

Smith, K. (2022). Introduksjonskapittel. I: K. Smith (Red.), *Inquiry as a bridge in teaching and teacher education*. NAFOL 2022 (s. 9–16). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa120400>

Introduksjonskapittel

Professor Kari Smith, daglig leder i NAFOL

Det er med stolthet og vemod jeg skriver forordet til den femte og siste NAFOL-boken: *Inquiry as a bridge in teaching and teacher education*. NAFOL er nå i sluttfasen etter 12 års arbeid med forskeropplæring i lærerutdanning. Jeg vil derfor benytte anledningen til kort å fortelle om NAFOLs historie før de ulike bidragene i boken vil bli presentert.

NAFOL ble etablert i 2010 etter at det som den gang var NRLU (Nasjonalt råd for lærerutdanning), vedtok å undersøke muligheter for en forskerskole for å styrke forskningen i, om og med lærerutdanningen. 24 lærerutdanningsinstitusjoner (før sammenslåingen av institusjoner for høyere utdanning) gikk sammen om å skrive en søknad til NFR gjennom en utlysning fra daværende PRAKUT (Program for Praksisrettet Utdanningsforskning) om nasjonale forskerskoler i lærerutdanning. Søknaden fikk tilslag, og NAFOL ble etablert med professor Anna-Lena Østern som daglig leder og professor Kari Smith som styreleder. Finansiering av fire kull med stipendiater var sikret. Men vi var usikre på om vi ville ha nok søkere til forskerskolen, og hver nettverksinstitusjon måtte forplikte seg til et visst antall stipendiater i de fire kullene. Dette viste seg snart å være unødvendig; etter to år var det flere søkere til forskerskolen enn de 25 stipendiatene vi ønsket å ta opp i hvert kull. Det ble heller ikke bare med fire kull; NAFOL-prosjektet er blitt forlenget flere ganger, og i juni 2022 – 12,5 år og 10 kull etter at NAFOL ble etablert – avsluttes NAFOL, en unik historie i norsk utdanningsforskning.

Jeg vil gjerne nevne tre aspekter ved NAFOL som har gjort det til en annerledes forskerskole. For det første la vi stor vekt på nettverkssamarbeid helt fra starten. Samarbeidet mellom nettverksinstitusjonene skulle være tett. Ønsket om å skape tette nettverk ble også realisert ved at vi tok opp årlige kull med stipendiater, slik at kullene fulgte hverandre gjennom 16 seminarer over 4 år. I den grad det var mulig, representerte stipendiatene de fleste av nettverksinstitusjonene. Hvert kull har hatt en koordinator med rollen som kontaktlærer. Det har vist seg at innenfor de 10 kullene NAFOL har tatt opp, er sterke bånd etablert – faglige og sosiale. Medstipendiatene er til stor støtte for hverandre, mye fordi alle sammen gjennom de fire årene i NAFOL har vært mer eller mindre i samme fase av doktorgradsprosjektet sitt. Oppgavene de har arbeidet med i NAFOL, har vært relatert til avhandlingen, slik at de i liten grad ble oppfattet som unødvendig ekstraarbeid.

Et annet aspekt ved NAFOL er at vi har tilbudt ulike former for tilbakemeldinger på korte og lengre tekster gjennom hele NAFOL-perioden. Korte tekster, som for eksempel litteraturgjennomgang eller metodekapittel, er blitt presentert og diskutert av medstipendiater i små grupper ledet av en erfaren forsker. Artikler, før innsendelse til journaler, er blitt presentert og kommentert i masterklasser med en erfaren forsker. Nesten ferdige avhandlinger er blitt gjennomgått i minidisputaser med en invitert ekstern leser. NAFOL har hatt som mål å bygge opp stipendiatenes åpenhet for å presentere eget arbeid i trygge omgivelser, og også kunne gi kritiske, konstruktive tilbakemeldinger på medstudenters tekster. I NAFOL ønsker vi å skape en akademiker, en scholar, i tillegg til å styrke forsknings- og publiseringsferdigheter.

Et tredje aspekt som karakteriserer NAFOL, er forskerskolens vektlegging av sosiale og kulturelle opplevelser for stipendiatene gjennom turer, museumsbesøk, kunstutstillinger og konserter. De kulturelle/sosiale aktivitetene går ikke på bekostning av den akademiske delen av forskerskolen, de kommer i tillegg, og NAFOL-seminarene har lange dager fylt med læring og opplevelser på ulike områder.

Jeg vil også gjerne nevne viktigheten av internasjonalisering i NAFOL. Det er ikke unikt for NAFOL. De fleste forskerskoler ser viktigheten av å arbeide internasjonalt. I NAFOL har vi samarbeidet med forskerskoler og stipendiatmiljø i alle nordiske land og flere steder i Europa som Tyskland, Belgia, Nederland, England, Irland og Ungarn. De fleste seminarer har internasjonale forelesere som også gir tilbakemeldinger på tekster og deltar på de sosiale/kulturelle aktivitetene. Stipendiatene får økonomisk støtte til lengre utenlandsopphold slik

at de kan skape egne internasjonale nettverk. NAFOL er kjent i utlandet og rost i EU-dokumenter og i faglige artikler (European Commission, 2013, s. 23; Smith, 2020; Murray et al., 2021).

NAFOL er finansiert av Forskningsrådet (NFR) og da er det naturlig at forskerskolen også er underlagt eksterne evalueringer. Den første evalueringen var i 2013, og det var en midtveiseevaluering etter den opprinnelige planen (Forskningsrådet, 2013). Den positive evalueringen ga motivasjon til videre arbeid og medvirket til at prosjektperioden ble forlenget. I 2015 ble NAFOL bedt av Forskningsrådet om å sette i gang en grundig egevaluering. Vi ansatte en ekstern evalueringer for å samle inn data fra nettverksinstitusjonene, NAFOL-studentene, ledelsen og administrasjonen. NAFOL leverte en omfattende egevalueringssrapport til Forskningsrådet høsten 2015. Resultatene fra egevalueringen er presentert i åpningskapittelet i den tredje NAFOL-boken, *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning* (Vattøy og Smith, 2018). Basert på evalueringene, og trolig også omdømmet NAFOL hadde utviklet i lærerutdanningsmiljøet i Norge og internasjonalt, ble det gitt ytterligere midler uten at NAFOL søkte om det. Innføringen av lærerutdanning på masternivå krevde et stort antall forskningskompetente lærerutdannere som kunne veilede lærerstudentenes masteroppgaver. Dette styrket behovet for lærerutdannere med doktorgrad. NAFOL-prosjektet ble utvidet til sommeren 2022 (inkludert 6 måneder som ble lagt til på grunn av covid-19).

Forskningsrådet bestilte en summativ evaluering av NAFOL fra NIFU, som ble publisert i 2021 (*Evaluering av Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL): Aktivitet og kvalitet* | NIFU). Basert på rapporten virker det som om NAFOL har nådd sine mål og markert seg i norsk lærerutdanningsforskning. I sammendraget av rapporten står det:

Forskerskolen har styrket samarbeid og bygd nettverk mellom fagmiljøene knyttet til lærerutdanning. NAFOL har representert et krafttak for forskerutdanning for lærerutdanningene. Skolen har bidratt til å bygge opp kunnskapsbasen i lærer- utdanningsforskning og slik styrket lærerutdanningenes faglighet og forskningsfundament. Stipendiatenes ph.d.-arbeider har tilført lærerutdanningsforskningen, og i bredere forstand utdanningsforskningen, stor merverdi. (Schwach et al., 2010, s. 10)

Gjennom hele NAFOL-prosjektet har formidling stått i sentrum, og i tillegg til årlige NAFOL-konferanser har vi også publisert bøker. Denne boken er den femte boken i løpet av 12 år. NAFOL-bøkene er antologier med bidrag fra NAFOL-stipendiater, alumni, førstelektorkandidater og internasjonale stipendiater. Derfor er det tekster både på norsk og engelsk i bøkene. Alle bidragene er grundig fagfellevurdert (blindt) – først abstraktene og så artiklene. Det er derfor med stolthet og glede jeg heretter vil presentere bidragene i denne femte og siste NAFOL-boken. Presentasjonen av artiklene er gjort på engelsk for bokens internasjonale lesere, og også fordi ni av de tolv bidragene er skrevet på engelsk.

The title of this book is *Inquiry as a bridge in teaching and teacher education*. The attentive reader will notice that the preposition ‘between’ is not used in the title, even though the phrase ‘bridge between two sides’ is most common. In NAFOL, inquiry is understood as a means to create connections and communication in the complex theoretical and practical domains of teaching and teacher education, to deepen our understanding of education with the ultimate aim of pushing for constant improvement. Looking at the 12 contributions in this book, together they present cross-discipline, cross-national, cross-cultural, cross-methodological, and cross-level inquiries relevant to teaching and teacher education. As such, this book operationalises the title.

The book has been divided into four subcategories, or four islands, in the complexity of teaching and teacher education: (I) Bridging diversity, (II) Bridging personal perceptions and actions, (III) Language as a bridge, (IV) Bridging teaching and learning.

(I) Bridging diversity

Bridging diversity is the richest category in the book, with five out of 12 contributions. This is representative of the turbulent times the world is experiencing as, when working on the book, with a global pandemic, war and hostilities in Europe and elsewhere, people are on the move. Traditional educational systems are being put under pressure; the challenges have not only changed but also intensified. The five papers in category (I) contribute greater knowledge and a deeper understanding of the complex and overwhelming tasks schools and teacher education face in handling diversity.

Baraldsnes (chapter 1) explores how the internationally well known ‘Olweus bullying prevention program’ might initiate a change in teachers’ perceptions of the concept ‘bullying’ as well as in their practice of preventing bullying. Findings

indicate that both school level and teachers' gender explained some of the differences among teachers. Hagen examines a sensitive and timely theme in chapter 2, 'But, why the Jews?' He investigates adolescents' (9th grade) understandings of the Holocaust and concludes that their perspectives are formed by stereotyping and prejudice. He raises the question of how the Holocaust is taught in Norwegian schools and relates to the important responsibility schools have in working to prevent racism so that we can live by the slogan 'Never again'. In chapter 3, Kristiansen introduces the reader to a context which is less well known, Bosnia-Herzegovina, another country which has experienced war in its recent history. The study looks at how teachers can enhance collaboration and communication by using face-to-face cooperative learning in their classrooms. Getting to know the other and developing mutual trust and respect are necessary factors in cooperative learning, and it must start in the classroom for these pupils to be open to diversity in the future. Furthermore, Talbi (chapter 4) discusses the importance of developing communicative competence with older students, university students in a BA program. The context is Hungary and Talbi examines the impact of three different courses aimed at developing international communicative competence in the students. The importance of viewing one's own culture in relation to other cultures and the need to enable students to communicate across cultures is stressed. In the last chapter of this category (chapter 5), Moen takes us back to Norway and younger learners when examining educators' strategies in handling value conflicts in religiously diverse pre-schools. Tensions are found between the teachers and parents' perspectives of norms and values, and three strategies – rejection, adaptation, and compromise – were explicit in the data.

Knowledge about the other, respecting the other and learning how to communicate with the other are bridges presented in this first category of the book.

(II) Bridging personal perceptions and actions

The second category consists of two contributions (chapters 6 and 7) which both relate to diversity, yet the main message is on the self-exploration of the researcher in working with research projects. When disseminating research, the focus is on the context, the sample, the data, and the findings, all of which are external to the researcher's self. However, is this really the case? The researcher makes decisions, selects methods, and interprets the findings. I would go so far and say that completely objective research does not exist: the researcher colours

the study. It is, however, rare to find papers in which the researcher explores their own perceptions, understandings, roles and impact on the research. Bullough (2021) has in a recent paper argued for more self-exploration of researchers, not only of roles, but also of beliefs, values and morals. Category II has two papers which present the authors' self-exploration. Lund (chapter 6) works on ways pre-school leaders act in communicating with refugee parents. However, her contribution to this book places her as the researcher in the spotlight, examining her role when collecting data, positioning, and epistemological reflexivity in interpreting the data. She argues for the importance of the researcher's awareness of power relations, personal biases and preconceptions in collecting and interpreting data. In chapter 7, Nishida presents her self-study on how she experiences standing between two cultures, her home culture of Japan, and the culture of Iceland in which she currently lives. The differences are broad, and as a teacher educator and researcher she lives the diversity in the two cultures and shares with the reader her challenges in acting as a critical friend to her Japanese colleagues, fully aware that her lenses are coloured by her experiences from Iceland.

Category II bridges not only between cultures and diversity, but even more so, between the researcher and their own work.

(III) Language as a bridge

Language is a means of communication and probably the most important bridge when handling the complexity of education. Language is needed to understand the other, to share personal feelings, thoughts and ideas, to socialise and to disseminate research. Language comes in many forms, not merely verbal modes of expression. However, in category III, the two contributions (chapters 8 and 9) examine verbal language development in a pre-school child and in 7th graders.

In chapter 8, Doublet looks at second-language development among pre-school children in her longitudinal case study of Perle, two years of age, who used Polish at home and Norwegian in kindergarten. Perle's bilingual language development was examined at six-month intervals during the study, which allows for understanding her ongoing development. There is an expected change from the home language being the richest language to a more equal status between the home and the second language after two years. In chapter 9 Kvistad investigates how 12-year-olds (7th grade) explicitly learn about the skill of conducting explorative conversations. The focus was on the pupils' experiences with group

conversations which had to follow certain conversational rules. They had to think and talk together, and not necessarily agree. Findings indicate there is tension between the pupils' own understanding and using the rules, they were pushed out of their comfort zones.

Category III points at the role of language in bridging people and differences, whether they are cultural or based on opinion.

(IV) Bridging teaching and learning

The fourth and final category of this book contains three papers (chapters 10, 11 and 12). They all discuss teaching and learning; however, the contexts differ from pre-school to teacher education, and the learners are parents, students, and also teachers themselves. Practice-oriented inquiry bridges teaching and learning, not only as abstract concepts, but also in the roles the actors take. The notorious practice-theory gap metaphor is intentionally not used, mainly because the perspective taken in this book is that the role of research is not to close the gap, but more to illuminate the close relationship between teaching and learning and how to strengthen the communication between the two actions, as well as between the actors. Hvalby (chapter 10) investigates a sensitive and under-researched topic in teacher education. A criterion for passing the practical component in Norwegian teacher education is 'suitability', assessing if the candidate is suitable to become a teacher. It is a sensitive and abstract concept which makes it difficult to create a clear construct needed for assessment. Hvalby looks at school-based teacher educators, mentors, and their use of the assessment criterion for 'suitability' and finds that it is subjective and based on professional judgement. The title *I do not want to shatter their dreams of becoming teachers* illustrates well the professional and ethical challenges such an assessment presents. In chapter 11, Telnes contextualizes her study in pre-school, focusing on ways pre-school teachers lead and implement inquiry-based praxis in their work with two-year-old toddlers. The circuit model of inquiry-based leadership practices contributes new understanding of preschool teachers' leadership work. In the final chapter of the book (chapter 12), Selliseth discusses the benefits and disadvantages of the frequent use of apps by pre-school teachers to communicate with parents about their children's day away from parents. She places the paper in a current market-oriented context. Among the benefits are continuing information flow, and when meeting face-to-face, time is available to discuss other issues. However, in pre-schools not using the app for online

communication, there were more frequent face-to-face meetings among the staff and the parents, at the cost of less daily information. Online communication offers rich opportunities for bridging people, but recent research also shows that it cannot fully replace face-to-face meetings.

Category IV presents various aspects of how inquiry acts as a bridge among stakeholders of education, and especially in illuminating lesser known aspects of teaching and learning.

The inquiry discussed in the diverse papers presented in this book bridges teaching and teacher education and highlights the complexity of education and educational research.

REFERANSER

- Bullough Jr., R.V. (2021). Of what do we testify? A meditation on becoming 'good' and on the nature of 'self' in self-study. *Studying Teacher Education*, 17(3), 256–272.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Forskningsrådet. (2013). *Nasjonal forskerskole for lærerutdanningene (NAFOL). En utvärdering etter halva tiden*. Norges forskningsråd. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254002650675.pdf>
- Murray, J., MacPhail, A., Meijer, P.C., Oolbakkink-Marchand, H., Ulvik, M. & Guberman, A. (2021). Influencing professional development at national levels: learning from reciprocity and diversity. I: R. Vanderlinde, K. Smith, J. Murray & M. Lunenberg (Red.), *Teacher educators and their professional development: Learning from the past, looking to the future* (s. 155–157). Routledge.
- Schwach, V., Bergene, A.C. & Carlsten, T.C. (2021). *Evaluering av Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL)*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2733215>
- Smith, K. (2020). Expansive learning for teacher educators – The story of the Norwegian National Research School in teacher education (NAFOL). *Front. Educ.*, 5, Artikkel 5. <https://doi.org/hpsc>
- Vattøy, K.D. & Smith, K. (2018). Developing a platform for a research-based teacher education. I: K. Smith (Red.), *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning. Hvor er vi? Hvor skal vi gå? Hva skal vi gjøre nå?* (s. 17–44). Fagbokforlaget.