres som en masteroppgave i pedagogikk av Susanne Boye Flaaris Johansen ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke, hva som karakteriserer læreres erfaringer med undervisning som har til hensikt å stimulere utvikling av elevenes kritisk reflekterende evner. Undersøkelsen vil bidra med kunnskap til diskusjonen om, hvordan undervisningen kan stimulere elevenes kritisk reflekterende evner.

Prosjektets problemstilling: *Hva karakteriserer læreres erfaringer med arbeidet med utvikling av elevenes kritisk reflekterende evner i samfunnsfaglige tema i norsk videregående skole?*

Studien baserer seg på kvalitative forskningsintervju med ca. seks lærere, som underviser i samfunnsfaglige tema. Du underviser i fag, hvor læreplanen innebærer arbeide med samfunnsfaglige tema. Du er derfor en aktuell deltaker i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du deltar i ét dybdeintervju. Intervjuet er strukturert med åpne spørsmål, som fokuserer på dine egne opplevelser og erfaringer. Undervegs stiller jeg oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsker, at intervjuet tar form som en dialog. Intervjuet vil vare i inntil en og en halv time, og du trenger ikke å forberede deg til intervjuet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som i etterkant transkriberes av prosjektleder.

Vi avklarer i forkant, om det er tema eller problemstillinger, du ikke ønsker å komme inn på. Du kan uansett til enhver tid unnlate å svare på spørsmål, dersom du opplever det ubehagelig, uetisk eller på annen måte utenfor din personlige komfortsone.

Med henblikk på å bli litt kjent med deg som lærer, ønsker jeg å være til stede i en av dine undervisningstimer i forkant av intervjuet. Inntrykkene fra undervisningen kan fungere som katalysator for en god og ufarlig start på det etterfølgende intervju. Inntrykkene fungerer derimot ikke som datamateriale i en senere analyse, og elevene trenger derfor ikke informeres om studien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger behandles konfidensielt, og det er kun prosjektleder som har tilgang til dem. Skriftlige personopplysninger (navn, epostadresse, telefonnummer, arbeidssted) lagres adskilt fra datamaterialet, og slettes når prosjektet er avsluttet.

Det kan ikke unngås, at kollegaer og elever på din skole får kjennskap til besøket i undervisningen samt eventuelt intervjuet. Alt innsamlet datamateriale behandles imidlertid anonymt og konfidensielt, og du vil få et fiktivt navn i masteroppgaven.

Lydopptak slettes, når prosjektet er avsluttet og godkjent.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Masteroppgaven vil være tilgjengelig for alle på internett. Dersom du ønsker det, vil du få tilsendt et eksemplar.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle skriftlige opplysninger om deg bli slettet.

Veileder på prosjektet er Hanne Riese ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen (telefon 555 88 866, epost *Hanne.Riese@uib.no*).

Ønsker du å delta, eller har du spørsmål til studien - ta veldig gjerne kontakt med meg på telefon 403 39 940 eller epost *susanneboye@hotmail.com*.

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

*Fra reproduksjon til refleksjon –
om arbeidet med utvikling av elevenes kritisk reflekterende evner i
norsk videregående skole*

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta.

(Prosjektdeltakers signatur og dato)

(Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver)

Kryss av:

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at prosjektleder er tilstede i min undervisning
- å bli kontaktet på telefonnummer _____ (skriv nummer)
- å bli kontaktet på epost _____ (skriv epostadresse)

- Jeg ønsker å få tilsendt et elektronisk eksemplar av masteroppgaven

Vedlæg 3 - Interviewguide

Interviewguiden vil være vejledende under selve interviewet. Med tanke på den dialogbaserede tilnærming ønsker jeg at skabe en naturlig overgang mellem temaerne. Gode og relevante opfølgningsspørgsmål – som både går i dybden og tilpasses interview-dialogens udvikling – er nøglen til dette.

Interviewene indledes med en kort gennemgang af rammerne for interviewforløbet, samt hvad der sker med datamaterialet i efterkant. Som optakt til det første spørgsmål kontekstualiserer jeg interviewet gennem en kort introduktion af masterprojektets tema og problemstilling.

Undervisningspraksis/pædagogisk praksis anvendes bredt om lærerens arbejde med undervisning, vurdering, forberedelse, læreplanarbejde mm.. *Erfaring/oplevelse* skal forstås som det læreren har erfaret ”på egen krop” gennem arbejdet som lærer – altså ikke udelukke følelsesmæssige aspekter som for eksempel positiv/negativ/udfordrende, men samtidig holde fokus på relationen til opgavens problemstilling og ikke overfokusere på emotionelle detaljebeskrivelser.

Temaer	Indledende spørgsmål	Mulige opfølgningsspørgsmål
Tema 1 Begrepsafklaring/-forståelse <i>kritisk refleksion</i>	Kan du starte med at beskrive, hvad du lægger i begrebet <i>kritisk refleksion</i> ?	Kan du forklare lidt nærmere, hvad du mener med <i>KR</i> ? Kan du give nogle eksempler på <i>KR</i> ? Kan du forklare, hvad <i>KR</i> betyder for dig i din undervisning/dine fag? Hvilken rolle/plads giver du <i>KR</i> i din undervisning/pædagogiske praksis?

<p>Tema 2 Undervisningspraksis</p>	<p>Kan du beskrive undervisningssituationer (temaer/aktiviteter/metoder) du bruger, som kan bidrage til at stimulere/fremme elevernes <i>kritisk reflekterende</i> evner?</p>	<p>Er der nogle temaer/aktiviteter, du mener er mere oplagte/anvendelige end andre? Hvorfor?</p> <p>Er der nogle arbejdsmetoder du bruger mere end andre? Hvorfor? Og hvorfor fungerer disse godt?</p> <p>Hvordan spørger du eleverne om <i>KR</i>? Hvordan formulerer du dig, hvis du mener, at eleven skal lære at gå mere i dybden med sine svar?</p>
<p>Tema 3 Lærerens rolle</p>	<p>Kan du beskrive din egen rolle i en <i>KR</i> undervisningssituation? (vise til et konkret eksempel fra tema 2)</p>	<p>Hvordan oplever du den rolle? Hvorfor?</p> <p>Og hvad tænker du kan være årsagen til, at det opleves som <i>positivt/negativt/udfordrende/andet</i>?</p>
<p>Tema 4 Reflekterende betragtninger</p>	<p>Hvilken plads mener du, at <i>kritisk refleksion</i> burde have i skolen/læreplaner/fag/undervisning?</p> <p>Og hvilken rolle tænker du, at du som lærer da bør indtage/have for at kunne løse dette samfundsopdrag?</p>	<p>Kan du kort forklare hvorfor?</p> <p>Kan du kort opsummere, om der altså er noget, du kunne tænke dig at gøre annerledes? Og hvorfor?</p>

Vedlæg 4 - Uddrag fra transkribering

Interview 4 – transkribering 4 (s. 2-3)

D4: Så jeg fokuserer veldig, særlig.... Altså eh... Til å begynne med, når at.... Ja, altså du må faktisk vite at den fransk revolusjon og den amerikanske skjer da og da, men altså hvorfor det skjer.... Det er jo ikke bare akkurat det. Det er jo flere.... årsaker som virker sammen og som gjør at....., at omveltningen kom der.

I: Mm

D4: Å få dem til..... Men, samtidig i en stresset elevhverdag, der de – i hvert fall her på huset - nå har en prøveplan, der enkelte av dem har en prøve hver dag nå fremover. Så blir jo deres... At..., at de kanskje har litt skippertak.

I: Prestasjonspress?

D4: Så blir det en, ja. Og så eh..., blir de på en måte, de har ikke tid til den der refleksjon.

I: Nei

D4: For eh... Skal du i samfunnsfag, norsk.... (sukk), ja, historie, politikk – skal du på en måte nå den der øverste.... trappe på taksonomien (*viser til den tre-delte «kompetansetrappen» som læreren anvender*), så må du ha reflektert. Og, reflektert må du kanskje la muskelen (*peker på hjernen*) jobbe litt for seg selv.

I: Mm

D4: Altså, du kan ikke putte i til klokken fire om natten og så tro at du klarer å reflektere.

I: Hvordan skaper du rom for det i din undervisning?

D4: Jeg prøver jo sånne situasjoner som dette her da (*viser til «dialogdukk-metoden» i undervisningstimen*). Altså, at.... I tillegg at vi har...., fyller ut skjema der de skal prøve å peke på sosiale, politiske, økonomiske, kulturelle, teknologiske faktorer som kan være medvirkende til at.... der skjer en forandring eller et brudd. Eller det kan være at vi peker på konsekvenser, prøver å se... Altså, prøver å si at jeg er ikke.... ”Jammen kan, uhh! Skal det der? Altså eh..., skal det på den kolonne?” (*prøver å gjengi elev som spør*). Så når jeg sier, altså, hvorfor vil du ha det der?

I: Mm

D4: For så tror de: ”Nei, det er kanskje feil? Det skal der da?” Nei men jeg er ute etter å høre tankene dine.

I: Så de blir redde når du stiller hvorfor-spørsmål?

D4: Ja. De er så redd for at det blir feil.

I: Mm

D4: Ja. Mens jeg er ute etter å få dem til å reflektere da.

I: Ja

D4: Altså bruke tankene sine, veie litt for og imot. Eh...

I: Så du, du opplever at du må avlive...

D4: Jeg må avlære.

I: Eller avlæring, ja.

D4: Ja. Og når jeg sier, jammen der er ikke et, der finnes ikke, svaret ”2” eksiterer ikke i det faget her (*samfunnsfagene og historie*).

I: (he he)

D4: Altså, men i matte så er av og til svaret ”2”, av og til ”4”. Og hvis at du får svaret ”2” og det er fasiten la oss si ”4”, da har du svaret feil. Men i det faget her så kan det jo kanskje... Så trenger det ikke å være feil, for det kan være at du legger vekt på noe annet.

Vedlæg 5 - Tegnforklaring til transkriberinger

I transkriberingerne anonymiserer jeg deltagerne ved at betegne dem "D1", "D2" og så videre. Betegnelserne er ikke i kronologisk rekkefølge i forhold til hvordan interviewene er gennemført. "I" er forkortelse for "interviewer". Transkriberingerne synliggør korte opphold og pauser i sætninger, kortere tænkepauser mellem sætninger og mellem spørgsmål/svar, latter, tydelige suk og gentagelser. Jeg har også synliggjort, når deltager/interviewer afbryder hinanden eller snakker i munden på hinanden. Tegnforklaringer viser hvilke ord og tegn jeg anvender til at synliggøre de forskellige elementer.

Tegn/ord	Forklaring	Eksempel fra transkribering
..	pause/kort ophold mellem ord i en sætning	D3: Så.. Jeg har jo kanskje servert dem et grunnlag, de skal reflektere over.
<i>(kort pause)</i>	kort pause/tænkepause mellem sætninger eller mellom spørsmål/svar	D4: Men da har de fått.... Det er jo enkelte gange jeg har disponert hele teksten for dem, vet du. Ja (kort pause) . Det er noen som er veldig.... (sukk).
Eh	anvendt som "tænkelyd", ofte etterfulgt af .. (pause)	D3: Eh.. det har de.
Mm/Mm?	anvendt i enten "forstående" eller "spørrende" form	D3: Men det kan være masse.. massevis av refleksjon der. I: Mm

(he he)	Latter	D3: (he he) Ja, det tror jeg.
(suk)	tydelig suk	D3: Ja det.. (sukk), håper jeg jo.
..	Sætninger som ikke gøres færdig på grund af afbrydelse afsluttes med ... (to-tre prikker).	I: Er det sånn typisk samfunns..
..	Sætninger som fortsættes igen efter afbrydelsen begynder med .. (to-tre prikker) og små bogstaver. Når deltager/interviewer snakker på samme tid, er det som regel synliggjort på samme måde som afbrydelser.	I: Er det sånn typisk samfunns.. D3: Ja I: .. faglige tilnærminger?
(forklaringer)	Forklaringer og opklarende kommentarer er ført kursivert i parantes.	D3: Mm.. (<i>tenker</i>).

Vedlæg 6 - Oversigt analyseproces – første del

Temaer i interviewguide

Begrebsafklaring/-
forståelse *kritisk refleksion*

Undervisningspraksis

Lærerrollen

Reflekterende
betragtninger

Deskriptive kategorier

Begrebsforståelse
kritisk refleksion

Samfundsfaglige
temaer

Undervisningspraksis

Lærerrollen

Udfordringer

Løsninger

Analytiske kategorier

Kultur for kritisk tænkning
Refleksion og faglighed
Selverkendelse
Selvstændighed
Selvstændigt elevarbejde
Bevidsthed om egen læring

Kontrolløren
Formidleren
Vejlederen

Udfordringer for eleven
Udfordringer for læreren
Udfordrende rammefaktorer
Udenomskolske udfordringer

Perspektiver på kritisk refleksion

Perspektiver på kundskab og
kundskabsudvikling

Perspektiver på pædagogisk praksis og
lærerrollen

Tabel 1
Sammenhæng
mellem
enkeltelementer
fra perspektiverne

Udfordringer
som
gennemgående
mønstre

Konstruktion af
lærerens
mulighedsrum

Vedlæg 7 – Oversigt kategorier

OVERSIGT KATEGORIER				
Deskriptive kategorier				
<i>kategoriens tittel</i>	<i>inkluderede ord og udsagn (X)</i>	<i>semantisk relation</i>	<i>dækkende betegnelse (Y)</i>	<i>beskrivelse af kategorien</i>
Begrebsforståelse kritisk refleksion	X	<i>er en måde at</i>	forklare eller beskrive kritisk refleksion på	Kendetegnes ved ord som enten beskriver en specifik kognitiv aktivitet/handling - eksempelvis at anvende, vurdere, se, finde eller tænke - eller udsagn som giver en mere generel beskrivelse eller forklaring af deltagerens forståelse.
Lærerrollen	X	<i>er en måde at</i>	beskrive sin rolle som lærer på	Kendetegnes ved deltagerens beskrivelser af, hvordan de oplever lærerrollen. Beskrivelserne omhandler aktørmæssige aspekter knyttet til relationen til eleverne. Beskrivelserne omfatter også mere strukturelle aspekter i forhold til den professionelle "funktion" knyttet til skolen en organisation og en del af det norske uddannelsessystem.
Undervisningspraksis	X	<i>er en type/slags</i>	undervisningsaktivitet eller metodisk tilnærming som anvendes til at stimulere udviklingen af elevernes kritisk reflekterende evner	Kendetegnes ved konkrete aktiviteter og praktiske metodiske tilnærminger som deltagerne anvender i undervisningssituationer og i deres øvrige elevrettede arbejde, med henblik på at stimulere udviklingen af elevernes af kritisk reflekterende evner. Udsagene omfatter både aspekter knyttet til undervisningsdelen og til vurderingsdelen af det som kan betegnes som deltagerens pædagogiske praksis.

Samfundsfaglige temaer	X	<i>er en type/slags</i>	samfundsfaglige temaer eller tværematiske problemstillinger	Kendetegnes ved konkrete fagtemaer og tværematiske problemstillinger som knytter sig til læreplanen og kompetansemålene i samfundsfag, historie, geografi samt en række samfundsfaglige programfag. Inkluderede ord og udsagn afspejler tydeligt, at omdrejningspunktet i interviewsituationen er hvordan deltageren bruger faget til at få eleverne til at reflektere på et kritisk grundlag - for eksempel når temaer og problemstillinger omhandler elevens rolle som samfundsaktør.
Udfordringer	X	<i>er en slags</i>	udfordring i lærerens arbejde	Kendetegnes ved temaer og elementer som læreren oplever som udfordrende eller vanskelige i det pædagogiske arbejde med at få eleverne til at være kritisk reflekterende - til både fag, andres meninger, egne erfaringer og egen læringproces. De udfordrende temaer og elementer knytter sig både til elevernes forudsætninger, lærerens pædagogiske praksis, skolens organisatoriske og strukturelle rammefaktorer samt mere kulturelle faktorer på klasse-, skole- og samfundsniveau.
Løsninger	x	<i>er en måde at</i>	løse udfordringer knyttet til udvikling af elevernes kritisk reflekterende evner	Kendetegnes ved pædagogiske metoder, faglige perspektiver og relationelle aspekter knyttet til lærer- og eleverollen som deltagerne enten har erfaret eller har tro på kan gøre at eleverne øver sig på at reflektere og tænke kritisk.

Analytiske kategorier				
kategoriens tittel	inkluderede ord og udsagn (X)	semantisk relation	dækkende betegnelse (Y)	beskrivelse af kategorien
Kultur for kritisk tænkning	X	<i>er en måde at</i>	udtrykke en manglende eller svag kultur for kritisk tænkning	Kendetegnes ved forskellige tilnærmninger til og værdiforståelser af kritisk tænkning - både på institutionsniveau som forskellige skolekulturer og på lokalmiljø-niveau som skolens og elevernes "nærkultur". Dette uafhængigt af læreplaner og andre styringsdokumenter. Kategorien som helhed afspejler i højere grad et udfordrende/negativt billede af en slags manglende kultur for kritisk tænkning - end et positivt. Elevens evne til at reflektere selvstændigt på et fagligt grundlag skal her forstås som en del af det at tænke kritisk.
Refleksion og faglighed	X	<i>er en måde at</i>	beskrive eller forklare hvordan refleksion og faglighed hænger sammen	Kendetegnes ved forskellige måder at beskrive og forklare sammenhængen mellem det at være reflekteret i bred forstand og evnen til at koble refleksionen sammen med et kritisk blik på fag og fagstof.
Selverkendelse	X	<i>er en slags</i>	Selverkendelse	Kendetegnes ved udsagn som beskriver en opnået selvindsigt - at man har fundet noget eller set noget vedrørende sin egen udviklings- og læringsproces koblet til enten fagstof, omgivelser eller livet generelt.
Selvstændighed	X	<i>er en slags</i>	selvstændighed knyttet til skolearbejde og egen læringsproces (Y)	Kendetegnes ved perspektiver på hvordan elever kan møde sin egen kundskabsudvikling gennem en bevidst reflekteret tilnærmning til kundskab.

Selvstændigt elevarbejde	X	<i>er en slags</i>	selvstændigt elevarbejde	Kendetegnes ved elevaktiviteter, undervisningspraksiser og metoder som vægtlægger stimulering af elevernes selvstændighed som et led i processen med at udvikle elevernes kritiske refleksionsevner. De inkluderede ord og udsagn omfatter både helt konkrete arbejdsmetoder, som også kan sige noget om lærerens rolle, samt mere runde beskrivelser af metodiske tilnærminger.
Bevidsthed om egen læring	X	<i>bruges til at</i>	stimulere elevernes bevidsthed om egen læring og udvikling	Kendetegnes ved aktiviteter og metoder som primært fokuserer på stimulering af elevernes bevidsthed om egen læring og udvikling - uafhængig af fagligt tema. Bevidstgøring omkring læringsstrategier og udviklingsprocesser er i fokus.
Kontrolløren	X	<i>er karakteristiske for</i>	læreren som den der har kontrollen	Kendetegnes ved lærerens behov for at have kontrol over sin egen undervisning og elevernes læring, samt at læreren tager en række strategiske valg for at bevare kontrollen.
Vejlederen	X	<i>er karakteristiske for</i>	læreren som hjælper eleverne med at finde sin egen vej til læring og kundskabsudvikling	Kendetegnes ved metodiske og relationelle tilnærminger som har til hensigt at få eleverne til at deltage aktivt i sin egen læringsproces i tæt dialog og samarbejde med læreren.
Udfordringer hos eleven	X	<i>er en slags</i>	udfordring som ligger hos eleven	Kendetegnes ved deltagernes forståelse af og forklaring på, hvad det er hos eleven der gør det vanskeligt for læreren og/eller eleven at arbejde med læring og kundskabsudvikling gennem en kritisk reflekteret tilnærmning.
Udfordringer hos læreren	X	<i>er en måde at</i>	beskrive udfordringer som knytter sig til lærerens praksis	Kendetegnes ved måden læreren praktiserer sin udøvelse af samfundsmandatet - både i tilknytning til dannelses- og uddannelsesopdraget. Selv om lærerens metodiske valg og faglige tilnærmning er i tråd med både politiske styringsdokumenter og fremherskende kundskabs- og læringssyn, kan

				praksisen være en udfordring for elevernes læring, fordi den ikke træffer eleverne hvor de er.
Udfordrende rammefaktor	X	<i>er en slags</i>	udfordrende rammefaktorer	Kendetegnes ved omgivelsesmæssige forhold som indrammer undervisningen på en begrænsende måde, og som det er vanskeligt for læreren - og eleverne - at ændre på. Forholdene knytter sig både til nationale styringsdokumenter og lover samt mere lokal forvaltning og organisering af disse på skoleniveau. Forholdene knytter sig også til lærerrollen som en professionel autoritet gennem udøvelse af samfundsmandatet.
Udenomskoleske udfordringer	X	<i>er en slags</i>	udenomskolske udfordringer	Kendetegnes ved forhold og faktorer i elevernes privatliv og fritid som påvirker skolehverdagen på en udfordrende eller negativ måde - både i tilknytning til den enkelte elev og til elever som en slags gruppe. Læreren og skolen kan godt være i dialog med eleven/eleverne om, hvordan disse faktorer spiller en rolle for individet og for samfundet generelt; men det er samtidig faktorer, som det ofte er vanskeligt for læreren og skolen direkte at gøre noget med. I andre tilfælde har læreren og skolen kun ringe kendskab til elevens udenomskolske forhold.

Vedlæg 8 – Eksempel kategori

Alle kategorier er samlet i en excel-fil. Hver kategori har fået et eget faneblad.

Eksemplet viser uddrag fra fanebladet for kategorien *Lærerrollen*.

Den semantiske relation er skrevet i kursiv. X er konkrete eksempler på Y. X kan være direkte citater mærket med ”..”. Det kan også være min gengivelse af essensen eller den tematiske kærnen i en afgrænset del af interviewdialogen. T:s betegner transkriberingsnummer (T) og sidetal (s) for de udvalgte X. ++ efter T (T++) betyder at udsagnet går igen mange gange i samme transkribering.

Lærerrollen	
Kendetegnes ved deltageres beskrivelser af, hvordan de oplever lærerrollen. Beskrivelserne omhandler aktørmæssige aspekter knyttet til relationen til eleverne. Beskrivelserne omfatter også mere strukturelle aspekter i forhold til den professionelle ”funktion” knyttet til skolen som organisation og en del af det norske uddannelsessystem	
De inkluderede ord og udsagn (X) er <i>en måde</i> at beskrive sin rolle som lærer på (Y)	
X	T:s
formidler - meget af tiden (<i>”servere dem et grundlag”</i>)	2:4; 3:10; 3:26; 3:45
<i>”chalk & talk”</i>	2:5
Forelæser	1:15
befinder sig i et spændingsforhold - mellem politiske styringsdokumenter og den autonome lærer/virkeligheden	2:15
<i>”føler meg i skviss mellom hendelseshistorien og metode”</i>	5:8
Spørgende	1:2; 3:14; 4:14; 5:17; 5:18; 5:29
Sorterende	1:19; 4:14; 4:16; 5:24; 5:56; 5:63; 5:68; 5:69; 5:90
relasjonbygger	4:5; 4:7; 5:79; 5:96; 5++

Vedlæg 9 - Uddrag fra det oprindelige analysekapittel

Deltagerne omtales som "D1", "D2" og så videre. "D3:38" og "D4:22" viser til henholdsvis deltager 3, s. 38 i transkiberingen og deltager 4, s. 22 i transkriberingen.

Ved omskriving er D1 *Anne*, D2 *Benny*, D3 *Camilla*, D4 *Dorthe* og D5 *Ellen*.

Perspektiver på pædagogisk praksis og lærerrollen

Selv om klassen og skolen som læringsmiljø påvirker den enkelte elevs udvikling og læring fremhæver flere af deltagerne, at lærerens udøvelse af sin pædagogiske praksis fungerer som elevens struktur i skolehverdagen (D3:38; D4:22; D5:62,73,86).

Deltagerne mener at læreren med sin tilnærmede "rollemodel"-agtige status er nødt til at "gå foran som et godt eksempel" (D4:22) gennem en åbenlys kritisk reflekteret tilnærmning til egen praksis (D3:38,46; D5:16,42).

Flere af deltagerne (D1:2,4; D2:4; D3:10) betegner sig selv som "faktaformidlere". De fortæller hvordan en stor del af undervisningstiden bruges på at forelæse og formidle faktakundskab - for eksempel gennem ordinær "chalk & talk" tavleundervisning eller ved at give eleverne "oppskriften" gennem præsentation af maler og løsningsforslag (D1:5; D2:5). Deltagerne (D1:10; D3:16,22,28) oplever selv at metoden er et strategisk valg for at kunne styre elevernes kundskabsudvikling i retning mod læreplanernes objektive kompetancemål og konkrete vurderingskriterier.

D1 (7) mener at der i styringen også ligger et moment af "ansvar for egen læring", fordi eleverne er nødt til selv at opdage i hvilken grad de skal arbejde med fagstoffet for at nå målene. D1 (7,8) betragter individets selverkendelse af hvilken indsats som skal til som et eget "refleksjonsnivå" i elevernes læringsproces. D3 (16,33,41) problematiserer derimod sine strategiske valg. Hun oplever sig selv som primært fagorienteret og "for lite flink til å vektlegge tema som engasjerer elevene" (D3:31). Samtidig beskriver D3 (45) sig selv som "nøtteknekkeren", der fungerer som elevernes værktøj til at knække forståelses-koden. D1 (2,25) og D2 (4) ønsker også at de kunne anvende en mere spørgende metodisk tilnærmning i sin undervisning, men de oplever at elevernes manglende faglige ballast er den største begrænsning (D1:5,7; D2:2,9).

...