

## Et skråblikk på forskerskolen NAFOL med ph.d.-stipendiatenes prosjekter i fokus

Anna-Lena Østern

### Sammendrag

*Prosjektsammendrag fra 113 stipendiatere som deltar i den nasjonale forskerskolen for lærerutdanning, NAFOL, er i denne studien analysert hva gjelder tema og problemformuleringer. Analysen er inspirert av en diskursanalytisk tanke, nemlig at det eksisterer en rekke handlingsbetingelser i en situasjon, i denne studien konkretisert i temavalg og problemformuleringer i forskningsprosjektene. Innholdsanalysen har fokus på begreper som kan kalles signalord, fordi de signaliserer posisjonering i ulike utdanningsdiskurser. Disse diskursene er konstituert idet stipendiatene begynner sitt forskningsarbeid, men handlingsbetingelsene er i bevegelse, og dermed kan ikke denne studiens funn anses som endelige. NAFOL-stipendiatenes forskning kan på ulike måter bidra til å utvikle ny kunnskap og nye diskurser av betydning for norsk lærerutdanning.*

### Innledning

Hensikten med denne artikkelen er å belyse hvordan ph.d.-prosjektene til stipendiatene i forskerskolen NAFOL svarer på de utfordringer som norsk lærerutdanning er stilt overfor når det gjelder kompetanseheving og styrking av forskningsbase i lærerutdanningene i Norge. I et forsøk på å navngi noen diskursive forståelser av lærerutdanningsforskning som skrives frem i disse forskerskolestipendiatenes prosjekter, har jeg valgt å se på noen signalord som er i bruk i problemformuleringene. Med signalord mener jeg ord som signaliserer hvordan forskeren posisjonerer seg og sin forskning. Denne posisjoneringen kan omfatte teoretiske perspektiv, syn på kunnskap og læring, metodologiske spørsmål med mer. Materialet for analysene er hentet fra prosjektsammendragene som finnes på NAFOLs hjemmeside ([www.nafol.net](http://www.nafol.net)), og som i hovedsak viser NAFOL-stipendiatenes formu-

ringer på det tidspunktet de søkte om opptak til ph.d.-program og forskerskole. Artikkelen skrives dermed som en preliminær analyse i bevegelse for en prosess som fortsatt pågår.

### **Stipendiatene i NAFOL**

Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, 2010–2016, startet sin virksomhet i februar 2010 med oppgaven å være en merverdi for ph.d.-stipendiater ved 24 norske lærerutdanninger. Siden 2010 har NAFOL tatt opp fem grupper (kull) stipendiater for å delta i fire år i forskerskolen. Av de 113 ph.d.-stipendiatene i NAFOL er 74 prosent kvinner og 26 prosent menn. Av stipendiatene er 54 prosent født mellom 1971 og 1987, 34 prosent mellom 1962 og 1970 og 12 prosent er født i 1961 eller før. Av stipendiatene har 79 prosent stilling ved høgskole og 21 prosent ved universitet.

### **Bakgrunn og kontekst**

Til bakgrunnsforhold av betydning for en økt satsning på lærerutdanningene hører det såkalte PISA-sjokket i 2001 (Utdanningsdirektoratet, 2011) og de diskusjonene som fulgte, med utgangspunkt i at norske elevers testresultater da var noe under gjennomsnittet i internasjonal sammenheng. En ny nasjonal læreplan, «Kunnskapsløftet» fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), innførte grunnleggende ferdigheter som et vesentlig moment i norsk grunnskole, og konkretiserte kriterier for måloppnåelse med den hensikt å forbedre den norske skolen. En kritisk NOKUT-evaluering av allmennlærerutdanningen fra 2006 (NOKUT, 2006) ses som en avgjørende impuls til utdanningspolitiske krafttak for å styrke en forskningsbasert lærerutdanning. En vedvarende bekymring for langsom gjennomføringstakt når det gjelder avlagte ph.d.-eksamener er også en del av bakgrunnen for satsningen, noe som er beskrevet i en NIFU-evaluering av ph.d.-utdanningen i Norge (Thune et al., 2012).

Ny grunnskolelærerutdanning, full barnehagedekning, ny rammeplan for lærerutdanningene, pedagogikk og elevkunnskap som profesjonsfag i lærerutdanningene, ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen med introduksjon av kunnskapsområder, ny rammeplan for kulturskolen, og implementering av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket med tilhørende krav om kvalitetssikring, er noen eksempler på forandringer som har omfattende konsekvenser for norsk barnehage, skole, kulturskole og utdanning. Fusjoner av utdanningsinstitusjoner pågår som et ledd i tiltak for å

styrke blant annet lærerutdanning ved institusjonene. NAFOL kom til som et produkt av et utdanningslandskap som var i bevegelse på mange fronter, et landskap som fortsatt er i sterk forandring.

En politisk vilje på tvers av partier til å gjøre mastergrad til krav for blivende lærere fra 2017 er også en sentral motiveringsfaktor for en nasjonal forskerskole for nettopp lærerutdanningene. Med behov for en stor mengde mastergrader og vekt på FoU i lærerutdanning som fremtidsscenario er det behov for mange nye masterveiledere med ph.d.-grad innenfor lærerutdanningene.

### **Føringer i PRAKUT og FINNUT**

Utfordringer med relevans for forskerskolen NAFOL er formulert især i programplanene til «Praksisrettet utdanningsforskning 2010–2014», PRAKUT (Norges forskningsråd, 2010), og «Forskning og innovasjon i utdanningssektoren 2014–2023», FINNUT (Norges forskningsråd, 2014). Etter at programmene PRAKUT og «Utdanning 2020» ble fusjonert til FINNUT i 2014, er NAFOL et prosjekt som inngår i FINNUT. Programplanen for PRAKUT hadde en lang rekke resultatmål som både inspirerte og forpliktet NAFOL til å etterstrebe bidrag av høy kvalitet og relevans i praksisrettet utdanningsforskning, samt til å arbeide for god og innovativ forskningsformidling. PRAKUT skulle styrke forskningskompetansen og kunnskapsgrunnlaget særlig i lærerutdanningene. Programplanen for FINNUT omfatter perioden 2014–2023, og den har høye ambisjoner og mål for hele utdanningssektoren. Fornyelse og innovasjon er sentrale begreper i programplanen. Et fremtredende trekk er at programmet er rettet mot brukere av ulike slag og i ulike kontekster. I planen får dermed samspillet mellom utdanningssystemet og den kunnskapsutviklingen som skjer i samfunns- og arbeidsliv oppmerksomhet. FINNUT ønsker å bidra til kunnskapsutvikling innenfor følgende områder: a) læringsprosesser, vurderingsformer og læringsutbytte, b) praksis, profesjonsutøvelse og kompetanseutvikling, c) styring, ledelse, organisering og resultatoppnåelse og d) utdanning, samfunn og arbeidsliv. I programplanen tydeliggjøres hvor omfattende programmets temaområder er:

Alle temaområdene er aktuelle for forskning om og innovasjon i barnehager, grunnskole, videregående opplæring, høyere utdanning og voksenopplæring. Programmet er også opptatt av overgangene og samspillet mellom de ulike nivåene i utdanningsløpet og arbeidslivet og den enkeltes utdanningsløp og kompetanseutvikling. (Forskningsrådet, 2014, s. 7)

FINNUT-programplanen viser at programmet ønsker å være en tydelig og synlig aktør når det gjelder policy-utforming, forvaltning, praksisfelt og den enkelte, gjennom å bidra til fornyelse av forskningsfeltet og medvirke til innovasjon i utdanningssektoren. De begrepene som er brukt for å beskrive hvilke temaområder FINNUT-programmet ønsker å gi støtte til, gir et interessant speil til analysen av hvordan NAFOL-stipendiatenes forskningsprosjekter skriver seg inn i en dominerende utdanningsdiskurs, som fra 2014 er representert av FINNUT.

Med denne kontekstualiseringen av forskerskolen NAFOLs posisjon i lærer- og forskerutdanningen, og dens oppgave med en norsk utdanningskontekst som forståelsesramme, beskriver og drøfter jeg i det følgende temaene i NAFOL-stipendiatenes forskningsprosjekt.

## Problemstilling og metode

Problemstillingen i studien som jeg presenterer i denne artikkelen er knyttet til hvordan 113 NAFOL-stipendiaters forskningsprosjekt potensielt bidrar til kunnskapsutvikling innenfor norsk utdanningssektor: Hva er den nye kunnskapen som NAFOL-stipendiatenes forskningsprosjekter kan komme til å bidra med? Gjennom innholdsanalyse søker jeg svar på tre spørsmål knyttet til det empiriske materialet.

1. Hvilke temaer forsker ph.d.-stipendiatene i NAFOL på?
2. Hvordan formulerer ph.d.-stipendiatene i NAFOL sine forskningsproblemer?
3. Hvilke utdanningsforskningsdiskurser kan spores i ulike signalord som forekommer i NAFOL-stipendiatenes prosjektsammendrag?

## Materiale for analyse

I denne studien er forskningsproblemene i prosjektsammendragene til 113 NAFOL-stipendiatere analysert. For å ferdigstille materialet for innholdsanalyse har jeg kodet sammendragene 1–113 og lagt inn arbeidstitler, problemformuleringer og forskningsspørsmål i en tabell. Dette dokumentet er i word-format, og begrepene i dokumentet er søkbare. Analysen omfatter innledningsvis en deskriptiv oversikt over deltemaområder og formuleringer i problemstillingene. Deretter problematiserer jeg temavalg og formuleringer med et kritisk diskursanalytisk blikk. Gjennom sine valg

skriver disse lærerutdanningsforskerne seg inn i ulike diskursive forståelser av hva ny kunnskap kan være i fremtidens barnehage, skole, kulturskole og lærerutdanning. Ettersom de fleste prosjektene ennå er under utvikling, er analysen tentativ og avgrenset til at jeg fokuserer på visse signalord som forskerne bruker. Analysen er også midlertidig i den forstand at prosjektene som utgjør materialet i analysen, fortsatt er under arbeid og i en formidlingsprosess. Dermed kan senere analyser av avsluttede doktoravhandlinger åpne for en dypere og utvidet forståelse.

## Temaområder i NAFOL-stipendiaternes forskningsprosjekter

Forskerskolen NAFOL inviterte ph.d.-stipendiater med forskningsplaner som faller innenfor ett av to temaområder: (1) fag- og yrkesdidaktikk (i tabell 1 kalt didaktikk) og (2) læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling (i tabell 1 kalt profesjon).

Tabell 1. NAFOL-stipendiaternes forskningsprosjekter fordelt på delområder.

Tema	Kull 1	Kull 2	Kull 3	Kull 4	Kull 5	Sum
Didaktikk	10	10	16	18	9	<b>63</b>
Profesjon	9	8	14	14	5	<b>50</b>
<b>Sum</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>14</b>	<b>113</b>

Av tabell 1 fremgår det at 63 av NAFOL-stipendiaternes forskningsprosjekter kan plasseres preliminært innenfor temaområdet fag- og yrkesdidaktikk, mens 50 av NAFOL-stipendiaternes forskningsprosjekter preliminært kan plasseres innenfor deltemaområdet læreres samfunnsmandat, profesjonsforståelse og profesjonsutvikling. Tabell 1 viser at det har vært noen flere didaktikkprosjekter enn profesjonsprosjekter i hvert av de fem kullene. Disse temaområdene kan deles inn i mer spesifikke deltemaområder, og en del prosjekter kan sies å tilhøre flere undergrupper. Jeg har valgt ut noen deltemaområder som eksempel på forskningstemaer som blir belyst i forskningsprosjektene. Jeg har valgt eksemplene dels fordi noen av dem representerer store grupper, men dels er valget også motivert for å belyse bredden i signalord som brukes. Eksemplene er lærerutdanning, literacy (inklu-

sive digital literacy), barnehagerelaterte temaer, læreres samfunnsmandat, læreres profesjonsforståelse og profesjonsutvikling, vurdering, dannelse og verdier. Ulike didaktiske prosjekter inngår i disse eksemplene, men jeg viser også en egen oversikt over fag- og yrkesdidaktiske prosjekter i tabell 2. Det som gjør mange av prosjektene interessante, er at de fanger opp prosesser i endring og utvikling, samtidig som de fanger opp hurtige samfunnsforandringer og er praksisnære.

**Lærerutdanning** er tematisk fokus i 13 prosent av prosjektene. Det gjelder lærerstudenters perspektiv på teori i PPU, utvikling av lærerstudenters profesjonelle identitet, lærerutdanneres profesjonsforståelse, pedagogikkfaget i ny barnehagelærerutdanning, FoU i lærerutdanningen, veilederutdanning, yrkesforankring i yrkesfaglærerutdanning, begrepet praksis i kritisk refleksjon i barnehagelærerutdanningen, musikk-lærerutdanning for grunnskolen, læringsklima i kroppøvlingslærerstudenters praksis og praksislæreres og studenters teorier om matematikk i praksisperioder.

**Literacy (inklusive digital literacy)** er tematikk i 27 prosent av prosjektene. En rekke prosjekter er knyttet til digital literacy (i vid forstand): nettressurser i nybegynnerleseopplæring, digital dannelse i barnehagen, digital kompetanse i barnehagen, skjermtekster i lese- og skriveopplæringen, wiki-felleskap og kunnskapsutvikling hos lærerstudenter, digital praksis og vurdering og respons, mobiltelefoner som responsverktøy i naturfag/yrkesfag, digitale ferdigheter i lærerutdanning, digitale verktøy i lærerutdanning, multimodalitet, multimodalt samspill, utforskning av multimodal tekstkultur, interaktive tavler og visuell literacy, meningsfull skiving med bruk av blogg, spill og sosiale medier, taste- og tenke-weblog som læringsressurs for skiving, og digital kompetanseutvikling ved PPU. Literacy som tema forbundet med lesing og skiving i ulike kontekster er et synlig innslag i prosjektene. Literacy i forbindelse med det digitale og med multimodalitet viser en gammel tradisjon og nye lese måter som krever både kompetanse og danning, fanger opp hurtige samfunnsforandringer og fokuserer på ny utvikling av relasjonen mellom mennesket og maskinen.

**Barnehagerelaterte temaer** inngår i 24 prosent av prosjektene med fokus på barn og barns medvirkning, barnehagefelleskapet, barnehagens rom, foreldresamarbeid, pedagogisk ledelse i barnehagen, lærerutdannere for barnehagelærerstudenter, nyutdannede barnehagelærere og overgangen mellom barnehage og skole. Fremtredende i disse prosjektene er dels en interesse for en hittil ofte ganske diffus lederrolle, dels en interesse for emancipatorisk forskning med barn som medforskere. Barns perspektiv er ivare tatt for eksempel i prosjekter som har sosial utvikling, individualisering og uteaktiviteter som forskningstemaer.

**Læreres samfunnsmandat** (i vid forstand) har inspirert 15 prosent av prosjektene i NAFOL. Det er prosjekter som på ulike måter ivaretar samfunnsmandat. Samfunnsmandatet gjelder for eksempel menneskerettighetsundervisning i Bosnia, barnehagebarns demokratiske medborgerskap, individualisering i barnehager i Norge og Kina, ikke formell utdanning for barn i slumområder i Nepal, språkpolitikk, det flerkulturelle samfunnet, innvandrerelevens blikk på videregående skole i Norge, demokratilæring i videregående skole, læreres bidrag til skoleutvikling, deltagelse og kritisk refleksjon, kulturelt mangfold og religion i klasserommet samt RLE-fagets plass i skole og samfunn.

**Læreres profesjonsforståelse og profesjonsutvikling** er tema i 16 prosent av prosjektene. De omfatter ulike typer av ledelse, profesjonskunnskap, vilkår for utforming av lærerprofesjonalitet, virkning av vold og trussel om vold mot lærere, profesjonell utvikling hos naturfagslærere i dialog med forskere, praktisk kunnskap og praksis på ulike måter. Et overgripende spørsmål som behandles er hvordan læreres profesjonelle kompetanse og forståelse kan utvikles. Disse prosjektene problematiserer hva profesjonen er og hvordan profesjonell kunnskap utvikles.

**Vurdering (for læring)** er tema i 7 prosent av prosjektene. De har dels lærerperspektiv, dels elevperspektiv innenfor ulike fagområder, og den formative evalueringens betydning er understreket. I noen av vurderingsprosjektene problematiseres kriterier for måloppnåelse som et dynamisk aspekt.

**Dannelse/danning og verdier** er hovedtema i 8 prosent av prosjektene. Disse omfatter danning hos lærere, hos elever og hos barnehagebarn. I disse prosjektene har stipendiatene som hensikt å skrive frem et dannelsbegrep for vår egen tid. I et ph.d.-prosjekt (som er slutført) om litteraturpedagogikk bruker forfatteren «danning, kanon og kompetanse» i sin overskrift. Danning og kompetanse sammenføres her med motiveringen at litteratur er et dannelsfag, men lærere trenger kompetanse for å kunne undervise i faget. Begrepet danning knyttes i noen prosjekter til begrepet literacy. Danning studeres i to prosjekter i forbindelse med kunstfaglig læring. En problematisering av hva danning og dannelse kan bety i vår tid, inngår i disse prosjektene.

Kompetanse brukes som begrep i formuleringene i 14 av prosjektene. Det kan for eksempel være kompetanse om bærekraftig design, motivasjon og kompetanse i kroppspøving, veilederkompetanse eller eksistensiell kompetanse.

Det fins blant prosjektene ni stipendiater som skriver om intervensjon, utviklingsforskning eller aksjonsforskning i forbindelse med sine prosjekter.

**Fag- og yrkesdidaktikk** som deltemaområde omfatter 63 prosjekter. I tabell 2 vises fordelingen innenfor ulike fagdidaktiske og yrkesdidaktiske delområder.

Tabell 2. Fag- og yrkesdidaktiske forskningsprosjekter i NAFOL.

FAG- OG YRKES- DIDAKTIKK	Norsk	Engelsk	Yrkesfag	Matematikk	Naturfag	Kroppøving, bevegelse*	Kunst og håndverk	Teater/drama	Musikk	Samfunnsfag	RLE	Spes.ped.- didaktikk	Lærerutdanning didaktikk
Antall prosjekter (N=63)	21	5	4	6	3	8	4	2	2	3	2	2	1

\* *Kroppøving, bevegelse, friluftsliv, dans, uterom*

Disse prosjektene har alle kunnskapsutviklende perspektiver i fokus. Noen har som mål å artikulere betydningen av ulike kunnskapsformer. Norsk-prosjektene er den største gruppen ved at lesing og skriving i barnehagen og nybegynneropplæring i skolen er viet oppmerksomhet. Dessuten undersøkes også skriving og lesing som grunnleggende ferdigheter på andre stadier. Grunnleggende ferdighet er et fremtredende tema, men også vurdering og tolkningsfellesskap i forbindelse med vurdering av elevtekster. Å skrive i andre fag enn norsk er klassifisert under det fag det gjelder. Noen av de innovative grepene finnes i prosjekter som arbeider med modellering (matematikk), design (kunst- og håndverk og økologi) og improvisasjon (i matematikk og i musikk). Et kritisk perspektiv er fremtredende i et prosjekt om drama og internett-bruk hos tenåringer. I to prosjekter bruker stipendiatene selvstudiedesign.

De ulike prosjektene i NAFOL viser et bredt spekter av innfallsvinkler. Dette gir store muligheter for stipendiatene til møte, dialog og brytning av tanker om deres prosjekter med andre stipendiater som arbeider med beslektete emner. Følgende temaer belyses for eksempel i forskningsprosjekter med kroppøving, friluftsliv, økologi eller dans som tema: kroppøving og læringsklima, kroppøving og ungdom, prestasjon i kroppøving, vurdering i kroppøving, lærerens betydning for kroppøvingsfaget konstruksjon, turn og mestrings, breakdans i ungdomsmiljø, kreativ dans i kroppøvingslærerutdanningen, barn og unges friluftsliv (transkultu-



rell analyse), fysisk aktivitet i barnehagens uterom, barn i barnehagens uterom og meningsskaping, friluftsliv og risiko samt økologi og undervisning i skolens nærmiljø. I en del av disse prosjektene brukes kvantitative tilnærminger, ofte med en triangulering av kvantitative og kvalitative tilnærminger. Noen av prosjektene er intervensjonsforskningsprosjekter, og noen bruker fenomenologisk tilnærming. De fleste av prosjektene har inkluderende perspektiver der ideen er at kroppsøving, fysisk aktivitet, friluftsliv og dans er for alle. Noen prosjekter problematiserer vurdering i kroppsøving eller arbeider med temaet prestasjon knyttet til motivasjon i kroppsøving. Gjennom dialoger om ulike tematikker kan fagområdenes spenninger, utfordringer, bruddflater og muligheter bli synlige. Gjennom å la disse prosjektene være i forskningsdialog, kan ny kunnskap utvinnes nettopp gjennom møte med ulikhet og grenseoverskridelser.

## Problemformuleringer i NAFOL-stipendiatenes prosjekter

Måten stipendiat er rekrutteres på gjennom utlysning av stipendiatstilling, er knyttet til valg av forskningstema. Forskerstudentene i NAFOL har søkt på stipendiatstillinger som har lagt sterke føringer for hvilken type forskning som ønskes. Mange av stipendene er finansiert innenfor rammen av bevilgede midler til forskningsprosjekter som Norges forskningsråd støtter. Stipendiatene kan innenfor den rammen velge noe som trigger dem, noe de vil vite mer om, noe de vil forandre eller noe de vil bidra med. NAFOL-stipendiatenes prosjekter ligger i skjæringspunktet mellom samfunnsvitenskap og humaniora. Den nye faglige kunnskapen som prosjektene kan være med og utvikle, kan gjelde design av prosjekt, teoribruk, temavalg, innovasjon, kreativitet og samfunnsnytte. Søkeområdet er stort innenfor det som fremdeles er ugjort eller underbelyst sett i et lærerutdanningsperspektiv.

Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (2011, s. 117 f.) nevner betydningen av ekte problem i forskning, og anfører som eksempel på slike ekte problemstillinger kunnskapshull, noe faget ikke er helt ferdig eller ikke burde være helt ferdig med, en uforklart observasjon, en motstridende iakttakelse, noe som ikke er analysert med denne systematikken, denne optikken eller fra denne vinkelen. Det kan være noe fagfeltet ikke er enig om, og som bør undersøkes og drøftes, noe som endres, omvurderes, forandres, konstrueres, eller som det kan skrives nye handlingsforskrifter for. Rienecker og Jørgensen ser også mangler som noe som kan

lede til gode problemformuleringer, formulert slik: «Hva slags «mangel» er problemundersøkelsen din et svar på?» (Rienecker & Jørgensen, 2011, s. 117 f.)

Mats Alvesson og Jörgen Sandberg (2013) setter i boken *Constructing research questions. Doing interesting research* kritiske spørsmålsteget ved det de omtaler som «gap spotting», altså det å finne kunnskapshull. De mener dette fokuset minsker sjansene for å gjøre interessant forskning. Deres kritikk er rettet mot litteraturoversikter som ukritisk inkluderer alt, uten å problematisere tidligere forskning. Alvesson og Sandberg foreslår en alternativ metode for å arbeide frem interessante forskningsspørsmål, nemlig gjennom problematisering. Problematisering kan gjøres gjennom å utfordre antagelser, gjennom å dekonstruere forestillinger, gjennom å rekonstruere, gjennom å studere bruddflater og gjennom å finne alternative rotmetaforer for ulike sosiale virkeligheter. Forfatterne påpeker at interessant forskning inneholder noe som «[...] clearly stands out and is challenging and provocative» (Alvesson & Sandberg, 2013, s. 65).

Når det gjelder en godt spisset og avgrenset problemstilling, har både samfunnsvitenskap og humaniora en tradisjon for å arbeide med problemformuleringer som er foranderlige, det vil si i mer myke fag skriver forskeren seg inn i sitt prosjekt (se Rienecker & Jørgensen, 2011, s. 211). Fordi forskningspersonene er mennesker, kan for eksempel en del av NAFOL-stipendiatenes forskningsprosjekter være slike som krever omformulering eller reformulering av forskningsproblemet under analyseprosessen, mens andre prosjekter bruker fagområdets vel definerte problemstillinger og metoder. Rienecker og Jørgensen (2011) vier problemformuleringen stor plass i boken *Den gode oppgaven*. De plasserer ulike typer av problemstillinger inn i Benjamin Blooms taksonomi (se for eksempel Armstrong, u.å.) og de prøver på denne måten å plassere problemstillinger på ulike nivåer med beskrivelse som det laveste nivået. En visuell fremstilling av nivåene kan se ut som i figur 1.

Nivå i Blooms taksonomi	Typ av problemformulering fra lavt til høyt nivå	Spørreord
3.	<b>Handlingsforskrift</b> Vurdering Syntese Diskusjon	<b>Hvordan</b>
2.	<b>Tolkning</b> Analyse	<b>Hvorfor</b>
1.	<b>Beskrivelse</b> (redegjørelse for)	<b>Hva</b>

Figur 1. Benjamin Blooms taksonomi tilpasset for å vise nivå på problemformulering (etter Rienecker & Jørgensen, 2011, s. 127).

En problemstilling kan gjerne formuleres som et spørsmål og dermed gi retning til forskerens arbeid med prosjektet. Spørsmålstyper kan for eksempel være beskrivende, analytiske, predikerende, problemløsende eller teoretiske. I innholdsanalysen av NAFOL-stipendiatenes problemformuleringer har jeg forholdt meg til Blooms taksonomi (visualisert i figur 1), og jeg har avgrenset analysen til spørreordene som er brukt.

Det er mulig å gå et steg videre når det gjelder forståelse av potensialet i NAFOL-stipendiatenes forskningsprosjektsammendrag gjennom å analysere hvordan forskningsproblemene er formulert. Problemformulering høyt i taksonomien vurderer jeg som et uttrykk for et stort potensial i problemformuleringen. Tabell 3 viser fordeling av spørreord i NAFOL-stipendiatenes problemformuleringer.

Tabell 3. Hvordan ph.d.-stipendiatene i NAFOL formulerer problemstillingen.

Type formulering (ordnivå)	Antall tilfeller	%
Hvordan, korleis, how	63	56
Hva, kva, what	10	9
Hvilke	29	26
I hvilken grad, hypotese	5	4
Hensikt, purpose, øvrig	6	5
<b>Sum</b>	<b>113</b>	<b>100</b>

Av tabell 3 fremgår at 56 prosent av NAFOL-stipendiatene plasserer seg høyt i taksonomien gjennom å spørre «hvordan», mens 9 prosent av NAFOL-stipendiatene formulerer seg lavt i taksonomien gjennom å spørre «hva», og dermed legger opp til en deskriptiv studie. En deskriptiv studie har som hensikt å beskrive et ukjent fenomen, eller med lån av et metaforisk uttrykk, studien skal bidra med et kart over et ukjent terreng. Gruppen (4 prosent) som legger opp til kvantitative studier spør i hvilken grad, eller fremstiller hypoteser. Spørreordet «hvilke» inngår ikke i den adapterte Bloom-taksonomien, men mange av NAFOL-stipendiatene bruker dette spørreordet. I tabell 4 vises eksempel på problemformuleringer med bruk av spørreordet «hvilke» («what», «which»).

I et forsøk på å nivåbestemme problemformuleringene som bruker «hvilke» som spørreord, plasserer jeg en del midt i taksonomien som litt skjulte «hvorfor»-spørsmål. Jeg tenker på todelte spørsmål som legger premiss i andre del av problemformuleringen, eller som predikerer en kausalitet. Noen eksempler er «hva»-spørsmål i flertallsform som «hvilke», noen er spørsmål som søker etter et mønster og noen er forbundet med en kvantitativ problemstilling (hvilken innvirkning, hvilken betydning).

Tabell 4. Eksempel på **hvilke** (what, which) som spørreord i NAFOL-stipendiaters problemformuleringer.

---

Hvilke opplevelser fremstår som sentrale i rektorenes pedagogiske ledelse?

What patterns are there in how teacher students build theoretical knowledge on practical experiences?

Hvilken betydning har elevers fremtidsmål og motivasjon, samt deres opplevelse av opplæringen, for om de fortsetter eller slutter i videregående opplæring?

Hvilken innvirkning på barns trivsel etc. har et mestringsfremmende opplegg i turn?

Which educational patterns can be identified among slum youth in Kathmandu?

Hvilke diskurser mobiliseres i profesjonsutøveres fortellinger og praksis i forhold til skriftspråkstimulering i barnehagen?

Hvilke vilkår for profesjonalitet kan finnes i utdanningsrommet ved en statlig høyskole og hvordan kan dette virke formende på studentenes profesjonelle selv?

What emergent literacy skills do Norwegian five-year old children have?

What challenges do teachers encounter when they try to combine traditional classroom teaching with diversified learning arenas?

---

NAFOL-stipendiatene har lagt ned et omhyggelig arbeid i å avgrense og være kunnskapsproduserende i sine problemformuleringer. Langt over halvparten av formuleringene ligger på et høyt nivå i taksonomien som jeg har vært inspirert av i analysen. Noen av problemformuleringene i de prosjektsammendragene som jeg har brukt som underlag for analysen, er allikevel lange og ganske omstendelige. Jeg foreslår at også disse problemformuleringene blir mer spisset og kortfattede i ferdige avhandlinger.

Min forforståelse er at begreper brukt i vitenskapelige tekster er teoriladet og ikke nøytrale. Derfor har jeg valgt å ta inn et diskursanalytisk perspektiv for å kunne si noe om hva NAFOL-stipendiatenes temaer og problemformuleringer gir signal om hva angår den samfunnsbestilling og de utfordringer hele NAFOL-prosjektet svarer på gjennom sine stipendiaters forskningsprosjekter.

## En kritisk diskursanalytisk refleksjon

Jeg drøfter i den avsluttende delen av artikkelen spørsmålet knyttet til hvilke utdanningsforskningsdiskurser som kan spores i ulike signalord som forekommer i NAFOL-stipendiatenes prosjektsammendrag. Jeg introduserer først noen begreper fra diskursanalyse. Deretter skisserer jeg kortfattet hvordan ulike diskursforståelser synliggjøres i aktuell debatt i norsk kontekst. Til slutt i denne delen prøver jeg å navngi diskurser som NAFOL-stipendiatenes prosjekter kan forholde seg til.

I en diskursiv praksis skapes og forbrukes tekster. Oppmerksomheten er rettet mot om den diskursive praksisen reproducerer eller omstrukturerer den eksisterende diskursordningen, og hvilke konsekvenser det har for en bredere sosial praksis. Rebecca Rogers (2011, s. 14) skriver at «*.../ critical analysis of discourse is an analysis not only of what is said, but of what is left out; not only what is present in the text, but what is absent*» (Rogers,

2011, s. 15). Iver B. Neumann (2010, s. 14) konstaterer at diskursanalytikerne ikke først og fremst er opptatt av det værende, men av det vordende, det vil si av hvorledes og hvorfor ting fremtrer som de gjør. Han bruker begrepet handlingsbetingelser om dette. Jeg innleder denne delen med å peke på to signalord med stor styrke. Disse ordene brukes nærmest synonymt i ulike diskurssammenhenger. Begrepene er kreativitet og innovasjon. Keith Sawyer (2012, s. 3) innleder boken *The Science of Human Innovation. Explaining Creativity* med følgende:

Genius. Invention. Talent. And, of course, creativity. These words describe the highest levels of human performance. When we're engaged in the act of being creative, we feel we are performing at the peak of our abilities. Creative work give us insight and enrich our lives.

Sawyer nevner så begrunnelser for hvorfor kreativitet og innovasjon nå forbindes med politikk, utdanning og forretningsliv, nemlig først og fremst fordi kreativitet og innovasjon kan knyttes til økonomisk suksess. Sawyer nevner fem grunner til hvorfor kreativitet bør forklares (noe han gjør i sin bok). Den femte grunnen er: «Explaining creativity can help teachers teach more effectively» (Sawyer, 2012, s. 5). Sawyer skriver engasjert om kreativitet på høyeste nivå knyttet til utøvelse, økonomisk suksess og læreres effektivitet. For å forstå Sawyers prosjekt må leseren ta hensyn til konteksten, altså at meningen er avhengig av situasjon. Sawyers prosjekt er å utrede hva forskningen nå vet om kreativitet, og derfor går han bredt ut i sin innledende beskrivelse av tre bølger med kreativitetsforskning. Jeg foreslår at han antyder at kreativitet kan studeres i et perspektiv knyttet til dannelsesdiskurs, i et perspektiv knyttet til en økonomisk diskurs og i et perspektiv knyttet til en målstyrt utdanningsdiskurs.

Samfunnsvitenskapelig forskning ses i et kritisk diskursanalytisk perspektiv som i høy grad politisk. Jeg konkretiserer i det følgende noen innslag i den pågående utdanningsdebatten i den norske konteksten, en debatt som viser konturer av ulike diskursforståelser, og som også viser en del av bruddflatene i norsk utdanningspolitikk. Disse bruddflatene har fått konsekvenser for utforming av både policy-dokumenter og forskningsprosjekter i NAFOL.

## Debatt som synliggjør norske utdanningsdiskurser

I norsk utdanningsdebatt har John Hatties (2013) bok *Synlig læring – for lærere. Maksimal effekt på læring* vært hyppig nevnt i forbindelse med utforming av utdanningspolitiske dokument og av forskningsprogram. Hattie har gjennomført metastudier på et stort antall studier, med fokus på hva som virker i undervisning. Hans tekst er tatt til inntekt for den dominerende utdanningsdiskursen i Norge i dag (se også *ProLearn Profesjonslæring i endring*, Forskningsrådet, 2008). Evidensbasert pedagogikk, målstyring, vurdering for læring, læringsutbytte, nasjonale prøver og kompetanse er begreper som knyttes til en dominerende diskurs i norsk skole og utdanning i dag. Denne diskursen kan kalles målstyrt utdanningsdiskurs. Denne diskursen brytes mot en annen diskurs, som bruker danning, demokrati, mangfold, og verdier som sine signalord. Denne diskursen kan gis navnet dannings- og demokratidiskurs. Det finnes også forsøk på å finne synteser der nye læringsformer og kunnskapskonstruksjon kombineres med kritisk og kroppslig refleksjon, estetisk tilnærming, og tanker om bærekraftig samfunn, med hensikten å fremme dyp og holistisk forståelse av fenomener og sammenhenger også i et kunnskapssamfunn. Et mulig navn på denne diskursen kunne være kritisk kunnskapsdiskurs.

Svein Sjøberg (2014) har kastet seg inn i norsk utdanningsdebatt med en sterkt PISA-kritisk stemme. Han mener at PISA-prosjektet har forandret norsk skole, og at prosjektet er politisk, ikke pedagogisk. Gjennom PISA, mener Sjøberg, har utdanningssektoren fått en tro på at konkurranse fremmer kvalitet, både mellom elever, skoler, lærere og ikke minst mellom nasjonene. Et alternativt politisk perspektiv på pedagogikk er for eksempel beskrevet av Cecilie Haugen og Tine Arntzen Hestbek (2014) med dikotomiske begreper som økonomisk diskurs eller danningsdiskurs. Med støtte i Gert Biesta (2009) skriver de også frem den autonome lærer som en motsetning til den tilpasningsdyktige lærerfunksjonæren.

## Signalord i NAFOL-stipendiatenes prosjekter

Det er mulig å finne signalord som støtter opp om de tre diskursforståelsene jeg forsøksvis har navngitt i tilknytning til den norske debatten. Jeg har også påpekt at stipendiatene søker på stipendiatstillinger som definerer og avgrenser forskningstemaet. Dette vises dog ikke som noen form for demokratiunderskudd i NAFOL-stipendiatenes prosjekter. Stipendiatene skriver seg inn i en solidaritetsdiskurs, hvor de gjennom prosjektene ønsker å bidra

til ny kunnskap om temaer de har engasjert seg i som forskere. Signalord i NAFOL-stipendiatenes prosjekter kan plasseres innenfor de utdanningsdiskurser som er aktualisert i den norske utdanningsdebatten. Den målstyrte utdanningsdiskursen er synlig i mange av prosjektene, men også dannelses- og demokratidiskursen er meget synlig, likesom noe svakere en kritisk kunnskapsdiskurs. En del interessante temaer kan knyttes til prosjekt som forsker på forandring. Den norske utdanningsdebatten kunne også foreslås som forskningsprosjekt. Grenseoverskridende prosjekt fins blant NAFOL-stipendiatenes prosjekter. Et slikt prosjekt handler om kreativ og improvisatorisk matematikkundervisning. Et annet handler om en entreprenøriell dannelsesreise i skole og arbeidsliv. Et tredje handler om kritisk, kroppslig refleksjon. Et fjerde studerer organisasjonsutvikling i relasjonen barnehagepedagoger og kommunal styring.

## Drøfting

Analysen av temaer og problemformuleringer i NAFOL-stipendiatenes forskningsprosjekter viser et stort potensial for kunnskapstilfang innenfor sentrale kunnskapsfelt knyttet til barnehage, skole, kulturskole og lærerutdanning. Temaene er i mange tilfeller praksisnære, og empirisk materiale genereres fra praksisfeltet. Ettersom de fleste prosjektene fremdeles er i en prosess, må det nye studier til for å konkludere mer presist om hvilket kunnskapstilfang som er utviklet gjennom disse studiene. Allerede i denne fasen synes det å være store muligheter for synteser, metastudier og sammenføring av resultater fra ulike case-studier for å bidra til å bygge en solid kunnskapsbase for forskningsbasert lærerutdanning.

Mange av temaene behandles gjennom bruk av kjente teoretiske referanser, men med en ny eller annerledes innfallsvinkel eller optikk. Det er mulig å se en linje fra temaer i programmet «FoU i praksis» (Forskningsrådet, 2012), som ble avløst av PRAKUT-programmet i 2010. Gjennom å studere forskningsresultat fra «FoU i praksis» og fra PRAKUT kan man identifisere vedvarende forskningstemaer og forskningsspørsmål, men kunnskapstilfanget om et tema kan også utvides, og forståelsen for fenomener kan fordypes. Et slikt eksempel er de mange prosjektene innenfor lese- og skriveforskning, som følger opp en tradisjon fra tidligere forskningsprosjekter. Denne forskningen kan hevde seg som ledende i Norden. NAFOLs forskere kan bidra med nye perspektiver på kjente problemer, men de kan også bidra med kunnskap om helt nye temaer som aktualiseres i barnehage, skole og lærerutdanning. Et eksempel er kunnskapsformer som



ennå ikke er artikulert tydelig i norsk kontekst, og som kan knyttes til multimodale uttrykk og unge menneskers bruk av sosiale medier. Et annet eksempel er å belyse hva skolen kan bidra med når det gjelder barn og unges oppvekst og behov i et kunnskapssamfunn med store økologiske og demokratiske utfordringer. Diffuse ledelses- og profesjonsbegreper kan gjennom forskning gjøres tydeligere og bli modeller for ledelse, organisasjonsutvikling og profesjonsutøving. Andre eksempler på mulige bidrag som kan bli belyst i en norsk utdanningskontekst, er dialogisk forskning, bruk av medforskere og emansipatorisk barneforskning.

## Konklusjon: Signalord og spor av diskurstenkning

I analysen av NAFOL-stipendiatenes forskningssammendrag utkrystalliserer det seg som en overgripende diskursforståelse en solidaritetsdiskurs ved at alle prosjektene har som underliggende verdigrunnlag en hensikt om å gi et substansielt bidrag til norsk lærerutdanningsforskning. Stipendiatene går inn i en utdanningsdiskurs som er konstituert, og som de er en del av gjennom sin lærerutdannertilhørighet. Det er dermed ikke sagt at ikke disse prosjektene også kan representere motdiskurser, eller ønsker å konstituere nye diskurser. Jeg har i avsnittet om debatt i norsk utdanningskontekst nevnt signalord som brukes for å beskrive en målstyrt dominerende utdanningsdiskurs og en dannelsings- og demokratidiskurs som bruker andre signalord om hva som er ønskelig for å utvikle barnehage, skole, kulturskole og lærerutdanning i Norge. Jeg har også forsøksvis nevnt en kritisk kunnskapsdiskurs som en mulig fornyende diskurs. Som det har fremgått av analysene, bruker NAFOL-stipendiatene i sine prosjektbeskrivelse signalord fra den dominerende målstyrte utdanningsdiskursen, men i dialog med signalord fra dannelsings- og demokratidiskursen, samt den kritiske kunnskapsdiskursen. Den kritiske kunnskapsdiskursen har potensial for å kunne bidra til fusjon av gode elementer fra de to ovennevnte diskursene. Slik er det mulig å bidra til å utvikle ny kunnskap på tvers av nåværende diskurser, gjennom prosjekter som er opptatt av hva som kan bli, og hva som kan gjøre en konstruktiv forskjell i kunnskapssamfunnet Norge.

## Referanser

- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2013). *Constructing Research Questions. Doing interesting research*. Los Angeles: Sage.
- Armstrong, J. (u.å.). *Bloom's Taxonomy*. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> [tilgang 23.9.2014].
- Biesta, G. J. J. (2009). Education between accountability and responsibility. I M. Simons, M. Olssen & M. Peters (red.), *Re-reading education policies: A handbook Studying the policy agenda of the 21st century* (s. 679-695). Rotterdam: Sense Publishers.
- Forskningsrådet (2008). *ProLearn. Profesjonslæring i endring*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Forskningsrådet (2011). *Funn i praksis. Ny kunnskap for din fremtid*. Program Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning-PRAKSISFOU. Oslo: Norges forskningsråd.
- Forskningsrådet (2010). *Programplan 2010-2014 Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Forskningsrådet (2014). *Programplan 2014-2023. Program Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gee, J. P. (2011). Discourse Analysis: What Makes It Critical? I R. Rogers (red.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education second edition* (p. 23-45). New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, C., & Hestbek, T. A. (red.) (2014). *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske muligheter og utfordringer i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, I. B. (2010). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget. (3. opplag; først utgitt 2001).
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. T. (2011). *Den gode oppgaven*. Bergen: Fagbokforlaget. (4. opplag)
- Sjøberg, S. (2014). Kundepleie eller samfunnskritikk? Kronikk i *Dagbladet* 9.9.2014.
- Thune, T., Kyvik, S., Sörlin, S., Olsen, T. B., Vabø, A., & Tømte, C. (2012). *PhD education in a knowledge society. An evaluation of PhD education in Norway*. Report 25/2012. Oslo: NIFU Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Temanotat 2:2011. [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale\\_studier\\_om\\_norsk\\_skole\\_temanotat.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no) [tilgang 22.9.2014]