

## DEL 3

# Innledning

Den siste delen av boken har bare én artikkel, en invitert artikkel fra NAFOLs første leder, professor emerita Anna-Lena Østern. Hun har analysert NAFOL-studentenes prosjekter, og har skrevet en review-artikkel om tematikken i NAFOL-prosjektene. Artikkelen, gjennom sin grundige analyse, er en sterk dokumentasjon av bredden i nyere lærerutdanningsforskning i Norge.



## KAPITTEL 11

# Et stopp-punkt i en pågående kunnskapsproduksjon gjennom en review av 46 kunnskapsbidrag til norsk lærerutdanningsforskning fra Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, NAFOL

Anna-Lena Østern, Institutt for lærerutdanning, NTNU

### ABSTRAKT

Hensikten med den studien dette kapittelet bygger på, er å bidra til økt kunnskap om en pågående kunnskapsproduksjon gjennom ph.d.-avhandlinger som er ferdigstilt av kandidater som har deltatt i forskerskolen NAFOL. I kapittelet beskrives og analyseres kunnskapsbidragene ut fra prinsippet sortere, redusere og argumentere. Kapittelet omfatter analyse av 46 avhandlinger, dvs. alle som ved slutten av september 2017 er godkjent for disputas. Derfor er dette kapittelet et stopp-punkt i en pågående strøm av profesjonsforskning innenfor barnehage, skole og lærerutdanning av kandidater som har deltatt i forskerskolen NAFOL. Kunnskapsbidragene har åpnet «hemmelige rom» i praksis i barnehage, skole og utdanning. Analyser med sammenstilling av policydokumenter og praksiserfaringer viser dilemmasituasjoner som profesjonsutøvere må forholde seg til. Kunnskapsbidragene viser hvordan hverdagen i barnehage, skole og utdanning er avhengig av fronesiskunnskapsformen i samarbeid med techne- og epistemekunnskapsformer i et samfunn i hurtig forandring, og med høy grad av kompleksitet, der forskningen viser grensesoner med ulike kunnskapsformer i bruk, nettopp som kunnskapsbidrag.

## INNLEDNING

I den studien som dette kapitlet bygger på, spør jeg hvilke kunnskapsbidrag 46 ph.d.-avhandlinger produsert av forskere som har vært kandidater i den nasjonale forskerskolen for lærerutdanning i Norge, NAFOL<sup>1</sup>, inneholder. Avhandlingene er fra perioden 2012–2017 og omfatter i hovedsak avhandlinger fra de tre første kullene, i tillegg fire fra kull 4 og en fra kull 5. Jeg spør: Hva skriver forskerne frem som kunnskapsbidrag fra sine studier? Jeg har også en undring over hvor lang tid NAFOL-kandidatene bruker på å ferdigstille avhandlingene. I målformuleringen til Norges forskningsråd for den opprinnelige syvårsperioden forskerskolen skulle virke, fra 2010 til og med 2016, er det angitt 80 ph.d.-grader. I skrivende stund er det målet ikke nådd.<sup>2</sup> Undringen gjelder i hvilken grad den bevisstgjøring og den kunnskap kandidatene får gjennom forskerskolen, dels kan bidra til at flere skriver gode avhandlinger, dels at prosessen tar lenger tid gjennom alle sakkyndige kommentarer og innspill kandidatene får. Denne undring ligger som et bakteppe for å stoppe opp for å se hva som faktisk er oppnådd. Undringen får jeg dog ikke svar på gjennom dette kapitlet. I 2015 ble en relativt stor spørreundersøkelse gjort innover i NAFOL-nettverket om forskerskolens betydning. Den er presentert i denne boken (Vattøy & Smith, 2018). Smith (2017) omtaler konklusjonen på denne studien slik i en artikkel i tidsskriftet *European Journal of Teacher Education*:

In an extensive evaluation of NAFOL by a contracted researcher, one of the questions examined was the perceived impact of NAFOL on teacher education after six years. The findings suggest that NAFOL plays a central role in developing national and international networks in teacher education in that it reaches beyond disciplinary, institutional, and national boundaries. The findings also point at NAFOL's contribution to strengthening a teacher education identity at an individual as well as at an institutional level (Vattøy & Smith, 2018; Smith, 2017, s. 7).

1 For informasjon om forskerskolen se [www.nafol.net](http://www.nafol.net)

2 Per 6.10. 2017 viser NAFOL-administrasjonens statistikk 55 innleverte avhandlinger, i tillegg fire som har fått førstekompetanse.

Med min studie som utgangspunkt kan eventuelt en ny undersøkelse gjøres med mer direkte fokus på kandidatenes vurderinger av å skrive avhandling i denne konteksten. Jeg inkluderer i dette kapittelet et avsnitt om akademisk skriving og kvalitetskrav i tolkningsfellesskap som et sideblikk til kvalitetskrav for ph.d.-avhandlinger slik noen andre studier beskriver dem. På den måten prøver jeg å problematisere hvilke kunnskapsbidrag som er mulige (eller eventuelt vanskelige) å formulere i norsk forskningskontekst.

## Bakgrunn

Forskerskolen NAFOL er et resultat av et samlet ønske fra lærerutdanningsinstitusjoner i Norge (se Østern & Smith, 2012; Østern, 2017; Østern & Smith, 2017). Forhistorien kan for eksempel ses i St.meld. nr. 20 (2004–2005, s. 150) *Vilje til forskning*, som nevner at Utdannings- og forskningsdepartementet har bidratt til programmer i Norges forskningsråd:

... og har i St.prp. nr. 1 (2004–2005) annonsert et nytt program for yrkesrettet forskning og utvikling rettet mot lærerutdanningsmiljøene. Denne typen praksis- og profesjonsorientert forskning vil oftest ha en annen karakter enn tradisjonell grunnforskning i fagdisiplinene. Kravet til kvalitet gjelder all forskning og utvikling, og det er derfor en utfordring å utvikle kvalitetsstandarder også på slike felt, tilpasset feltenes egenart.

St.meld. nr. 28 (2016–2017) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* forteller om fornyelse av den nasjonale læreplanen, noe som kommer til å få innvirkning på endringsprosesser i skole og lærerutdanning og invitere til forskning.

Fra 2014 er NAFOL innordnet under Norges forskningsråds program FINNUT og har mandat til å virke ut 2021. Det er derfor et beleilig tidspunkt å stoppe opp og gjøre et midlertidig regnskap gjennom å undersøke hva som er kunnskapsbidrag fra de avhandlinger som til nå er ferdigstilt av kandidater som har deltatt i forskerskolen NAFOL. Jeg nærmer meg tematikken kunnskapsbidrag gjennom et sideblikk på kvalitetskrav i akademisk skriving, og da med forforståelsen at forskning innenfor utdanningsvitenskap skal leve opp til samme kvalitetskrav som annen forskning. Det kan i seg selv ses som et kunnskapsbidrag å utvikle

for eksempel praksisledet forskning, selvstudier og intervensjonsforskning i de kontekster NAFOLs kandidater virker innenfor.<sup>3</sup> Det ligger også noen større spørsmål under analysen av avhandlingene. Det er nemlig slik en stor mengde lærerutdanningsforskere kvalifiseres, og det er beleilig å spørre om denne retningen er tilstrekkelig tydelig formulert, men også tilstrekkelig generøs for å tillate nye prosjekter og nye metodologier til å utvikles.

### **AKADEMISK SKRIVING SOM GENRE OG KVALITETSKRAV I TOLKNINGSFELLESKAPER**

Det fins mye litteratur om hvordan en «god» ph.d.-avhandling skrives. Hver tekst tar utgangspunkt i et tolkningsfelleskap, og spørsmålet for en kandidat og kandidatens veiledere er hva slags tolkningsfelleskap det er forskeren ønsker å bli akseptert av. Det som er felles for utdanningsvitenskapelige tekster, er at man ikke forsker innenfor en eksakt vitenskap, men i grenselandet mellom samfunnsvitenskap og utdanningsvitenskap og med kontakt med fagdisipliner av ulike slag. Utdanningsvitenskap karakteriseres ofte som normativ, og virksomhet i barnehage, skole og utdanning er regulert av policydokumenter, som endres med omtrent ti års intervaller i norsk kontekst. Det fins også europeiske standarder for læringsmål for ph.d.-utdannelse.<sup>4</sup>

Det er mulig å kikke noen tolkningsfelleskap i kortene gjennom studier av bedømmelse av doktorgradsavhandlinger og gjennom å se på de krav sentrale vitenskapelige tidsskrifter stiller til artikler som publiseres. Det går stort sett på IMRAD eller IMLRAD som strukturmodell, dvs. Introduction, Method, (Literature), Result, and Discussion.<sup>5</sup> I Krumsviks (2016) studie *En*

3 Norges forskningsråd har organisert utdanningsforskning, for eksempel Utdanning 2020 (avsluttet): [https://www.forskningsradet.no/prognett-utdanning/Avsluttede\\_programmer\\_utdanningsforskning/1224697864885](https://www.forskningsradet.no/prognett-utdanning/Avsluttede_programmer_utdanningsforskning/1224697864885) og PRAKUT, et praksisrettet forskningsprogram 2007–2012. Se <https://www.forskningsradet.no/prognett-praksisfou/Prosjektarkiv/1224697992358>

4 A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area – Bologna Working Group on Qualifications Frameworks ([http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen\\_conf/Reports/EQFreport.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen_conf/Reports/EQFreport.pdf)) Tilgang 25.9.2017.

5 Ved en Skype-forelesning, høsten 2017, for ph.d.-kandidater ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, presenterte ansvarlig redaktør for *Scandinavian Journal for Educational Research* denne strukturen som et krav for artikler i denne nivå 2-rankede journalen.

*doktorgradsutdanning i forandring* har han fokus på den artikkelbaserte avhandlingen. Krumsvik, Øfstegaard og Jones presenterer i et kapittel en gjennomgang av ulike kriterier for kvalitet og ulike krav til en ph.d.-avhandling. De refererer til Badleys (2009) vurdering av de viktigste kvalitetskravene, nemlig originalitet, stringens og signifikans (Krumsvik, Øfstegaard & Jones, 2016, s. 42). I litteraturgjennomgangen de gjør, konkluderer de med at artikkelbaserte avhandlinger<sup>6</sup> må ha forutsigbare og transparente vurderingskriterier. I dag er det urovekkende mye sprik i bedømmelseskriterier, og skriver forfatterne, her har de fleste fagdisipliner et utviklingspotensial.

To artikler om resultat av bedømmelse av ferdige doktorgrader i Norge og Danmark er av interesse for denne artikkelen. Det er Lies (2014) artikkel om innhold i bedømmelsestekster om underkjente avhandlinger fra et norsk universitet, samt Rienecker og Jørgensens (2013) analyser av bedømmelser av 41 danske doktoravhandlinger. Både Lie og Rienecker og Jørgensen har fått tilgang til bedømmelser fra humanistisk fakultet ved et universitet. Lie konstaterer at komiteene kan si mye positivt, men allikevel konkludere med ikke å akseptere et manuskript. Hun nevner spesifikt irritasjon over svak akribi og svak koherens i tekstene. Rienecker og Jørgensens gjennomgang er meget systematisk, og de konstaterer at komiteene ikke legger så stor vekt ved resultatpresentasjonene, men at spesielt litteraturgjennomgangen kritiseres som svak i mange avhandlinger. Dessuten savner komiteene i mange tilfeller en sluttdrøfting som plasserer avhandlingen i et større bilde. Et ufravikelig krav ser ut å være en problemstilling, eller et forskningsspørsmål, som avhandlingen undersøker, besvarer og drøfter. Alvesson og Kärreman (2015, s. 57) har foreslått en metodologi for forskning som har som hensikt å produsere nye empirisk funderte teoretiske ideer, og de legger stor vekt på formulering av utfordrende forskningsspørsmål. Et annet ufravikelig krav er høy etisk standard på forskningen (Biesta, 2013). Avhandlingene jeg har analysert, er produsert innenfor et sterkt koreografert regime, dirigert av vitenskapelige tidsskrifters krav og av bedømmelseskomiteers kvalitetsforståelser. Hvis avhandlingene ikke lever opp til denne koreografien, blir de ikke akseptert.

6 Forf.s. anm.: Dette gjelder selvfølgelig også monografier.

## PROFESJONSFORSKNING FOR LÆRERUTDANNERE OG FORSTÅELSE AV KUNNSKAPSBEGREPER

### Endringsprosesser

I dette avsnittet legger jeg grunnlag for sluttargumentasjonen om kunnskapsbidrag i de analyserte ph.d.-avhandlingene. Jeg innleder med et blikk på endringer i norsk lærerutdanning, slik Krüger (2016, s. 212) beskriver betingelser for at endring skal kunne skje, og om hvordan makt og viten utfolder seg:

Utgangspunktet mitt er at jeg ser det slik at lærerutdanningen består av en rekke uåpnede rom eller skjulte, hemmelige praksiser, det vil si at den innehar et stort potensial som ennå ikke er aktivert, og at det er en viktig oppgave for forskningen å bidra til å åpne dem og gjøre oppmerksom på den frihet og de muligheter som tross alt eksisterer.

Norge er i en endringsfase når det gjelder tenkning omkring lærerutdanning, med innføring av mastergrad som grunneksamen for alle lærerstudenter fra høsten 2017. Krüger (2016, s. 213) konstaterer at virksomhetene i lærerutdanningen fungerer som et strategisk redskap i en nasjons kulturelle produksjon og reproduksjon. Han konstaterer også at posisjoneringen i spenningsfeltet mellom kulturell reproduksjon og ny produksjon gjør at lærerutdanning befinner seg i et pågående dilemma mellom å være samfunnets tjener og kritiker. Krüger ser virksomheten innenfor feltet som dynamisk:

Det foregår stridigheter og interessekamper. Vi ser dem ofte ikke, og vi tror det er først når vi får øye på dem, at de eksisterer. Men kampene foregår kontinuerlig, i en evig dynamikk, skjønt ofte i det stille og i det skjulte. De handler om retten til å definere hva som skal telle som fornuftig, normalt, viktig og legitimt å foreta seg i lærerutdanningen og sette på dagsorden for hva som skal skje (Krüger, 2016, s. 214).

Krüger (2016, s. 215) beskriver lærerutdanning som et mangedimensjonalt epistemologisk prosjekt, og han skriver at om man vil forstå endringsprosesser er et utgangspunkt at lærerutdanning også er strukturert og har fått og får sin form gjennom viten. Gjennom forskning kan mulighetsbetingelser for at nye

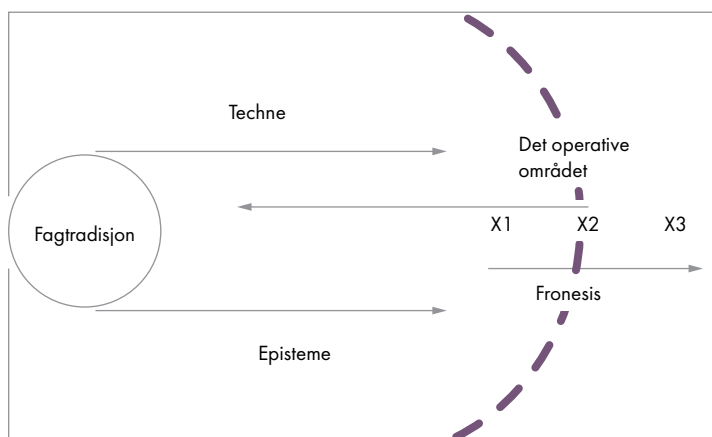


ting skal kunne fremtre og realiseres drøftes, og, konkluderer Krüger, feltet trenger åpning for problematiserende diskusjoner om hva endring innebærer.

I en ph.d.-avhandling fester forskeren oppmerksomhet ved små detaljer, men også ved det store bildet, konteksten som avhandlingen skriver seg inn i. Uansett om studien henter empiri fra barnehage, klasserom eller utdanning, møter forskeren utfordringer i å beskrive det han eller hun ser, og å åpne mer eller mindre hemmelige rom for å bidra med ny kunnskap inn i feltet som studeres.

### Kunnskapsteori

Som teoretisk referanseramme og som begreper til bruk i argumentering for hvilke kunnskapsbidrag avhandlingene bidrar med, har jeg valgt Brunstads revitalisering av tre kunnskapsformer med røtter i gresk filosofi (se Grimen, 2008; Gustavsson, 2000). En revitalisering av de greske begrepene episteme, techne og fronesis er nemlig gjort gjennom Brunstads (2007) filosofiske analyser. Denne revitaliseringen ser jeg som relevant med henblikk på kunnskapsutvikling innenfor lærerutdanningsforskning. Brunstad har visualisert sin revitalisering gjennom en kunnskapsteoretisk modell for generell profesjonskompetanse vist i figur 11.1.



**Figur 11.1** Kunnskapsteoretisk modell for generell profesjonskompetanse formulert av Brunstad (2007, s. 68; brukt med tillatelse av Brunstad).

I figur 11.1 vises fagtradisjon som et utgangspunkt for techne. Techne blir beskrevet som fortrolighetskunnskap, ofte taus, og kroppsliggjort håndverkskunnskap. Episteme (som også har utgangspunkt i fagtradisjon) blir beskrevet som vitenskapelig-teoretisk kunnskap, som er eksplisitt og artikulert. Både pilen for techne og for episteme peker inn mot praksis (det operative stiplede området), men pilene når ikke helt frem. Her fins Brunstads bidrag til revitalisering av kunnskapsbegrepet gjennom plassering av kunnskapsformen fronesis i et liminalt felt. Det operative området er et liminalt felt, et felt med et gap, et tomrom, et usikkerhetsfelt, eller en grensesone. I dette tomrommet må fronesis, den praktiske klokskapen, dømmekraften, aktiveres, skriver Brunstad. Fronesis virker i konkrete valg og beslutninger. Valgene beskrives som X1, X2 og X3, ettersom de er situasjonsspesifikke, risikofylte og unike. Brunstad tematiserer X-ene som tre stasjoner innenfor utøvelse av klokskap:

X1 står da for evnen til å se at en står overfor et nytt problem eller et uløst dilemma. Dette er en del av situasjonsbevissthetens betydning for klokskap. X2 betegner den praktiske eller konkrete handlingen som utføres på bakgrunn av den kloke overveielse. Det er her klokskapen viser mot og risikovillighet til å handle, selv om konsekvensene kan være uklare. X3 er til sist likevel tankens foregripelse av handlingens konsekvenser. Det er klokskapens forutseenhet som her kommer til uttrykk. Til sist ser vi en pil som går fra det operative området og tilbake til det stabile kjerneområdet av fagtradisjonen. Med dette understrekes klokskapens forankring i erfaring, historie og tradisjon. Klokskapen trenger en god hukommelse (Brunstad, 2007, s. 68).

I denne studien ser jeg forskerne som involvert i et prosjekt av kunnskapsproduksjon, der deres forskning utgjør et bidrag til å flytte kunnskapens frontlinjer både nasjonalt og internasjonalt, i et fellesskap av forskende lærerutdannere og lærere. Som praksisnære forskere kan de bidra med kunnskap om sammenfletting av kunnskapsformer med vekt på valg og vurderinger i det operative praksisfeltet de studerer.

## **PROBLEMSTILLING OG METODE**

### **Materiale for analyse**

Denne studien er en litteraturstudie (se Lunenberg, 2014), og materialet er alle ph.d.-avhandlinger produsert av kandidater som har vært deltagere

i forskerskolen NAFOL, og som senest i september 2017 er akseptert. Jeg kaller denne analysen et stopp-punkt i en pågående strøm av forskningsprosjekter, som har som et utgangspunkt deltagelse i forskerskolen. Forskerskolen NAFOL har mandatperiode fra 2010 og ut 2021, og de to siste kullene tas opp i januar 2018. Jeg har i en studie (Østern, 2016) analysert 140 prosjektsammendrag publisert på NAFOLs hjemmeside ut fra problemformuleringene i prosjektskissene. I den studien gjorde jeg en forsøksvis gruppering av prosjektene inn under tre diskurser: en målstyrt utdanningsdiskurs, en dannelsings- og demokratidiskurs og en kritisk kunnskapsproduserende diskurs. I denne studien plasserer jeg ikke ferdige avhandlinger inn under diskurser, annet enn at jeg gjentar som i studien fra 2016 at alle skriver seg inn i en solidaritetsdiskurs som omfatter ønske om å bidra til forskningsbasert kunnskap om barnehage, skole og (lærer)utdanning.

### **Problemstilling**

Jeg er i denne studien veiledet av følgende problemstilling: *Hva skriver forskerne fram som kunnskapsbidrag fra sine studier?*

### **Metode**

Når jeg i denne studien spør hva slags kunnskapsbidrag slutførte prosjekter gir, velger jeg altså ikke en diskurstilnærming, men beskriver bidragene analytisk ut fra tre aspekter ved kvalitativ tilnærming: å sortere, redusere og argumentere. Jeg er i denne analysen inspirert av to svenske forskere, Rennstam og Wästerfors (2015) ved Lunds universitet. De representerer som sosiologer et utenfrablikk på lærerutdanningsforskning, men er sakkyndige i forhold til analyse, især kvalitativ analyse. De nevner tre problemer som er tilbakevendende når kvalitativt materiale skal analyseres: kaosproblemet, representasjonsproblemet og autoritetsproblemet. Kaosproblemet er knyttet til store materialer som må organiseres for å bli håndterbare. Representasjonsproblemet er knyttet til spørsmål om hva av materialet som forskeren skal velge å fordype seg i, og som dermed representerer hele materialet. Autoritetsproblemet omfatter spørsmålet om hva forskeren kan si (som er nytt!) på basis av dette materialet. Jeg analyserer i denne studien tekster som på ulike måter allerede har håndtert disse problemene. Forfatterne av ph.d.-avhandlingene har sortert, redusert og argumentert. Jeg gjør dermed en sortering, en redusering og en argumentering på tekster som

allerede er produsert, og der avhandlingsforfatterne har håndtert og løst disse tre problemene. I alle avhandlingene fins mot slutten av teksten en drøfting av avhandlingens bidrag. Bidragene kan omfatte teoretiske bidrag, metodologiske bidrag samt ny kunnskap om forhold i det materialet som er analysert.

For å kunne finne mulige svar på det spørsmålet som veileder denne analysen, gjør jeg i mitt materiale (46 ph.d.-avhandlinger) på nytt en sortering, en redusering og en argumentering som en syntese av den kunnskapsbygging som er under konstruksjon.

### **Sortering**

Å sortere betyr å lære seg å finne frem i materialet, å finne materialets uttrykksfulle og originale sider, samt å kunne se relasjoner mellom detaljer, skriver Rennstam og Wästerfors (2015, s. 182). Jeg har i løpet av snart et halvt års tid lest de ulike avhandlingene. Jeg har på en måte omgått avhandlingene, hatt noen tekster med på ulike reiser og har gitt meg selv tid til å lese langsomt. På den måten har jeg kunnet se relasjoner mellom avhandlingene, også relasjoner mellom detaljer. Kunnskapsbidragene kan grupperes på ulike måter – men alle er knyttet til analyser av empiri med relevans for barnehage, skole og lærerutdanning.

Jeg har skapt matriser hvor jeg har plassert de 46 avhandlingene. Matrisene har følgende kolonner: forfatterens kjønn, sort (artikkelbasert/monografi), type (kvantitativ, kvalitativ, mixed methods), språk, design (vitenskapsteoretisk ståsted, teoretisk referanseramme, problemstilling og forskningsspørsmål, metodologi og metode, etikkspørsmål, resultat/funn og drøfting), og sitat fra tekst om kunnskapsbidrag.

### **Redusering**

I den etterpåfølgende analysen, som omfatter redusering, skiller jeg ikke mellom artikkelbaserte avhandlinger eller monografier. Jeg skiller heller ikke mellom avhandlinger med kvalitativ eller mixed-methods-design. Reduseringen består av en gruppering av avhandlingene etter tematikk, eller aldersgruppe. Gjennom reduseringen vises fokuserte områder for avhandlingene. Reduseringsprinsippene kan være av ulik art, og de prinsipper jeg har valgt for denne reduseringen, er kun et valg ut fra flere mulige reduseringsprinsipper. Det er et aktivt valg fra meg som forsker å peke ut temaområder av sentral betydning for det

mandatet norsk lærerutdanningsforskning har fått gjennom sentrale policy-dokumenter og konkretisert i Norges forskningsråds bestilling (gjennom ulike utlysninger rettet mot spesifikke miljøer). Denne bestillingen er nokså eksplisitt å kvalifisere lærerutdannere for forskningsbasert undervisning og veiledning. Her er høyskolenes lærere vurdert som en sårbar gruppe som trenger støtte, og kanskje barnehagelærerutdanningene som en gruppe som spesifikt oppfordres til å styrke forskningskompetanse.

Å redusere innebærer etter Rennstam og Wästerfors å zoome inn og å komprimere. De foreslår at reduseringen kan skje gjennom kategorisk og illustrativ redusering, men også gjennom å søke brudd eller «breakdowns» mellom vanlige antakelser og empiriske funn (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 183). I denne fasen kan forskeren også skape egne forskerdrevne fortellinger ut fra materialet.

### **Argumentering**

I denne siste fasen av analysen prøver jeg å ikke være oppskriftsaktig, men kreativ, refleksiv, etisk bevisst og transparent. Jeg ser denne fasen som krevende, kompleks og spennende. Jeg tilfører materialet noe *mer* gjennom å skrive fram mening og betydning av de kunnskapsbidragene forskerne har skrevet frem.

Her påpeker Rennstam og Wästerfors (2015, s. 183) betydningen av å sette ord på funn: forskeren tenker med data gjennom begreper og perspektivering. De konstaterer også at forskeren kan «dette baklengs» inn i materialet, og først i etterkant se betydningen av funnene: «Många gånger är det andra – kollegor, handledare, studenter, vänner – som pekar ut det nya ...» (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 184).

### **Etiske overveielser og min posisjonering som forsker**

Jeg er som forsker godt kjent med norsk lærerutdanningsforskning. Jeg har som leder av forskerskolen NAFOL i perioden 2010–2015 godt innsyn i mange av prosessene som har resultert i avhandlingene. Jeg er dermed ingen distansert forsker. Jeg er engasjert i de problematikker som studeres og jeg lar meg berøres av forskningsprosjektene. Nettopp gjennom mitt engasjement og min innsikt i praksisnær forskning og i forskerutdanning har jeg et skarpt analytisk blikk, fordi jeg vet en del om hva som skal til for å gi troverdighet og transparens. For å ha nødvendig distanse til materialet jeg analyserer, har jeg valgt et deskriptivt

nivå på analysene. Dette nivået gir meg rom til å bidra med innsikter om den pågående kunnskapsproduksjonen i NAFOL, men uten å gjøre kritiske kvalitetsvurderinger av enkelte avhandlinger.

Det er publiserte avhandlinger som jeg forholder meg til, og forskningsetisk respekt vises nettopp gjennom at jeg ikke gjør kvalitetsvurderinger av enkelte avhandlinger. Avhandlingene er kvalitetsvurdert av kommisjoner som har akseptert manuskriptene. Jeg kan som forsker se at alle avhandlinger skriver seg inn i en solidaritetsdiskurs, som omfatter ønske om å kvalifisere forskningsbasert lærerutdanning gjennom de forskningstemaer som belyses.

## ANALYSE OG RESULTAT

### Sortering av avhandlingene

Av avhandlingene er 32 produsert av kvinner og 14 produsert av menn. Andelen artikkelbaserte avhandlinger er 59 %, andel monografier er 41 %.

Det er forskjeller mellom artikkelbaserte avhandlinger og monografier med hensyn til forfatterskap. Mens monografiene alltid er skrevet av én person, er noen av artiklene ofte skrevet i samarbeid med veileder(e). Kappen er etter norske krav for ph.d.-graden alltid produsert av forfatteren, men under veiledning. De artikkelbaserte avhandlingene har krav om begrensning i sidetall i artiklene (bestemmes av redaksjon i journalen eller boken de er publisert i). Mange universiteter og høyskoler har også begrensning i anbefalt sidetall i kappen.<sup>7</sup>

I tabell 11.1 vises oversikt over antall artikler i hver artikkelbaserte avhandling og i tabell 11.2 antall sider i kappen.

**Tabell 11.1** Oversikt over antall artikler i en avhandling (N = 27).

Antall artikler i en avhandling, gruppert
3 artikler (16 stk.)
4 artikler (9 stk.)
5 artikler (2 stk.)

7 NAFOLs vertsinstitusjon Institutt for lærerutdanning ved NTNU anbefaler 100 s. som maksimum på en kappetekst.

**Tabell 11.2** Oversikt over og antall sider i kappen i de undersøkte artikkelbaserte avhandlingene (N = 27).

Antall sider i kappen, gruppert
75–99 sid. (13 stk.)
100–136 sid. (9 stk.)
137–220 sid. (5 stk.)

Av de totalt 94 artiklene i de artikkelbaserte avhandlingene er 30 skrevet av forskeren med en eller to medforfattere, oftest med veileder(e). De to avhandlingene som har fem artikler, har de samme fem artiklene i begge avhandlingene. Dermed skiller disse to seg ut kun gjennom en individuelt skrevet kappe. Én avhandling har alle tre artiklene skrevet sammen med veileder, og en har tre av fire artikler skrevet sammen med veileder.

En tilsvarende sortering av monografiene gir oversikt over antall sider (uten vedlegg) (tabell 11.3) og kapitler i monografiene (tabell 11.4).

**Tabell 11.3** Antall sider i de undersøkte monografiene (N = 19).

Antall sider i monografiene, gruppert
200–259 sider (9 stk.)
260–349 sider (6 stk.)
350–396 sider (4 stk.)

**Tabell 11.4** Antall kapitler i monografiene, gruppert (N = 19).

Antall kapitler i en enkelt monografi, gruppert
4–7 kap. (9 stk.)
8–11 kap. (8 stk.)
12–14 kap. (2 stk.)

Det er kun én monografi som omfatter 14 kapitler, og denne monografien har 368 sider.

Avhandlingene på norsk dominerer. En del artikkelbaserte avhandlinger har artikler både på norsk og engelsk. To av monografiene er skrevet på engelsk, og åtte artikkelbaserte avhandlinger er skrevet på engelsk (to av dem med en artikkel på norsk). Det er fire avhandlinger som er skrevet på nynorsk, og to er skrevet på dansk. En avhandling er godkjent ved et universitet i Sverige, de øvrige ved universitet eller høyskole i Norge.

Åtte av de ferdige avhandlingene gjør bruk av mixed methods-design, av disse to med hovedsakelig kvantitativ tilnærming. Utværs (2013) studie har av disse en omfattende datainnsamling med 474 informanter i den innledende spørreundersøkelsen, og med en oppfølging via registerdata om temaet frafall i videregående skole. Hofslundsengens (2017) studie av tidlig literacy i barnehage og mulige spesialpedagogiske vansker har en kvasi-eksperimentell design.

## **REDUSERING GJENNOM GRUPPERING I TEMAOMRÅDER**

For å få grep om de områder kunnskapsbidragene i avhandlingene er innenfor, har jeg som redusering gjort en grov førstegruppering innenfor tre (tematiske) områder. Reduseringen er styrt av min forståelse av at lærerutdanning, lærerprofesjon, didaktikk og ledelse kan forstås som sammenholdte tematikker. I reduseringen, omfattende to grupper til, har jeg vurdert barnehage og kunnskap om barnehagebarn og nybegynnere på skolen som en sammenholdt tematikk. Jeg har også valgt å se studier omfattende unge mennesker i videregående skole og deres lærere og læringsmiljøer som en sammenholdt tematikk. Reduseringen til disse tre tematiske feltene ga én stor gruppe og to mindre:

- Lærerutdanning, lærerprofesjon og ledelse (26 stk.)
- Barnehage og nybegynnertrinn (10 stk.)
- Videregående skole og unge voksne (10 stk.)

Denne reduseringen er grov, men en tematisk gruppering gir meg mulighet til å argumentere i neste fase av analysearbeidet. Det er enkelte studier som ikke helt selvfølgelig hører hjemme innenfor et tema, og selvfølgelig kan andre temaer ha vært utgangspunkt for sorteringen.



Et forsøk på å gruppere etter vitenskapsteoretisk posisjonering, eller knytte an til bestemte teorier, ledet til en mulig sortering i sosialkonstruktivistiske, hermeneutiske og sosio-materielle studier, med en dominans av sosialkonstruktivistiske tilnærminger i studiene.

Et stort antall teoretiske referanserammer kan navngis i de undersøkte studiene. Systemteori, praksisteori, profesjonsteori, postkolonial teori, teori om sosial rettferd, performativ teori, dramaturgiteori, sosialsemiotisk (multimodal) teori, literacyteori, dialogfilosofi, kroppsfilosofi, økologisk teori, diskursteori, aktivitetsteori, kodeteori, kompleksitetsteori og dannelsesteori, og flere, fins som teoretiske referanserammer i studiene. Disse kan reduseres til kritiske teorier og bekreftende teorier. Det som er felles for disse teoretiske bakgrunnsforståelsene, er at de gir analytiske begreper, men også at de muliggjør et teoretisk løft ut fra funnene i studiene.

## **ARGUMENTERING FOR KUNNSKAPSBIDRAG AV BETYDNING FOR LÆRERUTDANNINGSFORSKNING**

I delkapittelet om reduisering har jeg komprimert studiene inn under tre store temaområder. I delkapittelet om argumentering gjør jeg først en motsatt bevegelse gjennom at jeg kort presenterer hver studies tema og bidrag, med korte sammenfattende kommentarer til hver undergruppe. Til slutt tar jeg et metablikk på kunnskapsbidragene og konkluderer gjennom å bruke Brunstads (se figur 11.1) kunnskapsteoretiske modell for å se gjennom hele analyse materialet. Jeg knytter også an til Krügers tanker om mulighetsbetingelser for endringsprosesser i lærerutdanning.

## **LÆRERUTDANNING, LÆRERPROFESJON OG LEDELSE**

### **Lærerutdanning som kontekst for forskning**

Lærerutdanning som kontekst for forskning vises i ni studier med fokus dels på studenter, dels på lærerutdannere og samspillet mellom dem.

Lærerstudenters profesjonelle utforming innenfor en statlig norsk høyskole undersøkes i en diskursorientert studie (Espedal, 2017). I forskningen skisserer forfatteren opp seks dominerende diskurser. I samvirke mellom disse diskursene aktiveres formende mekanismer på selvet, samlet i begrepet «en samkonstruktiv utøver». Studien produserer utfordringer vedrørende mulige problemer med den

profesjonelle utformingen i det aktuelle utdanningsrommet. Studien er en Foucault-inspirert studie, og den viser hvordan tanker om et desentrert subjekt får store konsekvenser for forståelsen av hva som er på spill i en utdanning. I en kritisk studie (Sjølie, 2014) av lærerstudenters akademiske læringspraksiser undersøker forskeren blant annet lektorstudenters «academic literacy» som praksis. Studien utfordrer både lærerutdanning, praksisveiledere og lærerstudenter til å finne felles kommunikative rom for kunnskapsutvikling i løpet av lærerutdanningen.

Riis (2016) har i en selvstudie av designprosesser løftet frem betydningen av praktisk kunnskap i tekstildesign innenfor kunstfaglig lærerutdanning. Avhandlingen viser betydningen av visuell dokumentasjon som en del av avhandlingsarbeidet. Orset (2017) skriver frem betydningen av praktisk kunnskap i teaterpedagogers maskeundervisning. Hun artikulere gjennom studien en kunnskap som hittil har vært kroppsliggjort av pedagogene, men ikke artikulert. Waade (2016) undersøker tegnspråket Soundpainting som praksis i en musikkutdanningskontekst, ut fra det nære forholdet mellom improvisasjon, komponering og performance. Sætre (2013) har studert hvordan musikk lærere i allmennlærerutdanninger underviser i musikk. Forskeren kunne identifisere viktige spenninger mellom lærerutdannerne og faget musikk i generell lærerutdanning. En tendens var å gjøre undervisningspraksis i lærerutdanningen lett på grunn av behov for støtte i lav-risiko-setting. To studier tar for seg henholdsvis testangst hos sykepleierstudenter (Røykenes, 2015) og mestringsforventninger hos fremtidige matematikklærere i grunnskolen (Hessen Bjerke, 2017). Røykenes' studie viser hvordan studenter med lav selvoppfatning i matematikk, og med testangst, forholder seg til en intervensjon som skulle støtte studentene (men ikke selvsagt gjør det). En konklusjon er at studentenes tidligere erfaringer i matematikkopplæringen er av betydning. Hessen Bjerkes studie viser en ny og mer positiv og nyansert forståelse av «svake» lærerstudenter som skal undervise i matematikk.

Digital kompetanse hos fire kull av lektorstudenter i engelsk er studert gjennom blant annet et verksted i digitale fortellinger (Røykenes, 2016). Hovedbidraget fra studien er økt kunnskap om tilnærming og innovativ undervisning med IKT.

### **Profesjonsforståelse og profesjonell utvikling**

Profesjon og profesjonell utvikling er tema i fem studier fra ulike kontekster. Profesjonsforståelse er tema i Angelos (2012) studie av instrumentallærere.

Studien er et bidrag til grunnleggende tenkning om kunnskap, makt og identitet innenfor disse profesjonene. Dermed skiller denne studien seg fra de andre gjennom å hevde et kunnskapsbidrag til grunnlagsforståelse. I *Æsøys* (2017) læremiddelanalyse knyttet til nyere pensumlitteratur for grunnskolelærer- og sykepleierutdanning gjøres en sammenligning av tankemønstre i litteraturen. Studien er filosofisk orientert og er et innspill i en debatt om vitenskap og profesjon, nemlig spørsmålet om hva slags kunnskap den profesjonelle utøveren skal få gjennom sin utdanning. I Jensens (2016) dialektiske, teoridrevne studie av det han kaller ritualet i praksisveiledning av lærerstudenter, rettes et kritisk blikk mot betydningen av de veiledningssamtaler han har observert.

Eik (2014) har i sin studie undersøkt hvordan det er å være ny i profesjonen som førskolelærer og hvordan førskolelærerne utvikles profesjonelt det første året i profesjonen. Et funn var at de kun i begrenset grad oppfattet at de gikk inn i gjensidige læringsprosesser på sin nye arbeidsplass.

Svendsen (2017) har gjennom en longitudinell intervensjon med bruk av en kompetanseutviklingsmodell prøvd ut blant naturfaglærere ved en ungdomsskole og to videregående skoler, studert faktorer av betydning for endringer i læreres profesjonsutvikling som eierskap til utviklingsprosessen, tidsperspektiv i utviklingsprosessen, samarbeidslæring og utvikling av kollegial profesjonstilhørighet.

Studiene som undersøker hva som skjer i lærerutdanning innenfor ulike felt og studier som studerer profesjon og profesjonsutvikling, gir bidrag til kunnskap innenfor avgrensede områder, men samlet peker de mot et større bilde av utfordringer som lærerutdannere trenger å være bevisste på og å forholde seg til. Disse rommene er ikke «hemmelige», men i noen tilfeller oppfattet som litt selvsagte og ureflekterte. Første fase i en endringsprosess er å få innsikt i at det selvsagte og «normale» er kulturell læring i en spesifikk kontekst.

### **Læreren i skolen og klasserommet**

Lærere i skolen og klasserommet som arena er tema i åtte studier, som jeg kort beskriver i det følgende.

Skåland (2016) har studert læreres opplevelse av vold eller trussel om vold fra studenter og elever. Forskeren peker på de dramatiske konsekvenser enkeltstående hendelser kan få for den enkelte lærer gjennom tap av ontologisk

trygghet. Det rommet Skåland åpner gjennom sin forskning, er et rom der nettopp taushet og fortielse har vært negativt for lærerne som forteller.

En studie av litteraturundervisning i ungdomsskolen (Kjelen, 2013), studert i lærerperspektiv, fokuserer på kanon, danning og kompetanse hos 18 lærere – med ulik forståelse av disse begrepene. Stabell-Jørgensen (2014) har studert eksistensiell skriving i religionsfaget i elevperspektiv. Bueie (2017) har studert ungdomsskoleelevers forståelse av skriftlige lærerkommentarer i norskfaget, og konstaterer at en økt bevissthet hos elevene kan gi disse kommentarene større formativ betydning. Formativ vurdering i lærerperspektiv er tema i Wilsons (2014) systemteoretiske studie av formativ vurdering som dels et vitenskapelig og dels et politisk konsept. Hun drøfter med bakgrunn i disse konseptene hva som er ansvarlig respektive uansvarlig vurderingspraksis. Burner (2016) har studert formativ vurdering av skriving i engelsk gjennom en 18 måneder lang periode i feltet, med portfoliovurdering som et markant innslag i en intervensjon. Vurderingsdialogen i vurdering av nasjonal læringsstøttende prøve i skriving er undersøkt av Jølle (2015) med et dialogteoretisk perspektiv på tolkningsfellesskapene hos vurderere. En studie kalt *Nasjonale prøver – fra «tvangstrøye» til verktøy i utvikling av skolens praksis* (Vestheim, 2017) har studert praksis på skoler som over tid har oppnådd gode resultater på nasjonale prøver, og har funnet at en del ledelseskvaliteter er av stor betydning.

### **Rektors ledelse og pedagogers ledelse**

Ledelse er tema i fire studier fra ulike kontekster. Bjordals (2016) studie av markedsretting i skolen bygger på dokumentanalyser og intervjuer med rektorer i Oslo-skoler. Gjennom studien rettes et kritisk blikk på dilemmaer rektorer møter i sin virksomhet som pedagogiske ledere, av og til på kollisjonskurs med policydokumenter. En lignende kritisk studie av barnehagen som læringsarena er gjennomført av Nygård (2017). Hun tar utgangspunkt i analyser av policydokumenter og spør barnehagelærere hvordan de posisjonerer seg som aktører i den sterkere statlige styringen av barnehagens innhold. I to skyggestudier av ledelse i barnehage (Bøe, 2016; Hognestad, 2016) synliggjøres hybride praksiser gjennom kunnskapsledelse. Kunnskapsledelse defineres som en kombinasjon av kunnskap, dømmekraft, forståelse og improvisasjon, hvor lederne faktisk er til stede i pedagogisk arbeid med barn sammen med sitt personale i barnehagen.

Mens de to første studiene problematiserer spenning mellom policydokumenter og lederverv, har de to studiene om kunnskapsledelse i barnehagen fokus på hvordan praksis utformes. Også disse studiene kan plasseres i det «stiplede» praksisfeltet i Brunstads kunnskapsteoretiske modell, for også disse studiene peker på valgsituasjoner av etisk art, og behov for ledelse som utøves med dømmekraft.

### **Sammenfatning av kunnskapsbidrag fra tematisk område 1 – en argumentasjon**

Spennet i disse studiene er stort, fra undersøkelser av nasjonale prøver, grunnleggende ferdigheter og formativ vurdering til dannelsingsforståelse hos litteraturlærere, samt traumatiske erfaringer av vold mot lærer. Som kunnskapsbidrag representerer de dokumentasjon av en tid i forandring i løpet av den perioden KL06, *Læreplan for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) har vært styrende for skoleutviklingen. Relatert til Brunstads kunnskapsteoretiske modell (vist i figur 11.1) kan mange av kunnskapsbidragene her plasseres i det stiplede feltet som markerer praksis, og der valg må tas med bruk av praktisk dømmekraft i en grensesone med høy grad av usikkerhet. Etersom det er forskning utgående fra praksis, fra erfaring og fra praksisfortellinger, vises hvor avgjørende betydning valgsituasjoner har for utfall av praksis. I selve avhandlingen flettes techne-kunnskap sammen med episteme-kunnskap, og i storparten av avhandlingene skapes originalitet, stringens og signifikans gjennom at forskerne gjør konklusjoner knyttet til det operative feltet, der fronesis-kunnskapen er nødvendig.

### **BARNEHAGE OG NYBEGYNNERTRINN**

Gjennom studier gjennomført i barnehagekontekst, åpnes ganske konkret «hemmelige rom» i barnehagebarns hverdag i barnehagen og som nybegynnere på skolen. Disse «rommene» har ikke vært undersøkt, eller har vært underbelyst i tidligere forskning. Det kan være barns oppfattelse av regler (Skreland, 2016), hverdagslivet til «barneborgarar» (Grindheim, 2014), barns digitale danning i kunstpedagogiske prosjekter (Letnes, 2014), barnehagens møter med teknologi (Lafton, 2016), barns erfaringer av landskap og plasser (Jørgensen, 2014), barns involvering i fysisk aktivitet i ulike utemiljø (Bjørngen, 2017),

«emergent literacy» med fokus på barn med lærevansker (Hofslundsengen, 2017), skolenybegynneres forhold til skjermttekster (Solberg Runestad, 2015) og barnesamtaler om bildebøker (Solstad, 2015). Den følsomme overgangen til skole og SFO granskes kritisk i en studie av kontinuitet og diskontinuitet i denne fasen (Dehnæs Hogsnes, 2016).

### **Sammenfatning av kunnskapsbidrag innenfor tematisk område 2 – en argumentasjon**

Gjennom kunnskapsbidragene i disse avhandlingene gis barn en stemme som kompetente til å ha meninger om sitt barnehageliv. De voksne utfordres også i sin forståelse av hva det er som skjer i denne viktige perioden av barns liv, fylt av erfaringer og læring som kan sette spor for resten av livet. I Laftons avhandling brukes Latours aktørnettverksteori som en sosio-materiell teori som kan vise til betydningen av både mennesker og materialitet i barnehagepraksis. De etiske perspektivene i forskning med barn og på barns liv tematiseres i disse avhandlingene. I helt spesiell grad utfordres fronetisk kunnskap i det liminale rom barn alltid befinner seg i, fordi det som aller mest karakteriserer barndom er forandring.

### **VIDEREGÅENDE SKOLE OG UNGE VOKSNE**

I Norge er videregående skole en felles plass for ungdom og unge voksne som velger yrkesfaglig retning og for de som velger studiespesialisering. De forskere som har valgt videregående skole som arena for sin forskning, har hatt fokuserte interessefelt som de har gått inn på. Unge mennesker med ikke-norsk etnisk bakgrunn er gitt stemme i to avhandlinger med talende overskrifter: *Dialogen som visker ut kategorier* (Solbue, 2014) og *Skolen ser ikke hele meg!* (Chinga-Ramirez, 2015). Begge studiene undersøker den videregående skoles håndtering av etniske ulikheter. Chinga-Ramirez gjør interseksjonalitetsanalyser ut fra et postkolonialt perspektiv, mens Solbue peker på dialog som en mulighet til å viske ut kategorier og se individer. Dermed, konkluderer Solbue, kan et interkulturelt klasserom skapes.

Yrkesfaglig studieretning studeres i Utværs (2013) avhandling om grunner til frafall i helsefaglig studieretning. I hennes overveiende kvantitative studie inngår noen fortellinger fra enkeltelever om grunner til valg om å bli

i skolen eller å slutte. Disse fortellingene gir dybderesonans til tallene i den kvantitative studien. Skrivning som grunnleggende ferdighet på Vg2 yrkesfag er tema i Fiskerstrands (2017) avhandling, og hun konstaterer at samarbeid mellom norsk og samfunnsfag kan gi læringsgevinster for elevene i deres skriveprosjekter. Vurdering for læring i faget kroppsøving i seks videregående skoler er undersøkt i Leirhaugs (2016) studie. Han konstaterer at kroppsøvingfaget i Norge har en del igjen å lære om betydningen av formativ vurdering. I to studier av henholdsvis «human rights education» (Vesterdal, 2016) og «creating democratic citizens» (Ødegaard Borge, 2016) som tema i videregående skole, problematiseres politisk utdanning som nødvendig og fremtidsrettet basert på grunnleggende verdier i det norske samfunnet. I en studie av hvordan sosiale medier kan revitalisere dramadidaktikken, har Knudsen (2017) gjennomført en intervensjon med ca. 80 elever fra videregående skole, med performativ og dramaturgisk teori som tilnærming til spørsmålet «Hvem er jeg på de sosiale medier?». To studier som jeg knytter til (unge) voksne, er henholdsvis Ofstads (2016) studie *Den entreprenørielle dannelsesreisen* og Fjogstad Langnes' (2017) studie av unge breakere i urban kontekst. Ofstad har analysert 16 livsfortellinger fra mennesker som har det til felles at de har skapt sin karriere på basis av en genuin interessebasert virksomhet som de begynte med som barn eller ungdom. Ofstads spørsmål er hvordan slike fortellinger kan bidra til forståelse for fremtidens læringsprosesser. I Fjogstad Langnes' studie er en breakdans-kultur studert gjennom en åtte måneder lang feltstudieperiode. Hun har undersøkt hvordan kjønn og maskulinitet konstrueres i denne konteksten.

### **Sammenfatning av kunnskapsbidrag innenfor temaområde 3 – en argumentering**

Sammenfattet kan disse studiene bidra med kunnskap om hvordan unge mennesker i videregående skole erfarer sin hverdag, men også om de verdier som formidles i den videregående skolen, samt om betydning av virksomhet på sosiale medier, i entreprenøriell virksomhet og i ungdomskulturelt urbant miljø. I studiene åpnes også hemmelige, uåpnede rom, men enda mer vises brudd eller «breakdowns», når det som er tatt for gitt, viser seg å kolliderer med erfart liv og virksomhet. Studiene bidrar med mer kunnskap, kvalitativt annerledes kunnskap, det vil si kunnskap som forandrer og forflytter leserens posisjon

gjennom å vise sammenhenger og betydning av valg. Studiene henter sitt materiale fra praksis, fra ulike utdanningskulturer, og også her er det liminale, terskelopplevelsene eller kritiske hendelser, som får betydning for livsvalg.

## **KONKLUSJON PÅ ARGUMENTERINGEN SOM SYNLIGGJØR KUNNSKAPSBIDRAG I PH.D.-AVHANDLINGENE**

Gjennom argumenteringen i form av korte beskrivelser av alle 46 forskningsprosjekters tema og funn, har jeg utvist etisk bevissthet og vært transparent. Samtidig har jeg gjort valg ut fra et rikt materiale for å kunne skrive fram mening og betydning i forskningsprosjektene. Jeg har kunnet peke på kompleksiteten i de analyserte studiene, og nødvendigheten av forskning som åpner hemmelige eller uåpnede rom i praksis, og setter spørsmålsteget ved fenomener som blir tatt for gitt. Gjennom perspektivering med bruk av begreper som episteme, techne og fronesis har studiene vist at det fins dekning for bruk av fortrolighetskunnskap, praktisk kunnskap, håndverkskunnskap – men at denne ofte ikke-språklige multimodale kunnskapen er tett sammenknyttet med kunnskapsformen fronesis som praktisk klokskap i valgsituasjoner. I Brunstads kunnskapsteoretiske modell knyttet til profesjonskompetanse er det operative området («det stiplede» i figur 11.1) et liminalt felt med et gap, et tomrom, et usikkerhetsfelt, eller en grensesone. Jeg har som kunnskapsbidrag til lærerutdanningsforskning pekt ut dette operative området som et område der studienes funn blir spesielt interessante og betydningsfulle. I mange av studiene er kunnskapsbidragene knyttet til kunnskap om valg og beslutninger og konsekvenser, hvor fronesiskunnskapen må kombineres med både technekunnskap og epistemekunnskap.

Epistemekunnskap bidrar også helt sentralt inn i den kunnskapsproduksjon som skjer i både teoridrevne og empiridrevne analyser, men i forskning som er relasjonell og som involverer lærende individer, må både teoridrevne og empiridrevne analyser berikes gjennom fronesiskunnskap i vurdering av betydningen av analysefunnene og av hvordan funnene formidles. Kunnskapsbidragene fra avhandlingene har gitt nyanserte, komplekse og dynamiske bilder av forandningsprosesser hos barn, unge og voksne i ulike lærings- og utdanningskontekster. Samtidig gir avhandlingene også et dynamisk bilde av ulike måter å undersøke, beskrive, problematisere og forstå komplekse fenomener innenfor barnehage, skole og utdanning gjennom forskning. Avhandlingene gir forfatterne, i tillegg



til en ph.d.-grad, dyp innsikt i hvordan profesjonsrettet forskning, og hvordan det å forske, bidrar til nødvendige endringsprosesser hos forskeren. Mens disse avhandlingene er blitt skrevet, har utdanningslandskapet i Norge forandret seg med store skritt: Mange flere lærerutdanningsinstitusjoner har fått egne ph.d.-programmer, og mange institusjoner er blitt fusjonert inn i større helheter. Veilederne innenfor de ulike ph.d.-programmene har også utviklet sin kompetanse. Det betyr at også kandidater nå i NAFOL gjennomfører sine forskerskolestudier under endrede betingelser. Denne artikkelen kaller jeg et stopp-punkt. Ved dette bestemte tidspunktet ble disse temaene belyst. Samtidig fortsetter mange NAFOL-kandidater med lignende og nye tematikker, og dermed åpnes flere og andre «hemmelige» eller uåpnede rom innenfor lærerutdanningsforskning.

## REFERANSER

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2015). *Qualitative Research and Theory Development. Mystery as Method*. Los Angeles: Sage.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalledagiske praksiser*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst – et sosialt rettferdighetsperspektiv*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap, Institutt for pedagogikk og rådgivingsstudier.
- Bjørge, K. (2017). *Bevegelsesglede i barnehagen. En kvalitativ studie av 3–5-åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning.
- Badley, G. (2009). Academic writing: contested knowledge in the making? *Quality Assurance in Education*, 17(2), 104–117. <https://doi.org/10.1108/09684880910951345>
- Brunstad, P.O. (2007). Faglig klokskap – mer enn kunnskap og ferdigheter. *Pacem*, 10, 59–70.
- Bueie, A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper» *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Fakultet for utdanningsvitenskap.
- Burner, T. (2016). *Formative assessment of writing in English: A school-based study of perceptions, practices and transformations*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for pedagogikk og rådgivning.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.

- Dehnæs, H.H. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og sfo-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet*. Ph.d.-avhandling. Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap.
- Eik, L.T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet.
- Espedal, G. (2017). *Lærerstudenters profesjonelle utforming. Et diskursorientert bidrag til forståelse av studenters selvutforming gjennom lærerutdanning*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning.
- Fiskerstrand, P. (2017). *Fagspråk og språkfag – om møtet mellom skrivekulturane i norsk og samfunnsfag for elever på Vg2 yrkesfag*. Ph.d.-avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Fjogstad Langnes, T. (2017). *Breaking – that's me! Meaning, identity and gender constructions among young breakdancers living in Oslo*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Grindheim, L.T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Senter for barneforskning.
- Hessen Bjerke, A. (2017). *The growth of self-efficacy in teaching mathematics in pre-service teachers: developing educational purpose*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Hofslundsengen, H. (2017). *Betydningen av barns oppdagende skriving i barnehagen. En kvasi-eksperimentell intervensjonsstudie*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Hognestad, K. (2016). *Kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen. Et kvalitativt skyggestudie*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for pedagogikk og rådgivning.
- Jensen, A.R. (2016). *Veiledningsritualet. En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode*. Ph.d.-avhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Jølle, L. (2015). *Vurderingsdialogen. En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skriving*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Humanistisk fakultet, Institutt for språk og litteraturstudier.
- Jørgensen, K.A. (2014). *What is going on out there? – What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature – landscapes and its places?* Ph.d.-avhandling. Gothenburg: University of Gothenburg, Department for Early Childhood Education.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Humanistisk fakultet, Institutt for språk og litteraturstudier.
- Knudsen, K.N. (2017). *#iLive – konture af en performativ dramadidaktik i en digital samtid*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning.
- Krumsvik, R. (Red.) (2016). *En doktorgradsutdanning i endring. Fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Krumsvik, R.J., Øfstegaard, M. & Jones, L.Ø. (2016). *Retningslinjer og vurderingskriterier for artikkelbasert ph.d.-avhandling*. I R. Krumsvik (Red.), *En doktorgradsutdanning i endring. Fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen* (s. 29–49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krüger, T. (2016). Profesjonsutdanning – makt, viten og vilkår for endring. I L.T. Grindheim, T. Krüger, P.E. Leirhaug & D. Wilson (2016). *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 211–228). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2016). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Leirhaug, P.E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring»: En empirisk studie av vurdering for læring i kroppssøving med seks videregående skoler i Norge. Ph.d.-avhandling. Oslo: Norges Idretts høyskole.
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Lie, S. (2014). Hvorfor blir avhandlinger refusert? I A.-L. Østern (Red.), *NAFOL ÅRBOK 2014 En gang lærer – alltid lærer?* (s. 81–92). Bergen: Fagbokforlaget.
- LK06 (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lunenberg, M. (2014). Supporting PhD Students in Conducting a Literature Review. I A.-L. Østern (Red.), *NAFOL ÅRBOK 2014 En gang lærer – alltid lærer?* (s. 67–80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning.
- Ofstad, D. (2016). «Den entreprenørielle dannelsesreisen» – en kvalitativ studie av læringsprosesser. Ph.d.-avhandling. Bodø: Nord universitet, Senter for profesjonsstudier.
- Orset, A.K. (2017). *Kunnskapsutvikling i fiksjon og virkelighet. En studie av teaterpedagogers nøytralmaskeundervisning*. Ph.d.-avhandling. Bodø: Nord universitet, Senter for profesjonsstudier.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2013). Hvordan kan kriterier for ph.d.-bedømmelser danne grundlag for ph.d.-uddannelse? Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 ph.d.-bedømmelser fra et humanistisk fakultet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift DUT*, 8(15), 17–35.
- Riis, K. (2016). *Designkundskabens DNA. Udforskning af designkundskab gennem designprocessen Mit DNA*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, HF, Institutt for filosofi og religionsvitenskap.
- Røkenes, F.M. (2016). *Preparing Future Teachers to Teach with ICT. An investigation of digital competence development in ESL student teachers in a Norwegian teacher education program*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Røykenes, K. (2015). *Testangst hos sykepleierstudenter: «Alternativ behandling»*. Ph.d.-avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sjølie, E. (2014). *Pedagogy is just common sense. A case study of student teachers' academic learning practices*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.

- Skreland, L. (2016). *På mandager er det ikke lov med papirfly. En studie av regler og yrkesutøvelse*. Ph.d.-avhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Skåland, B. (2016). *The experience of student-to-teacher violation. A phenomenological study on Norwegian teachers being violated by students*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Smith, K. (2017). Learning from the past to shape the future. *European Journal of Teacher Education*. Published online 4 October 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1385058>
- Solberg Runestad, A.K. (2015). *Intensjoner, adaptasjoner og leserposisjoner – En studie av pedagogiske skjermtekster for den begynnende lese- og skriveopplæringa, og av hvordan barn i førsteklasse engasjerer seg i og med dem*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvandrerdommer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?* Ph.d.-avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen, Psykologisk fakultet, Institutt for lærerutdanning.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. Ph.d.-avhandling. Kristiansand: Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk.
- Stabell-Jørgensen, C. (2014). *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- St.meld. nr. 20 (2004–2005). *Vilje til forskning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 28 (2016–2017). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Svensden, B. (2017). *Inquiries into Teacher Professional Development. A longitudinal school-based intervention study of Teacher Professional Development (TPD) conducted in the frame of a Cultural Historical Activity Theory perspective (CHAT)*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning.
- Sætre, J.-H. (2013). *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Utvær, B.K.S. (2013). *Staying in or dropping out? A Study of Factors and Critical Incidents of Importance for Health and Social Care Students in Upper Secondary School in Norway*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Vattøy, K.D. & Smith, K. (2018). Developing a platform for a research-based teacher Education. I K. Smith (red.) *Nasjonal og internasjonal lærerutdanningsforskning*. (s. 17–44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vesterdal, K. (2016). *The roles of human rights education in Norway. A qualitative study of purposes and approaches in policy and in upper secondary schools*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Vestheim, O.P. (2017). *Nasjonale prøver – fra 'tvangstrøye' til verktøy i utvikling av skolens praksis. En casestudie av praksis på skoler som over tid har oppnådd gode resultater på nasjonale prøver*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning.
- Waade, R.A. (2016). *Tegnspråk i musikken: Soundpainting som improvisatorisk-kompositorisk verktøy*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for pedagogikk og rådgivningsstudier.

- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør en forskjell! En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Ødegaard Borge, J.A. (2016). *Creating Democratic Citizens? An analysis of Mock Elections as Political Education in School*. Ph.d.-avhandling, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Østern, A.-L. (2016). Responding to the Challenge of Providing Stronger Research Base for Teacher Education: Research Discourses in the Norwegian National Research School for Teacher Education. *Educational Research*, 58 (1), 73-90.  
doi: 10.1080/00131881.2015.1129116
- Østern, A.-L. & Smith, K. (2012). Response of the National Graduate School for Teacher Education NAFOL, to the Call for a More Research Based Teacher Education in Norway. I A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger & M.B. Postholm (Red.) *Teacher Education Research Between National Identity and Global Trends* (s. 13–28). Trondheim: Akademika.
- Østern, A.-L. & Smith, K. (2017). NAFOL – en forskerskole for norsk lærerutdanning. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 85–109.
- Æsøy, K.O. (2017). *Profesjon og vitenskap. Ein samanliknande studie av tankemønster i nyare grunnleggande litteratur for grunnskulelærer- og sjukepleiar-utdanninga*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU, Humanistisk fakultet, Institutt for filosofi og religionsvitenskap.