

Rönnerman, Karin & Petri Salo:
'Collaborative and action
research' within education:
A Nordic perspective. *Nordic
Studies in Education*, Vol. 32,
pp. 1–16 Oslo.
ISSN 1891-5914.

Although widespread in the Anglo Saxon tradition of education, action research in the Nordic countries is influenced more by outcomes from other areas, such as work sciences. The purpose of this paper is to comprehend action research within the Nordic educational tradition as rooted in concepts of 'Bildung', 'pedagogy' and 'folk enlightenment'. A case study describing an early childhood teacher, Mia, is presented to demonstrate how the personal, professional and political dimensions of action research are realised within both the individual and the extra-individual realms. The story is also used as an example to establish a Nordic variant of action research where parallels with knowledge creation in study and research circles are evident. This variant, which we call 'Collaborative and Action Research' builds, first, on collaboration between education professionals and, secondly, on collaboration between researchers and practitioners.

Keywords: action research ·
collaboration · Bildung ·
folk enlightenment · study circles

Manuscript received: March
2011 (peer reviewed)

Karin Rönnerman, Department
of Education, University of
Gothenburg, Gothenburg,
Sweden

Petri Salo, Faculty of Education,
Åbo Akademi University, Vasa,
Finland. E-mail: psalo@abo.fi

'Collaborative and action research' within education

A Nordic perspective

KARIN RÖNNERMAN & PETRI SALO

I

Two truths,
come closer to each other.
One from the outside,
one from the inside
and where they meet
one is able to see a glimpse of oneself.¹

Tomas Tranströmer

Nowadays educational action research seems to be widely acknowledged in the Anglo-Saxon context. However, action research is a broad concept and the aims, methods, focus, scope and intended outcomes vary greatly. At one end of a continuum, action research is conceptualized as way of turning education into a critical social science (Carr & Kemmis, 1986), whilst at the other proponents such as McNiff (2010) present it as an intervention method for professional development within an individual classroom or a school.

Definitions of action research vary greatly depending on the tradition, function and structure of educational systems. Action research has been described as a 'family of approaches' (Reason & Bradbury, 2006, p. xxii) or 'a series of commitments'

(McTaggart, 1996, p. 249) for researching and improving educational practises. Zeichner (2001) identifies five major traditions of action research; (i) participatory and democratic action research for social change as introduced by Kurt Lewin in the US, (ii) the British teacher-as-researcher movement, (iii) the critical participatory action research movement in Australia, (iv) the North American teacher researcher movement and, (v) self-study research in teaching and teacher education.

So far, the Nordic tradition of educational action research has not received much attention within the Anglo-Saxon community of action researchers. In making this claim we presuppose that there is an identifiable Nordic tradition. We see this tradition as rooted in and built on the continental European traditions and concepts within education and in our view, drawing on our own experiences of using various kinds of action research approaches and tools in educational locations, (see Rönnerman, Moxnes Furu & Salo 2008). We maintain that the Nordic tradition is characterized by its emphasis on collaboration.

This is manifested in the concept *collaborative and action research* which we believe encapsulates the Nordic tradition. In some of the Nordic countries educational action research has been preceded by collaborative work and research for developing democratic practices within working life. In the field of education the collaborative aspect is emphasized in two complementary manners. First, educational action research is characterized by teachers and others educationalists working in groups. This reflects the tradition of collective knowledge production within study circles (with its roots in folk enlightenment).

Secondly researchers are usually connected to the collaborative work in educational locations in their roles as facilitators. Thus in

this Nordic form, action research becomes a way to develop collaboration and thus move beyond the dichotomy of theory and practice, and indeed the division of knowledge forms said to be characteristic of academia and of school. In our view educational action research is about different practices, and the views of knowledge embedded therein, coming closer together in order to reveal the very character of the practice to be researched on (as in Tranströmer's poem above). Therefore we define action research as:

A reciprocal challenging of professional knowledge and experiences, rooted in everyday practices within schools, in collaborative arenas populated by researchers and practitioners, and in the interchange of knowledge of different kinds. (Rönnerman et al., 2008, p. 277)

Historically the Nordic tradition of action research needs to be understood in relation to three complex notions and concepts all of which are rooted in the continental European traditions within education. The three concepts are *Bildung*, *pedagogy* and *folk enlightenment* (popular adult education). *Bildung* can be understood as the concept related to the history of educational ideas on overall conditions for human growth. In folk enlightenment the idea of *Bildung* is related to and realized within the political arenas formed by social movements struggling for recognition, justice and equality. Pedagogy represents an institutionalized conception of *Bildung*, and its realization in schools by professional educators and where the aim is the fostering of democratic citizens willing and able to act in society to further democracy.

The purpose of this article is twofold. The first aim is to discuss educational action research with a focus on both individual and extra-individual realms and features (Kemmis, 2008) and to reflect on action research in the light of the traditions and concepts

mentioned above. In addition, as a secondary aim, we want to articulate and at the same time refine the very characteristics of educational action research in Nordic countries. The article begins with a background of the Nordic tradition of action research and overall accounts of the concepts that in our view form our educational tradition.

This is followed by a case study of a Swedish early childhood teacher, who after having taken a course in action research, not only changed her own way of working, but also involved four other pre-schools in collaborative work. This individual case study will then be contextualized and conceptualized as representing 'collaborative and action research' (Rönneman, 2010) and illuminating the intertwined personal, professional and political dimensions of action research (Noffke, 1997, 2009).

On the Nordic tradition of action research

The roots of the action research ideology and practices in the Nordic countries that we have identified can be found within the social movements of the late 1900th century. The collective form of educating the people for emancipation (*självbildning*) meant that education should not only be provided for the people, but also by the people. The aim was to encourage social movements to work towards change in society. This was to be achieved by enabling members to attain active citizenship, by educating leaders and scholars, as well as by spreading the movements' culture and values (Nordvall, 2002, p. 15).

The method and arena for this kind of popular education was the *study circle*. The aim of the study circle was to nurture the knowledge and experiences of the participants. Study circles were used as arenas for educating people politically for functioning in local associations, and for providing work-

ers with basic knowledge in school subjects. This form of a collaborative conquest of knowledge and the development of skills needed for participation in a functioning society provided the educational foundation of the Nordic welfare state (Holmstrand & Härnsten, 2003; Lundberg, 1997).

At the beginning of the 1970s, when trade unions first became interested in joint-venture collaborative knowledge production with universities, study circle practice was refined and developed into a *research circle*. Over time these circles became the form for meetings and the collaborative construction of knowledge. From a participant perspective, the process of developing knowledge could be seen in two ways; gaining knowledge and participating in the social production of knowledge (Holmer, 1993). Research circles served the purpose of enhancing the participants' understanding of their situation and getting the knowledge to change it. They involve a problem, which, having been jointly decided upon, should then be scrutinised from various different angles. Importantly, the focus is not finding a solution, but, rather, on observations that can widen participants' knowledge.

Although ways of dealing with the problems identified differ, Holmstrand and Härnsten (2003, p. 21) maintain that all research circles are characterised by a number of particular resources: the participants' knowledge and experiences, the researchers' knowledge about the identified problem, the researchers' competence as researchers (systematic knowledge), and other researchers' knowledge that might throw light on the problem. The overall aim is thus to contribute to democratization through a model of co-operation between researchers and practitioners (Rönneman, Salo & Moxnes Furu, 2008, 26 ff.).

Despite, or perhaps due to the long tradition of action and research circles, action re-

search as a concept and idea within the field of education has made a late appearance in the Nordic countries. This can be understood in the light of decades of steering and control, which, traditionally, has been highly centralised. Still action research and the Nordic characteristics identified in this paper has been acknowledged and developed within social work and, in particular, within studies in working life since the 1960s. Baungaard Rasmussen (2004) presents several examples of joint projects between universities, trade unions and employers' organizations for the democratization of various industries and work sectors.

Most of these projects stressed collaboration and dialogue between researchers and workers, the aim being to establish common knowledge platforms. Still the outcomes of these projects were highly varied. The national LOM² program in Sweden is one of the most well known. It was built on networking (in the sense of learning to work together), learning (developing capabilities to conceive new ideas) and democratic dialogue (as engagement and participation in open discussions on all levels in organizations). Action research within working life has developed over time from small-scale experimentation within companies and communities to large-scale networking projects at a regional level. The LOM program was the point of departure for developing a centre for the study of working life (Hansson, 2003).

The emergence of educational action research from the 1990s onwards can be related to reforms and policy for decentralization and professional development. Local development work became a key element in the provision of education in the highly decentralised school systems (Ahlström & Kallós, 1995) in Sweden and Norway. The new curricula, with an emphasis on educational and social goals, no longer offered ready-made

solutions to questions of how teaching should be conducted.

At the same time, the responsibility for in-service training was handed over to school principals and the local municipal authorities. It was not to be understood as a matter of individual professional development of the teachers, but rather achieving an alignment with the development needs of individual schools, the local context and the curriculum. Teachers were expected to develop methods that would best suit children's learning needs. The idea and principle of general in-service training was abandoned. Instead, the focus was directed to the classroom within the local school.

A new rhetoric in which teachers were to be regarded as reflective practitioners washed over the field of education. School development was to become research-based, in line with new trends in understanding of the nature of collaboration between universities and schools. Along with a bottom-up perspective on development work, the new steering system and the new curriculum thereby opened up possibilities for action research and co-operation between teachers and researchers (Rönneman et al., 2008b, p. 30 f.). In Norway and Sweden different ways of supporting partnerships between schools and universities has led to the development of a variety of collaborative forms. A key function in such projects is the collegial relationship between researchers and teachers.

However, as Lendahls Rosendahl and Rönneman (2006, p. 508) have demonstrated, such relationships are often full of tensions and contradictions:

Even though much international research emphasises the value of collaboration between researchers and practitioners in providing increased professional working knowledge, it cannot be taken for granted that such developments will be achieved in every cultural and educational context.

The emergence of the Nordic tradition of action research can be interpreted as representing three of the five variations of action research presented by Somekh and Zeichner (2009, p. 12 ff.). Firstly, in the late 19th and early 20th century, «action research» became a vehicle and arena for political upheaval and transition within social and folk enlightenment movements aiming for the establishment of a welfare state. During the second half of the 20th century action research was transformed into a university-led reform movement based on collaboration and joint knowledge production in research circles within the organisations of working life. From the 1990s onwards it has been transformed into a top-down state-sponsored means of reforming and developing schooling (i.e. in-service training for teachers) as a response to the challenges of globalization.

Noffke (1997, p. 306) on the other hand, describes action research as a «group of ideas emergent in various contexts». Further she says that «as a social movement it is fundamentally about emergent meanings of both action and research». Our aim is both to reflect on the Nordic tradition of action research and the forms and its expressions it takes, and to relate it to the Anglo-Saxon tradition. In so doing we hope to more closely approach its defining characteristics. In location about this task, we have found the three complementary dimensions identified by Noffke (1997, 2009), the political, the professional and the personal, to be extremely useful.

We identify these dimensions, both as they are manifested within the Nordic educational tradition and in a broader context, as well as in the form of sub-stories within the story of the professional development of an individual early childhood teacher. The political dimension is about becoming, and constantly acting as, an active citizen within the realms of the welfare state where educa-

tion provides the means for sustaining democracy and achieving equality. The professional dimension relates to development as an engaged co-worker and colleague. Finally, the personal dimension is about lifelong growth as a human being. Expressed in the vocabulary of *Bildung* action research and professional development, it is about growing as a human being, citizen and co-worker.

An important underlying assumption and point of departure is that teaching, as a profession and a practice, is complex and multi-dimensional. Personal commitment and striving for authenticity are constantly intertwined with the development of professional competencies of various kinds (Brante, 2009; Malm, 2008). Thus we question the current global discourse of New Public Management in which teachers' professional practice and development are conceptualized through the narrow and highly impermeable lens of immediate and testable learning outcomes. We maintain that teaching as a profession is to be understood far beyond a simple technical instrumental activity. Not only is teaching a professional practice, it is also always constructed as a personal and a political practice (Noffke, 1997). Curricula, irrespective of whether they are local, national or global, are always political documents. However teachers cannot avoid relating to them from a personal point of view. Besides being self-reflective, i.e. professional inquiry into a social situation at hand (e.g. a classroom practice), teachers' professional development is about the rationality and justice of educational and instructional practices as well as understanding the contexts in which these practices are carried out (Carr & Kemmis, 1986, p. 162). No matter whether we study teaching as a profession from an individual, collective or institutional point of view, all three dimensions are constantly present and overlapping with and challenging one another.

Bildung, pedagogy and folk enlightenment

As we have previously explained, we maintain that understanding the Nordic variant of action research requires an excursion into the traditions and concepts of our educational history. Such a journey involves coming to terms with various dimensions and aspects of human growth (*bildning/Bildung*) both in institutionalized educational locations (pedagogy) and in political arenas (folk enlightenment).

Gustavsson (1996) suggests that *Bildung* in our time needs to be understood as a hermeneutic achievement. It consists of a relationship between the known and the unknown, which, in our case study, is demonstrated as the opening up of new professional paths through action research. The meeting with the unknown brings us closer to reflecting about ourselves and gives us an opportunity to examine our everyday practices and problems. *Bildung* has also to do with our awareness of the traditions and cultural heritage – in local, national and global terms – of which we are all part. Growing as a human being (as all good education in Dewey's, 1997, terms) relates to activities within the realms of democratic political life and professional working life.

Besides understanding oneself as a social human being, it is also about the capabilities and skills needed in society and the workplace. Thus Siljander (2007, p. 71), a Finnish educationalist, defines *Bildung* as:

the historical development processes of both individuals and societies in which people systematically strive towards developing themselves and their socio-cultural environment into something «more humane», «more enhanced» and «more developed».

Gustavsson (1996, p. 242 f.) highlights the inner tensions characteristic of *Bildung*. The

first is between a free, endless process of becoming more human and a predetermined goal or a model. In the case of teachers and the teaching profession of today, this contrast could be elucidated by emphasizing the difference between the never-ending process of becoming (more) of a teacher, and the state of being a professional teacher. The second tension is that between integration and specialization. *Bildung* represents an ambition to gain general knowledge relevant and useful in different contexts.

Gaining knowledge is not just related to an external activity (professional learning and development); it is itself an activity (human growth). As an integrated and integrative process it challenges the specialization and division characteristic of both scientific (theory) and professional knowledge (practice). The third tension is between equality and elitism. A commitment to *Bildung* is built on a belief in and strives towards the equality of all human beings. This becomes a way of enhancing solidarity and integration in times and societies characterised by division and fragmentation.

Liedman (2002, p. 356 f.) emphasizes the conditions (characteristic even to action research) that need to be fulfilled if *Bildung* is to be achieved. Firstly, it must be recognised that knowledge does not follow the borders constructed between different (university) faculties. Neither does it relate to the artificial division between theory and practice. Secondly, knowledge must be understood in terms of lifelong learning and not narrowed to the contents of a specific stage or sort of education. Thirdly, gaining knowledge and moving towards *Bildung* occurs in moments of freedom in which people make choices of knowledge and choose paths to knowledge. Fourthly, the path for *Bildung* is a collective as well as an individual path.

Human beings are social beings; in the process of learning, they learn together with

others even in cases where they are in competition with others. Siljander (2007, p. 71) summarizes the notion of *Bildung* and the educational policies related to it in the Nordic welfare states of the 20th century in terms of the three concepts: generality, equality and accessibility. *Bildung* has come to be related to an idea of autonomous (even critical) citizens capable of self-reflection and self-determination. In the Nordic countries, the idea of educated citizens capable of furthering the interests of (autonomous) nation states has been used to define how education ought to relate to the development of society (Uljen, 2007).

The overlap with action research is obvious, at least when action research is understood as bringing with it a democratic imperative and when the aim is to nurture and sustain social justice. Action research as «a methodology grounded in the values and culture of its participant-researchers» (Somekh & Zeichner, 2009, p. 6) and its sensitivity to local agency reflects a firm belief and trust in human beings as rightful professional and political agents, able to act as morally-committed and informed practitioners oriented both by the traditions of the professional field and by the social-political and material-economic conditions within a certain society (Kemmis & Smith, 2008, p. 4).

The concept of *pedagogy* (pedagogik in Swedish) relates to the process of professional upbringing and focuses on the relationship and interaction between the teacher and the pupil. The aim of pedagogy in the Nordic sense is to reach certain social goals. It is about fostering children (up-bringing) according to certain social and societal aims, thus necessarily bringing the moral dimension into the pedagogical relationship. On this view, the descriptive dimension that focuses on how a teacher acts in relation to her/his pupils is complemented with a moral dimension that concerns how she or he ought to act in order to reach certain social goals.

Teachers' are assumed to act in accordance with personal and professional practical theories, in which both descriptive and normative dimensions are combined into a holistic conception of the work of teaching. The normative aspect in the pedagogical relationship is also about combining the aims and goals of the curriculum with the moral principles and personal values of the partners in the relationship (Kansanen, 2003, p. 12 f.).

This openly moral aspect is also characteristic of action research. When speaking of and relating to teachers' subjective or practical theories, action researchers assume that teachers design their teaching according to a certain way of thinking and acting. From a Nordic point of view the aim of educational action research is to develop teachers' ways of working by encouraging them to reflect on their practical theories as well as to plan and act in a way that challenges their customary means of professional action. To the extent that it does so, action research can be regarded as a moral undertaking.

Folk enlightenment is the Nordic version of popular education and based on the democratic ideal of enlightenment and functioning at the intersection between pedagogy and politics. To some extent this conception also holds good for education as science (Moller, 1996). Folk enlightenment can be described as education for citizenship. In its beginnings in the Nordic countries, it gave rise to a civil society characterized by dense networks of associations in which members engage in various kinds of collaborative learning. After the post-war period, these civil societies gradually developed into welfare states.

Primarily folk enlightenment was about creating a civil society and, thereafter, development into a welfare state. The process of individual human growth was to be anchored to the cultural, social and societal development of the nation. At the grass roots level, these processes were to be furthered by per-

sonal experiential knowledge expressed, discussed and interpreted – and thereby refined – through systematic interaction and dialogue between equals (Korsgaard, 2000). Collective human growth in addition to its impact on everyday lives is also embedded in various public arenas and professional forums for collective and collaborative meaning making and dialogical knowledge construction.

Folk enlightenment «stems from a need to solve practical problems by finding solutions together» (Leinonen, Vadén & Suoranta, 2009). In the Nordic countries the arena and method for doing this was the *study circle*. During times of change, such as the late 19th century, study circles were established in order to reflect upon and find solutions to political, social and religious challenges. As we interpret it, the tradition and principles of the study circle (the same metaphor of the ‘circle’ as in the conduct of action research) inform the contemporary understanding of action research in the Nordic countries. Study circles are simultaneously the means and the end to furthering folk enlightenment. They are about coming together voluntarily, and provide arenas where those interested in confronting each other on a regular basis can discuss and reflect together and, in doing so, expand their knowledge on a topic of mutual interest (Larsson, 2001).

Mia – an early childhood teacher as an action researcher

In the following section we present a case study of a pre-school teacher, Mia, and her work connected to an action research project and, in particular, her growth as a human being as understood from the dimensions of the personal, the professional and the political. Mia first came into contact with action research in 2004 when she was one of the participants in a course provided by the University of Gothenburg (Rönnerman, 2008).

The course, «Action Research for Quality Development», was designed around two converging paths; theory and practical work.

The aim of this design was to enable students to move beyond the idea of reading about theory as separate from practical activities (development work). For the purposes of the course, participants were divided up into groups of eight (based on their teaching localities). A facilitator, from the university, was assigned to each group and met the groups of teachers on eight separate occasions during a year. During this period, the teachers also received four lectures covering the theory of action research, some research methodology, and were able to gain insights into the approaches taken in different kinds of quality programmes. In a survey sent to 120 teachers four years after completion of the course it was found that 80% of the teachers still were doing action research and that 68% still assumed a leading role in facilitating peers and involving other early childhood teachers.

Mia was one of these teachers. Working in a preschool in a large urban area she mantled the role of facilitating colleagues in four separate pre-schools. The data upon which the case study is based derives from a retrospective interview with Mia, from field notes taken during facilitation meetings and from Mia’s own written reports and reflections about her work. The interview was conducted as an informal conversation covering issues such as personal and professional development, experiences and developments in the preschool and the driving forces behind and support for continuing action research.

Mia works as an early childhood teacher at a preschool with three sections, each with its own teaching team. Families in which both men and women are working are common and few children come from single parent households. Parents demonstrate a commitment to the preschool in terms of active participation in parent-teacher meetings.

Mia's choice of early childhood teaching as a profession was primarily based on her belief that preschool and school are an important part of society in the sense of bringing up children to be responsible democratic citizens. Her interest in societal issues was one reason why, for many years, she also worked for the teachers' union. It was also through these activities and her contacts with the local union that she first came to know about the planning of the course in action research, that came to be known as «Q in preschool».

Mia found the description of the course accorded well with the way in which she wanted to work, i.e. to combine work with the children, but to also work systematically. In an initial step, she talked with her principal and then with the manager for the area about the importance for preschools in the area, which was assessed as an area without specific needs for further development, to have the opportunity to participate. Her arguments in favour of participation were compelling and she was delighted when it was decided that teachers from the area would indeed take part. The principal supported the idea by allowing Mia and three other early childhood teachers to participate. Mia began the course in action research in autumn 2004 along with three teachers from different preschools in the area.

The participation of Mia and her colleagues

Throughout the course, which lasted for a year, Mia ran a development project on the visibility of gender differences and gender roles. Parallel to this, she presented the action research project in staff meetings and organised a workshop for all of the staff. Based on the preschool quality work report and the staff's expectations for continued work, it was decided to work with the overall theme of gender equality. Each preschool location planned its own work, which became part of the overall theme.

That this was feasible can be understood in terms of the tradition of educational discussions conducted at the preschool over the last twelve years. Time for pedagogical discussions for professional learning and development had been set aside on Mondays, and in these sessions one person from each location participated. This organization meant that all teachers at the preschool had the opportunity to participate in educational discussions on one occasion every month. In introducing action research at the school Mia included the use of «pedagogical Mondays» (a kind of professional study circle), when the teachers had an opportunity to collectively discuss the common theme of gender equality.

In each group, the three teachers who had attended the course acted as facilitators for their colleagues in the respective teaching teams. Mia, whose contributions focused on her work with traditional gender roles and gender equality, presented the patterns she found on the basis of both observations and actions that had been carried out in her section, and she also presented further thoughts on the gender patterns of the teachers in their work with children. Mia's project was later presented to the parents at a parents' meeting and, by coincidence, it transpired that one of the parents conducted research on children's sexuality. This parent was invited to a meeting with the teaching team, meaning that their discussions could thus be expanded to also include theories relevant to the chosen theme. As a result of the application of relevant theory the teachers' understanding of their observations increased.

The way they carried out this work is similar to a study or research circle. All of the teachers gathered round a specific topic and the parent can be seen as an invited expert (researcher) who gave the group new input to deepen their understandings of their work. Mia documented their work and pre-

sented it at the end of the course. All of the teachers from the three locations individually evaluated the work accomplished in the respective locations, the discussions that had taken place over the year on the «pedagogical Mondays», and the ongoing development. There was a consensus among the staff to continue work on action research in the coming years, although with a different theme. It was also suggested that more teachers could be enrolled to the project and that the early childhood teachers who attended the course could act as facilitators for the new groups.

Leading others' participation

Mia's experience of the development work in her own location and from her discussions with colleagues on the pedagogical Mondays meant that she saw the work as a «breeding ground where things take time to grow; you see changes, you see results from an idea, it is like growing plants» (Mia). But she also realized that such work must be anchored at several management levels in order to become part of a continuous improvement process. Mia expressed in the interview that: «action research was not a loose project with temporary extra funding, but was something aimed at more durable long-term change». Although she was attracted to the combination of systematic work and work with children in the location, she also realized the fragility of this way of working, if understanding and approval had not been gained both within the preschool and from the local policymakers.

Together with the two early childhood teachers who also participated in the course, they initiated contact with managers at different levels in the organisation. An initial step was to first convince her own principal, followed thereafter by the second step of holding discussions about the value of the work with the area manager. Mia and the other two early childhood teachers attended

a management meeting, where they talked about the work being carried out and how they planned to continue. Future development, which would require a mandate from the local school board, involved drawing up individual development plans (IDPs) not in accordance with the school's standard model, but rather through action research and by cementing the use of the IDPs into the teachers' practice on their own terms. Mia and the other two teachers were supported via the allocation of resources in the form of time for planning, the creation of teacher facilitation teams and the evaluation of the pedagogical Mondays. Action research was then expanded to include four pre-schools with a total of 45 teachers, where the format of 'pedagogical Mondays' was maintained with the three early childhood teachers as facilitators.

To gain acceptance of the work from the principals, and to ensure that they would fully understand the value of action research, Mia not only wanted them to be involved in planning, but also that they should, on occasion, participate in the discussions held on the 'pedagogical Mondays', so that they could gain insights into the teachers' ways of thinking and working. This meant that the principals became involved in the process and a common understanding of both action research and the development that started at the four different preschools could be achieved. For Mia this was also a way to be engaged in «collective discussion».

The initiative taken by the teachers and their subsequent ways of acting can be understood along the dimensions of both the political and professional. The actions are directed to changing the context, but not simply for their personal sakes. The involvement of colleagues, the principals and even the local manager, can be seen as part of the collaborative dimension in action research. In their work they use the form of study circles with peers, they act as facilitators and also

maintain a dialogue with the researchers at the university.

The facilitating of colleagues on the pedagogical Mondays meant that Mia herself also acquired new knowledge and was able to share experiences with others. Driven by the discrepancy she found between theories of learning and how her work was conducted, she sought further guidance from the researcher and took the initiative to build a mutual partnership. This took the form of a series of seminars, something Mia longed for because, as she says, the need «to discuss with others is important, and you get uncritical when reading for yourself». The seminars, which were led by a researcher, focused on the teachers' experiences of their roles of facilitators, which, for Mia and the others, was an entirely new way of working.

Further, Mia enrolled on a school development course at the university. Being involved in both the seminars and the new course got her involved in discussions, something she appreciated in the sense that, as she says:

carrying on a conversation with people over and above the «day-to-day work», does not exist in this culture, and that this now takes place through this project. More and more people are becoming interested in discussing their work in a way that is genuine, engaged and interesting. (Mia)

The possibility of having such discussions was, for Mia, an important part of the development work, since she says that previously there was a lack of communication. She found this was an important part of the process of raising awareness about the work and says that she regards the 'pedagogical Mondays' as providing an important contribution to both discussion and reflection.

In expressing her interest in learning and human development both privately and at work, Mia gives voice to the personal and professional dimension of action research (cf.

Noffke, 2009). At the same time, she also regards cooperation with the other two early childhood teachers as being a key factor in continuing the impetus of the work at the preschool. She returns in the interview to her own development and stresses that not only has she become more «patient and humble», but also that her own self-imposed ambitions have been scaled down and that she is now «not so frightened of failing or being challenged. She is, she says, more secure». Indeed, she says, that it is probably the first time that she had felt that she wanted to learn something without being concerned with actual achievement.

Mia feels safer now and, in taking on new tasks of various kinds, feels secure in sharing her experiences with others. This can take the form, for example, of giving lectures in different municipalities, but also of participating in conferences organized by the university; in other words being active as a citizen. Mia sees her own development as being extremely positive, but also realizes that others too have had opportunities to develop. Because the principal was invited to take part in the process and, at times, was required to consider action research as part of the development of the preschool, she became «the person who had the most personal growth throughout these years». The principal had also decided that all of the staff should actively participate in the continuing action research in the preschool.

A new platform

Mia's attitude to her work has changed over the five years she has participated in and actively pushed for action research in her preschool. Her previous ambition of applying for a position as principal is now no longer as strong, and she believes that her perception of her work has changed and that «work in everyday life has taken on another meaning» (Mia); it has turned into lifelong learning

and development. Concerns about how the work can contribute to children's learning and development, and how children themselves can be involved in the development work are now more prominent in her mind than actually planning activities for them. Her interest in these processes has increased and Mia says that she is now «more interested in the processes than the results, which means that I must be involved».

Facilitating her colleagues and having access to their stories has given Mia both a respect for the commitment to work and meaningful opportunities for children. After five years the work of the staff at the preschool is now much more reflective, which means that Mia will take part in developing her own location and in facilitating other colleagues at the preschool. The importance of her colleagues' work for the future is invaluable. Even though the close cooperation Mia developed with the two other teachers is an important prerequisite for the development of preschool as a societal institution, it is, Mia says, nevertheless not enough.

Mia would like more opportunities for discussions and meetings with others and opportunities to challenge and question different ideas. It is only then, she says, that your «own thinking can be challenged and the risk of having to remain uncritical decreases». Through a new approach, as well as being part of a new organization for the development of everyday work at the preschool, Mia also has expectations about the role and duties of the local education board and education managers. «Action research is challenging and provocative; you get the support to think, express yourself and to act.» Mia says that this helps, but that she wishes it were more explicitly expressed by the education managers in the municipality with responsibility for preschools as, she says:

[A]ction research is right for me in that it has a societal perspective, development from

the bottom up, democracy and confidence in humans' capacity; you are happy when it works!

Discussion

In the discussion that follows, our aim is to reflect on and interpret Mia's professional development in terms of *collaborative and action research*. We want to illuminate and understand contemporary professional development (its basis, methods and outcomes) within education in the light of a complex tradition, which forms both the overall societal context (the Nordic welfare state) and the institutional conditions for professional learning and action in the everyday field of educational practice. We interpret Mia's story in terms of the Nordic conceptualization of *Bildung*, understood simultaneously as both a free process of human growth (the personal dimension) and as a predetermined goal or a model (a professional early childhood teacher). It is a way of interpreting and relating to the world we are living and acting in, which, in the current case, is the professional practice in a preschool.

Mia's story, which admittedly may be rather an ideal example, nevertheless illuminates nicely the interplay between the personal, professional and political dimensions of action research (cf. Noffke, 1997, 2009). Her personal growth and strength appears when she challenges herself by entering into new situations and professional contexts. The circle of growth and actions moves beyond immediate personal experience, from a quite narrow everyday professional sphere into managerial, institutional and local community locations. In order to be able to do this she finds ways of collaborating with her colleagues, and creates opportunities for others to participate in both formal and informal «study circles» as a way of furthering collaborative professional growth and development.

A deeper understanding and improvement of immediate professional practices is combined with insights into the contexts and conditions that shape and define the ways in which these practices are carried out. Mia expresses her personal and professional growth by noting her satisfaction with combining teaching and research. She maintains that her professional position has been strengthened. She is also able to contribute with competencies related to organizational matters, such as evaluation and development. The political dimension is explicitly present in the way Mia expresses the importance of early childhood education for the children's development into democratic citizenship. She takes action to make this happen by engaging the principal and area manager in the work as a means of getting support for the way that she and her colleagues want to work. Similarly, she cements these new working approaches by involving parents in the teaching team's discussions.

For Noffke (2009) politics is the constitutive element of both educational practices and action research. The issues of power and control are inherent in the personal and professional dimension. From a teacher's point of view the personal is about generating new ways of relating to, understanding and acting within various kinds of social and professional practices. On the surface, it might be about the systematic use of different kinds of «tools» or methods for action, observation, reflection and planning in collaboration with colleagues. Deeper understanding, meaning-making, greater self-knowledge, and personal fulfilment (adult learning) serve both the non-professional and the professional. Here, initiating, bringing about and evaluating collegial collaboration, curriculum development and organizational reforms at local level furthers Mia's professional development and strengthens her in her professional role.

The combination of teaching (practice) and research (theory) strengthens this sense of professionalism particularly when guidance is provided and a working group develops knowledge collectively. The experiences gathered and knowledge gained when engaged in action research stretch beyond evaluations, quality assurance and development projects initiated from above, and which, not infrequently, corresponds poorly with the everyday reality in schools. Here, in «collaborative and action research» macro and micro-politics interact. Awareness of the mechanisms and issues of power and control, related to all three dimensions, enable teachers to engage in transforming practices according to their personal, professional and political convictions.

As described above, Mia's story begins with a formal education, on a course on action research for a certain group of early years educators aimed at enhancing professional development and sustainable quality. In such a context, the aim is to develop skills in developing certain professional practices. The orientation towards the professional practice is initially instrumental and pragmatic and, in the case of education, oriented towards what one might call pedagogical skills (the development project conducted as action research). Mia's professional development reveals a highly positive outcome for all of these objectives and, perhaps, may seem rather too idealistic. This kind of «idealism» is one of the problems with action research. The critical aspects, and in particular the power-laden negotiations and the results of them, that are the prerequisites for emancipation, seldom emerge.

By presenting her case we are able to identify a number of critical points, which are important to mention. In our interpretation the collaborative cementation of the professional development lays the ground for a widening circle of emancipation. This emancipation is both about an understand-

ing of the prerequisites for early childhood teachers' work, and a consciousness of the conditions of upbringing in a specific organizational and institutional context.

One can ask if it really is a case of emancipation and, if it is, how are teachers able to deal with their new knowledge and enhanced capacity for critical reflection? Reflection on the conditions of «being» an early childhood teacher in a certain preschool context goes hand in hand with meaning-making and understanding, and is enhanced by different kinds of knowledge «inputs». Even though we have presented the case from an individual point of view, we want to emphasize the context of collaboration and interaction (the study circle) within which and in relation to which Mia's professional and personal development takes place.

This having been said, a number of questions still remain unanswered. First, in what ways are such «study or research circles» to be initiated and arranged within various local sites and contexts? Secondly, in what ways do they have to be supported «from above», e.g. by the principal and/or district in order to result in the types of knowledge or skills that are sufficiently challenging to further emancipation?



Figure 1. Action research within the Nordic educational tradition

One of the main problems with action research is the ambiguity of the concept and phenomenon. Within the vast literature on the subject it has been treated both as a *research ideology* for enabling social change, as well as a *research instrument* for furthering, for example, organizational development towards given goals. In the former case it is bundled together with moral obligations and a critical standpoint, whilst in the latter it might be described as using research for legitimating pre-imposed external aims. What we have attempted to do is to shed light on the complex interplay between local actions and research traditions that are later embedded in philosophical traditions within education and global circumstances of various kinds (Ponte & Rönneman 2009).

The results are summarized in the figure above. In our case study of Mia, the traditions and expressions of *Bildung*, *pedagogy* and *folk enlightenment* interact continuously. Growing as a human being is intertwined with becoming a citizen and developing as an engaged professional. The simple fact that human and professional development is always restrained by organizational-institutional, i.e. political, constraints, can either hinder or promote social action for further professional development. In our interpretation, and by recounting Mia's story, professional development initiated by the means of action research furthers both democratic citizenship and lifelong personal growth.

Notes

- I Our translation, in Swedish it is:
Två sanningar
Närmar sig varann.
En kommer inifrån,
en kommer utifrån
och där de mäts har man en
chans att få se sig själv.

2 LOM: Ledning–Organisation–Codetermination.

Literature

- Ahlström, K-G. & Kallós, D. (1995). *Recent Research on Teacher Education in Sweden: Problems and Issues in a Comparative Perspective*. European Conference on Educational Research, Bath, September (14–17), 1995.
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 430–436.
- Baungaard Rasmussen, L. (2004). Action research – Scandinavian experiences. *AI and society*, 18(1), 21–43.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hansson, A. (2003). Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik i spåren efter LOM. Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Holmer, J. (1993). Deltagarorienterad forskning och forskarstödda läroprocesser. In J. Holmer & B. Starrin (eds.): *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Stockholm: Myntheten för Skolutveckling.
- Kansanen, P. (2003). Pedagogical Ethics in Educational Research. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 9–23.
- Kemmis, S. (2008). Situation practice. Cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T.J. Smith

(eds.): *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Kemmis, S. & Smith, T. (2008) Praxis and praxis development. In S. Kemmis & T.J. Smith (eds.): *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment. Danish adult education over five centuries. *International Review of Education*, 46(3/4), 305–325.

Larsson, S. (2001). Seven aspects of democracy as related to study circles. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 199–217.

Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2006). Facilitating School Improvement: the problematic relationship between researchers and practitioners. *Journal of In-service Education* 32(4), 499–511.

Leinonen, T. Vadén, T. & Suoranta, J. (2009). Learning in and with an open wiki project: Wikiversity's potential in global capacity building. *First Monday*, 14(2). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2252/2093> (2012-01-20).

Liedman, S-E. (2002). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonnier Förlag.

Lundberg, B. (1997). Forskningscirklar – makt över kunskapandet. In E. Forsberg & B. Starrin (eds.): *Frigörande kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Malm, B. (2008). Authenticity in Teachers' Lives and Work: Some philosophical and empirical considerations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 373–386.

McNiff, J. (2010). *Action Research for Professional Development: Concise advice for new (and experienced) action researchers*. Dorset: September Books.

- McTaggart, R. (1996). Issues for participatory action researchers. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer Press.
- Moller, J. (1996). Aksjonsforsking i spenningsfeltet mellom politikk og vitenskap. *Nordisk Pedagogik*, 16(2), 66–77.
- Noffke, S.E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22(1), 305–43.
- Noffke, S.E. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of Action Research. In S. E. Noffke & B. Somekh (eds.): *The Sage handbook of educational action research*. London: SAGE.
- Nordvall, H. (2002). Folkbildung som mothegeomonisk praktik? *Utbildning & Demokrati*, 11(2), 15–32.
- Ponte, P. & Rönneman, K. (2009). Pedagogy as human science, *Bildung* and action research: Swedish and Dutch reflections. *Educational Action Research*, 17(1), 155–167.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2006). Preface. In P. Reason & H. Bradbury (eds.): *Handbook of Action Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rönneman, K. (2008). *Medvetet kvalitetsarbete – en uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken*. (IPD-rapporter Nr 07) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Rönneman, K. (2010). Aktionsforskning – en pedagogs bildningsresa. In M. Hugo & M. Segolsson (red.): *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönneman, K., Moxnes Furu, E. & Salo, P. (eds.). (2008a). *Nurturing praxis – Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönneman, K. Salo, P. & Moxnes Furu, E. (2008b). Action Research in the Nordic Countries: A Way to See Possibilities. In K. Rönneman, E. Furu & P. Salo (eds.): *Nurturing praxis – Action Research in Partnerships Between School and University in a Nordic light*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Siljander, P. (2007). Education and ‘Bildung’ in Modern Society – Developmental Trends of Finnish Educational and Sociocultural Processes. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds.): *Education as a Social Contributor. Reflections by Finnish Educationalists*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5–21.
- Tranströmer, T. (1970). *Mörkerseende*. Göteborg: Författarförlaget.
- Uljens, M. (2007). Education and Societal Change in the Global Age. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds.): *Education as a Social Contributor. Reflections by Finnish Educationalists*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (eds.): *Handbook of action research*. London: Sage.

Dorf, Hans, Peter Kelly, Nick Pratt & Ulrike Hohmann: Varieties of teacher expertise in teaching Danish language and literature in lower secondary schools. *Nordic Studies in Education*, Vol. 32, pp. 17–34 Oslo. ISSN 1891-5914.

In this study we seek to explore how expert teachers mediate the many influences on their practice. The research we report is set in the context of lower secondary school teaching of Danish language and literature. Findings suggest that teacher expertise can be conceptualized by a set of 'role types' based on the dimensions of goals, norms, discourses and practices. Teachers seem to move between different types of teacher expertise according to the perceived demands of the situation, mediating policy requirements, practicing interpretations of educational goals, and administering classroom discourses and practices in ways which sometimes differ from those intended.

Keywords: Teacher expertise · teacher competence · Danish language teaching · Danish literature teaching · teacher mediation · teacher role types

Manuscript received: August 2011 (peer reviewed)

Hans Dorf, Department of Education, Aarhus University, Copenhagen, Denmark.
E-mail: hado@dpu.dk

Peter Kelly: School of Education, Plymouth University, UK. E-mail: peter.kelly@plymouth.ac.uk

Nick Pratt: School of Education, Plymouth University, UK. E-mail: nick.pratt@plymouth.ac.uk

Ulrike Hohmann: School of Education, Plymouth University, UK. E-mail: ulrike.hohmann@plymouth.ac.uk

Varieties of teacher expertise in teaching Danish language and literature in lower secondary schools

17

HANS DORF, PETER KELLY, NICK PRATT & ULRIKE HOHMANN

Teaching as a culturally situated activity

Teachers have been described as the ultimate implementers of education policy (Croll, 1996); they have a major influence on student experience and classroom practice, and their work has been the focus of numerous studies. Recent research suggests that teaching is socially and culturally situated; rather than being context neutral, the different systemic structures within which teachers work give rise to different conceptions of teaching and professional development, which are evident in both the working practices and espoused beliefs of teachers.

In a series of studies of teachers in England and France, Marilyn Osborn and her colleagues (Osborn & Broadfoot, 1992; 1993; Broadfoot & Osborn, 1993) linked the construction of primary teachers' professional identities and, hence, their priorities and what they saw as their responsibilities with

the national culture and national educational traditions in which they worked. The research documented how teachers in both countries mediated the external requirements placed upon them in terms of nationally specific professional values and understandings, producing interpretations of both their priorities and desirable classroom practices which were often very different from those intended by government directives (Osborn, 1996; Osborn, Broadfoot, Planal & Pollard, 1997).

Similarly, the research of the ENCOMPASS study in Denmark, England and France found that:

different national structures within which teachers worked gave rise to different approaches to teaching and learning, related to the purposes and priorities of the national schooling systems. / .../ Evidence also suggested that national policy change had created new ways of working /.../ [which had] created tensions for the teachers in all three national contexts. (Osborn, Broadfoot, McNess, Ravn & Triggs, 2003, p. 98)

The study also found commonalities across the three countries. Amongst these, newly qualified teachers tended to be more positive towards recent policy changes, and teachers in areas of social deprivation saw fitting their teaching around the lived experiences of students as being important.

The present study differs from the research above, because it explores the pedagogic practices of those teachers identified as being experts. Further it seeks to understand how expert teachers mediate the often contradictory influences on their practice. Teachers are seen not just to be the passive victims of imposed educational reform. They bring their own experiences and perspectives, and have the potential to actively mediate policy change and in some cases adapt, change or subvert it.

Teacher expertise

Ultimately, practices that increase specific aspects of student learning could be termed expert practices. Research has, until recently, focused on identifying and exemplifying common non-contextual features of expertise. Glaser (1987, 1990) suggests amongst other features that expert knowledge is structured better for use than novice knowledge; that experts represent problems in qualitatively different ways than novices and their representations are deeper and richer; that experts recognize meaningful patterns faster than novices; and that experts are more flexible planners, and can change representations faster when it is appropriate to do so.

Kelly (2006) has challenged this view of expertise, in which individuals acquire skills, knowledge and understanding in one setting and are subsequently able to use these elsewhere, as one which is inadequate for understanding the complexity of teaching and teacher learning because it advocates an individualist view of teacher expertise which does not account for a process of knowing which is distributed across people and settings (Lave, 1991; Pea, 1993), and because it separates the acquisition of knowledge, skills and understanding from their use, requiring a process of transfer which is deeply problematic (Desforges, 1995; Resnick, 1989) and ignores the wider social context in which teachers work and the perspectives which they bring to their work, including their identities as teachers (Wenger, 1998; Woods & Jeffrey, 2002).

Kelly argues for a more complex perspective which better accounts for social and cultural circumstances. Expert teachers work effectively towards the achievement of important outcomes for their communities, they are able to carry out or modify their plans according to the needs, affordances and constraints of the situation and so embody best pedagogic practice and through their

activities enable students to achieve as highly as they can in relation to the parameters deemed important within their educational context. Put simply they do «what works» to deliver «what they perceive to be required».

However, teachers' work is embedded in wider social, cultural and historical contexts, and as such educational communities have many often competing goals, norms, discourses and sets of practices; they are dynamic with teachers constantly engaged in ongoing mediation between different factors, re-negotiating their expertise and their professional identities. As Ball puts it: «[T]eaching has always involved making decisions within a complex and rich field of contradictions, dilemmas and priorities.» (Ball, 2006, p. 83; see also Berlak & Berlak, 1981)

The present study and its methods

In our qualitative comparative project we focus on national language and maths teaching in Denmark and England in the context of lower secondary schools. In the present article, however, only findings from the Danish data material on Danish language and literature teaching are reported. We aim to explore how expert teachers mediate between discourses, practices and the affordances and constraints of their working environments to meet varied goals, and how this influences and is influenced by their professional identities.

We recognize that there are many socio-cultural influences on the construction of expertise outside schools which cannot be analysed separately in a study such as this one. We focus on pedagogic practice in the classroom and use communities of practice (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) as an analytic construct; for us, identifying clusters of related discourses and practices around

specific goals, conditioned by contextual norms, provides an important analytic tool. By focusing on expert teachers we hope to identify clusters where the relationship between goals, norms, discourses and practices is relatively clear and uncluttered by issues of (insufficient) competence. It is our contention that such clusters combine both the embodied and reflective faces of experience (Dewey, 1922, 1925).

Empirical focus

We considered teachers in lower secondary schools, that is, teachers of pupils aged 12–13 years in grades 5–6. This allowed consideration of subject knowledge teaching beyond a basic level. The focus was on eight teachers in four schools (two from each school) in Funen. In view of the limited quantitative scope of the study, schools were selected using a criterion of diversity rather than representativeness. In the Danish language and literature study we selected two schools situated in middle class (ethnic white), predominantly private home environments, one of them with a reputation for educational development activities, the other set in an affluent area, and two schools situated in low income, hence multicultural social housing environments, one recently established and one well established, but both with a reputation for educational awareness.

Since for a number of methodological reasons, some of which have been briefly mentioned, expert teachers could not be pointed out on the basis of pupils' test results or other objective criteria, and formal teacher evaluations do not exist, school principals were asked to identify two experienced teachers acknowledged in the school community as being able teachers of Danish, but not necessarily with similar educational profiles. Admittedly, this is a liquid criterion, since school principals can be mistaken. It does not fully meet the description of teach-

er expertise given above, but it does respect the notion that teacher expertise must be understood in a cultural setting. Thus, the study cannot assess teachers' practices in terms of pupils' learning accomplishments, but rather in terms of their movements on and between dimensions along which their practice is performed.

During the summer term of 2009 two double lessons for each teacher were observed and audio recorded with an interval of two weeks and on each occasion both the teacher's plans and samples of the pupils' work were collected. Following each lesson the observer's notes, audio recording of the teacher in the lesson, plans and pupils' work provided the basis for lesson analysis. Immediately following each lesson a detailed interview was used to explore teachers' goals, discourses and practices. Participating teachers were asked to reflect on their teaching between visits, keeping a journal over the three week period of the study. Their reflections were used as a basis for further questions in the second interview to explore their decision-making processes in the light of their professional identities.

Analytical focus

Our observations of teachers' discourses in the classroom and with individual or groups of pupils were mainly inspired by the work of Bernstein (1990, 1996, 2000). Bernstein seeks to link empirical discourses at the level of school politics with his concepts of visible and invisible pedagogy, of classification and framing, and, at a more concrete level, of rules of structuring educational interaction. Insofar as these concepts also reflect pedagogical goals, they seem to offer promising categories for characterizing types of teacher expertise.

Rules referring to classification are keys to understanding the attribution of authority to structures, contents and roles at the level of

classroom organization; similarly, rules referring to the locus of control of the pedagogic discourse (framing) explain the distribution of legitimate communication. They may be implicit or explicit, weak or strong. In the last couple of decades, it has been claimed with some empirical basis in a number of research contributions that the Scandinavian post-1960s educational tradition has been dominated by the discourse of 'invisible pedagogy' and that this may account for the failure to increase completion ratios in the educational system, for supporting a false opposition of social and academic values, or for making classroom management a source of latent conflict (Frykman, 1998). Therefore, we argue that their application in different socio-cultural and individual contexts should be included as elements of teacher expertise.

Expert teachers are expected to be both flexible and adaptable in meeting a variety of purposes. Our approach, following Leont'ev (1981), is to begin by identifying the varied and sometimes competing goals and normative conditions which orientate expert teachers' work. Following this, competing discourses and practices are analysed in a similar way, exploring how teachers mediate between what are sometimes contradictory or incommensurate positions within the affordances and constraints of their working environments. Particular concerns are their views on the subject they are teaching, on the goals of teaching, on the adequate selection, organization and communication of subject content, and on ways of working with the pupils to make them learn best.

Role types

Drawing on Wenger's (1998) notion of communities of practice, we constructed a number of role types of expert teachers using Max Weber's notion of ideal types (Bruun, 2007), idea-constructs that stress certain ele-

ments or characteristics common to most participants, comprising related goals, norms, discourses and practices. Each captures an aspect of expert teachers' activities. Our construction of the role types and of their status should be clarified: as a starting point, an outline of prototypes was derived from our reading of educational cultures. These prototypes were put to the test by being used as preliminary interpretative categories in observation and interviews. Through the repeated interviews, observations and analyses they have undergone substantial revision. As they are presented in the findings, they are a 'result in progress' rather than a starting (or end) point of the analysis, and in the course of a comparative analysis of mathematics teaching, which we are currently working on, they will probably change further.

In the findings which follow, each role type is illustrated by examples. In order to better allow exploration of teacher mediation between clearly or less clearly related dimensions we grouped types in three pairs representing instructional goals (subject specific and general) and regulatory goals (socialization related) (Bernstein, 1990). The constructed types attempt to combine related goals, norms, discourses and practices into a single meaningful whole. Participant validation tested their verisimilitude and usefulness. Sometimes teachers may adopt positions without difficulty, at other times they may need to negotiate between types in tension and contradiction with each other. Here we report both the categorisation into role types and how expert teachers move and mediate between them.

Obviously, empirical analysis based on a very limited number of cases cannot substantiate generalizations to the effect that the findings are representative of different educational cultures, national or local. What it may be able to do is to illustrate and render probable the existence of a characteristic ar-

ray of role types constituting relevant dimensions of empirical teacher expertise in different settings and to demonstrate teachers' movements between them.

Findings: expert teachers in Denmark

At the level of Danish school politics, a particular array of educational discourses has been visible from the 1990s and onwards. In the 1990s, the political discourse on global market competitiveness and the pedagogical discourses on learning-to-learn, self-governing responsibility for one's own learning and personal competences joined hands to challenge the preceding discourse on community and democracy. From the turn of the millennium, however, these discourses were themselves challenged though not entirely replaced by the discourses on subject competences governed by external goals and evaluations and on social cohesion and citizenship education (Hermann, 2007; Dorf, 2010).

Even if we identified different sets of educational goals among the teachers of our study, this array of discourses was only partly reflected in our material. The teachers did not refer to global competition. They did refer to pupils' self-governing responsibilities but with important variations from school to school. They did refer to subject competences in their plans, in their communication with the pupils, and in the interviews. They did not refer to central goals and evaluations in front of the pupils, but they sometimes did so in the interviews. Finally, the citizenship dimension was present as a discourse in our interviews, but less so in the observations, again with noticeable school variations.

The subject matter of the Danish lessons observed was predominantly literary analysis and text production (including non-written media). The teaching plans were mainly con-

cerned with subject goals predominantly of a formal character (competences in language usage, methods of text analysis and presentation, etc.). The interviews supported our assumption that this reflects to some extent the existence of national subject goals since 2003.

The skills manager role type of expert teacher focuses on the pupils' acquisition of formal skills ranging from those of linguistic correctness to skills enabling them to analyze and «read the meaning and structure» of texts and to produce their own texts. This type of expert teacher may refer to national competence aims to justify her emphasis on formal subject competences, but skills may also be seen as important tools for communication in a cultural environment.

However, the teachers also focused on core problems present in the texts having qualities as educational focus points. The goal of the subject content guide is to ensure the inspiring transmission of existentially and culturally important themes which the subject of Danish is able to offer through works of literature and other manifestations of language. The subject is referred to as a container of meaning with a potential to open, widen and deepen pupils' discourse worlds.

Sometimes the teacher is looking beyond subject skills and knowledge towards a wider developmental goal of facilitating the pupils' citizenship. This concern seems to be latent in most teachers in our material, while the recent transnational political focus on citizenship is not strongly reflected in the subject of Danish. It is typically handled by the teachers as a perspective inherent in the subject work or in the human relations work and often explicitly connected with the last of our role types, that of the adult companion. Particularly in the schools situated in mixed ethnic local environments some teachers emphasize social integration as a major goal.

Another role type with a general developmental focus is an individualistic one with its roots in the child-oriented educational paradigm which became prevalent in Denmark during the 1960s, mated with the critical democratic paradigm in the 1970s, and went to the market as a *production factor* in the neo-liberal 1990s (Hermann, 2007). This personal development facilitator focuses mainly on abstract competences such as autonomy, critical sense or self reliance.

In our material, however, the personal development goal seems to be linked either to subject-related progression, to the macro level of citizenship or to goals of social interaction and cooperation. The latter is seen as a prerequisite for ensuring adequate and suitable learning and team-working conditions. However, in a wider sense interpersonal competences and respect are also thought of as prototypes of social intercourse, particularly in the schools situated in multicultural environments. Danish school debate has sometimes treated the functions of social and academic development as alternatives; this antinomy is not prevalent in our material.

Finally, most of the teachers in our material, particularly those working in schools with a mixed ethnic catchment, referred explicitly to their roles as adult companions of their pupils. The teachers emphasized the personal relationship between teacher and pupil. The notion of 'personal' is distinguished from 'private' indicating that the relationship is still a professional and educational one. The teacher's personal involvement was seen as a dimension of an open classroom climate and as a valuable basis for the pupils' maturation in a wider social sense. This role type sees the teacher as a competent, empathetic adult worthy of identification and thus as the bodily counterpart of the citizenship facilitator.

In conclusion, it seems empirically warranted to distinguish between the following goals based on role types:

Role types with a subject-related focus

- Skills-related subject goals: *the skills manager*

Content

- related subject goals: *the subject content guide*

Role types with a development-oriented focus

- Personal developmental goals: *the personal development facilitator*
- Citizenship goals: *the citizenship facilitator*

Role types with a socialization focus

- Social interaction and cooperation goals: *the human relations worker*
- Authentic' relationship goals: *the adult companion*

The particular mix and directionality of these types would seem to constitute the empirical realities of the subsequent role types of expert teachers.

It is obvious that the relevance of particular role types, being idealizations of empirical findings and functioning as analytical grids, must vary with cultural contexts, and hence different sets of role types may prove relevant to national language teaching in Denmark and England. A division of labour distinction of entertainer or supervisor/facilitator proved relevant for England. In Denmark, however, a similar distinction of lecturer/discussant or supervisor/facilitator would have covered all teachers in the Danish study almost without variation, and another dimension was deemed more relevant: that of citizenship or personal development facilitator, which appeared less relevant for

England. Thus, three pairs were considered appropriate for handling the material without complicating the overview.

In the following presentation of the analysis of the Danish material, we have chosen to limit the number of teachers actually quoted to four. This was deemed sufficient to render a picture of the diversity of the 'mix' of role types and the movement between them represented in the material. Including additional teachers in the presentation would add unfavourably to the complexity of the presentation, given the level of detail that we found necessary to provide a coherent picture of expertise in motion.

Role types with a subject-related focus

The subject skills manager

Teacher A, who works in a multicultural school, embodies this role type. She says her pupils generally have a poor and stereotypical command of the Danish language, which she would like them to develop. Therefore she is very explicit when discussing their text productions with them, challenging them according to their abilities to find other expressions and correcting errors. She planned the program we observed after seeing the results of a reading test which alarmed her. Thus one of the tasks presented to the pupils was a multiple choice reading control task. «I would like them to use such questions when they consider 'how can I approach this text'.» The program in question was about myths, legends and fairy tales, and the concept of 'genre characteristics' was familiar to the pupils:

I have become so conscious about genres after having prepared older pupils for their exams, and I can see that it's a catastrophe if you are not 100% sure of that – and I think it will help them to have some conceptual boxes, then they can concentrate on the linguistic dimension.

She sent pupils to collect the flowers of one particular legend to study them closely so as to really appreciate the quality of the metaphors – and to improve their awareness of their local surroundings. She also pointed to the critical citizen function of subject concepts:

At their age they find it hard to distinguish between facts and fiction, they simply believe everything they see on that stupid television.

The subject content dimension was not absent, however. She reported that the pupils were very interested in knowing more about what happened to the main characters in the myths and legends before and after the narrative, and she found it interesting to compare the universe of the narratives with historical evidence and religious tradition, besides discussing their notions of good, evil and justice, etc.

Teacher B, who teaches an ethnically mixed class, integrates the ‘subject skills manager’ role type with that of the ‘subject content guide’ (see below). The program was about the genre of historical myths (which B explicitly compared to sagas and folk tales). It centred around the tale of the old Danish King Vermund who is challenged by the king of Saxony to give up his kingdom, but whose hitherto passive son Uffe rises to the challenge and defends the kingdom successfully – with the sword only his father has been able to master – in a man-to-man combat against two Saxons and subsequently becomes king himself. The tale was narrated by Teacher B as an example of oral tradition, and genre characteristics were given primary attention. Teacher B asked subject specific questions all along, quite a few pupils gave answers, and B summed up the characteristics on the blackboard. Later when the pupils were working to find genre characteristics in other nar-

tives, he instructed and supervised them in conceptually precise detail (sometimes prompting), and their contributions were brought to a plenary conclusion. He explained his focus in the subsequent interview, starting from the national subject targets, but adding:

Working with genres is one of the most important things you can do in Danish, it's about acquiring categories, different ways of writing – it's about identifying some genre characteristics which help you to identify... These are old narratives, but later there will be many new media, we meet all sorts of media in our daily life, everything from reality TV to documentaries and soap documentaries, and I think it is very important to know, what you see – what are the ‘rules of the game’ that you are occupied with – to be able to understand and see in your daily life.

This argument for working with genres is elaborated further:

It is my conviction that by occupying yourself with genre characteristics and the fact that genre differences can be small /.../ this is a thing you need to be able to do today. The difference between empirical documentaries and something like non-empirical documentaries, like soap, is small, it can be hard to see whether this is arranged or whether it is empirical, and you have to notice the details. And I think it's good already to train /.../ I hope that if you train it to the point where you know it, then you can use the competence you acquire to read a text and transfer it to other things. [However] some pupils can do this and bring it along, and I can see pupils who don't. It's not necessarily about ability, but also about involvement /.../ in a school class cultures evolve. I think that if you accustom yourself to not raising your hand, your school day will become like that. They have to be provoked once in a while, because when they do contribute, it actually makes sense.

Teacher D explicitly supports her pupils' development of subject skills as part of her literature teaching. Working in depth with «Death Mass» (a narrative of love, friendship and power relations set around a leper hospital in the Middle Ages) over six weeks in co-operation with a colleague in the parallel sixth grade, she presented her pupils with detailed tasks of identifying linguistic characteristics, artistic effects, dramatic curves and spikes, etc. However, the part of the program we observed centred on issues of content and Teacher D's subject-related practice and reflections are therefore presented under the following role type.

The subject content guide

Teacher B's pupils were absorbed by the historical myth of Vermund and Uffe, and when asked what accounted for their fascination he suggested:

First of all I think they are engaged by the form, the fact that I tell the story, and then I think from their comments that they are engaged in who wins the fight and they are fascinated that he dug out his father's sword. (Twice, pupils gasped at the strength in this!) And then they are absorbed by the transformation Uffe goes through, that he personally changes his character – that, I think, is a good motor for a story /.../ Themes can do something which genres can't – engage the person /.../ If there is character development in this, it must be about taking charge when it really matters. To do it when the time has come to do it. And then there is the father-son relationship. It's a classic theme that the father doesn't really appreciate his son, but then the son takes his stance, and his father is pleasantly surprised. I think it's good for the children to know that as a child you can make your parents happy.

Teacher B is moving towards the personal development facilitator role type (see below).

Teacher D works in a «middle class» school with a strong culture of teacher autonomy and cooperation, group work and interdisciplinary teaching. The school architecture affords working areas outside the classrooms. When our observation started, Teacher D had already introduced the program, and the pupils had read and started working with Death Mass. We observed the pupils' work with and presentations of a number of tasks centred on interpretation and own (co)production of the thematic content of the novel. The work tasks were optional – ranging from a fictional diary or letter and analyzing the dramatic curve of the novel or writing/acting a role play to constructing and defending a thematic flower, a dummy of (a) main character(s), or a model of the leper hospital – but at least one task was to be an individually written product. The pupils worked independently in groups with D as an itinerant consultant. She mostly asked specific and detailed questions at various levels of reflection according to the situation and the pupils' abilities, related to the thematic content and the way it was expressed in the novel and in her pupils' own work.

Asking a pupil about his thematic flower:
Teacher D: What could be a theme in 'Death Mass'?

Pupil: Leprosy.

Teacher D: Yes, what else is important in relationship to it? How does Peter feel when he comes into the hospital?

Pupil: He feels disgusted. [D]: Yes, but does he change his attitude to the lepers while he is there?

Pupil: Yes

Teacher D: From what to...

Pupil: That they are not dangerous.

Teacher D: Yes, and do they eventually become friends?

Pupil: Yes. [D]: OK, what's another theme, then?

Pupil ?: Friendship.

Teacher D: Friendship, yes! – like that.

Asking girls about their thematic flower:

Teacher D: If there's love, then between whom? Is it romantic love, someone falling in love?

Pupils: No.

Teacher D: Perhaps between Peter and Ellen.

Pupils: Between Peter and his father.

Teacher D: Yes, there's a strong love between them. Are there other forms of love?

Pupils: Between mistress and Peter.

Teacher D: Yes. If you could find documentation in the text, because love is a broad notion ... the fact that Peter leaves the life of the healthy for his father's sake, what could you say about that?

Pupils: It's faithfulness.

Teacher D (exclaims): Yes!

Assisting a group of boys:

Teacher D: It's a really good idea to describe how she perceives the smells and sounds, isn't it?

Pupil: Yes.

Teacher D: But this has become much better now, because I can see that you have moved into her head much more than before. What you had written before was more like descriptions of how it looked. I can see that you have changed it towards sensations.

Pupil: Can I write «shit»?

Teacher D: Yes.

At the presentation, after having asked her pupils to sum up the rules of being a serious audience, Teacher D went into detail with questions related to the selection of thematic issues, the modes of presentation and the work process. Pupils were encouraged to give feedback, and did so by asking specific questions. A girl presented her thematic flower:

Teacher D: Which theme do you consider the most important one of the novel?

Pupil: I think that it's about power.

Teacher D: Why?

Pupil: It is sort of divided into who has a lot of power and who hasn't.

Teacher D: Does that make a difference as to who gets leprosy?

Pupil: No, but some get their own house while the others must live together.

Teacher D: Yes, so it was a characteristic of that time that there were big differences between people, and they were visible.

Pupil: Yes.

After that, Teacher D asked factual questions as to the nature of leprosy, a parallel to AIDS was suggested by a pupil, and prejudices against diseases were discussed.

Later, two dramatic curves and their number of thematically based 'spikes' were compared (posted side by side on the blackboard) and discussed in detail with a number of pupil contributions as to positions and amplitudes, and Teacher D pointing out how this illustrated different readings of the text.

In the interview Teacher D explained that understanding texts is essential. This includes being:

able to analyse how an author uses the language to express himself... and Danish as a subject must also work with how a sentence is constructed, and the different word classes must be known. But I think that precisely so that we can deal with texts, films and poetry it is important that the subject includes a development aspect so that we can work with books and themes which the children can relate to. The development aspect in this context could be that the pupils can use «Death Mass» to think about issues like diseases – in this period it's leprosy – the prejudices which exist, the way people can think and put other people into boxes, is this something you can compare to the present situation, what they do? They are quick to call each other «homo» and «argh, you have AIDS» /.../ and they become aware that some things may repeat themselves. The subject of Danish can show that

the novels dealing with the past or written in the past reveal what sort of view of life and society is being expressed. And this contributes to giving these children a sensibility of the fact that we are where we are in the present, because we have been where we were.

Teacher D is moving to the role type of citizenship facilitator.

Role types with a development-oriented focus

The personal development facilitator

In our material, this role type was represented in the middle class as well as the multicultural schools. Discussing the educative value of the themes of historical myths Teacher B said:

I think the «character development» aspect means that you have a tape recorder in your head telling you, when everything else is going on, how you live your life, what's right and wrong, what I can do with my life to improve it – without it being said directly that you should do it like that – it's like having a sense of 'pitch', you could say...it's something you learn alongside the subject knowledge.

He reported giving a lot of attention to the pupils' understandings prior to new learning sequences. He often uses everyday discourse as a path to subject specific concepts and he refers back to earlier lessons frequently, but aims at a conceptual progression, which is why his planning is organized around genre characteristics and not general human topics. This is particularly important in a multicultural school environment, he said, though it ought really to be the same:

I think that one of the gifts of teaching out here is that you are forced by the circumstances to be sharp on the pupils' frames of reference, things like categories – that we need concepts which must be clearly stated to make it clear what we

are supposed to learn /.../ and you don't get anywhere unless you are very explicit about this out here, because they lack language, they lack concepts, they lack categories of stuff. But I actually think that the way I do it here is really the way it should be done elsewhere, and which purely Danish pupils would benefit from too. Out here it is easy to see the difference between their frame of reference and mine, but if you stepped into another school, you might be deceived into believing that there is an identity of frames and would be tempted not to consider their contexts and social backgrounds.

He pointed to the dilemma between sticking to a leitmotiv and following up on all the pupils' contributions:

There must be freedom of speech, and what is said must be taken seriously /.../ I would really have preferred them to say what should be said, but I ended up telling them the genre characteristics or at least summing them up. I would have preferred things to come from them, it's probably a combination of my asking unsuccessful questions and matters becoming too complicated, overview and precision disappearing, and then the time was up, and they were tired.

The lessons of Teacher C were rather different. Teacher C had planned a project in which his pupils were shooting and editing their own films according to their own script. This practical work was preceded by watching various films and discussing their artistic effects. Teacher C stated the goals as acquiring technical skills and knowledge of concepts related to film production, and the practical outcome of the project was a film show for the pupils' families with an awarding of Oscars. The role of Teacher C was that of the consultant. As he put it in the interview, he saw his role as disturbing a self-governing construction process, but an inherent dilemma was present:

I really try to ask questions, and then they should try to reach conclusions. I sometimes have a tendency to take charge, and I must really restrain myself in order not to make it my project but appreciate that now we are here, and now they have some discussions. There is no doubt that most of the pupils in this class need a very explicit and visible guidance, to have the frame drawn up very clearly. Within that frame they can operate on their own.

But even if some of the girls are ready to work «backside to bench», he thinks that many of the boys would rebel against ordinary subject teaching, and he does not spend most of his time lecturing, but prefers an activity approach.

Teacher D found the concept of competences useful to work with, but commenting on the political requirement of drafting pupils' development plans she said: «I haven't quite reached the point where I can use them. Actually I think that my own pupils' plans are up here [points to her head] rather than in the official template.» She said she had prepared tasks for everybody and had not planned a common line of progression, but monitored the pupils' progressions during her consulting rounds. But she makes sure that all pupils have been through the required subject knowledge and skills. She had used two types of tasks, one with specific, well defined and rather strongly framed demands – prior to our observation – and another type of open rather weakly framed tasks, those indicated above. She knows what she wants with the different tasks – and that the ways they are framed appeal differently to different pupils. She can demand more of:

some of the girls who can do analytical work /.../
When it's some of the blokes, then my feedback,
my way of asking questions is different, because I
know who I can put pressure on.

She admitted having somewhat different (perhaps less subject specific) aims for particular pupils:

Some of the boys find it difficult to work under forms such as these, but then, they're not good at handling group work either, and if I make highly defined demands on them only, they are never brought into a cooperative situation, which I think is also very useful for them.

In her reflection article between interviews Teacher D wrote, however, that:

in our planning we emphasized that the tasks were to have a high degree of freedom and creativity with varied ways of putting the novel into perspective. At this stage the waters are divided between those pupils who are able to work with free reins and take responsibility for the outcome of their work, and those who quickly lose focus and are in greater need of teacher guidance. Creative tasks which I thought would have been suitable for the non-writing boys turned out to make too high demands on their inventiveness and creativity.

For example, one girl spent a lot of time embellishing her thematic flower instead of defining themes. In the second interview, Teacher D reflected further that she may have a personal preference for operating in complex situations:

I can imagine a set of tasks, and hey, this could be fun, and then they could do this and this, and I can envisage it, and then maybe my disappointment becomes greater; when it's not going that way. You should probably envisage it with greater realism, can they do it? Will they do it? Is there too much free movement, how are the threads pulled together?»

On the other hand:

If it becomes too guided, then it becomes passive, then it becomes only as I want it, but I need to

have them with me, their input, their sense of humour and their eccentricities /.../ But here with these free tasks I think 'fuck, what have they really learned? I wonder if there has been too little structure' /.../ some of them would have been able to have worked better within a course structure, some of the less able. The demands are high, and some of them would have been able to meet demands if I had articulated them more explicitly and pinned them out better. (Cf. the adult companion.)

The citizenship facilitator

Most teachers in our material deal with the issue of citizenship development as a wider goal of subject teaching, but Teacher C explicitly emphasizes that teachers must represent normalcy in a school where:

quite a few of the pupils have never been outside the local area, and you could say that the ethnic Danes they meet apart from their teachers are often – this is according to the pupils, but you have to take their view of things seriously – addicts, drunkards and racists letting their dogs loose on them or yelling at them, who give them a distorted impression of ethnic Danes. That's why it was important when one film group went to the stadium in the city centre and an employee said: «Hello friends, won't you come in and film?» And they were allowed in and were even offered a hot sausage, really friendly – and this cultural meeting, I think, could be really important for their development.»

Ideal types with a socialization focus

The human relations worker

In our interviews, Teacher A emphasized that norms governing social interaction are a prerequisite for subject learning. In this particular class she initially had to give social goals more focus than subject-related goals, but gradually the balance had shifted towards the latter:

Of course I would like a lot of subject learning to happen, but if there are tensions or stuff then they don't learn what they must learn, because then that stuff is in their heads, and then we have to sort out those problems and then we can go on with the subject – and I think we solve this problem, for the pupils we see at exams have managed well, external examiners have said they are really surprised at their achievement. I always have the subject in focus, I always think about it, the other stuff I have to handle, because I have to create an environment which makes learning possible, you know. The first half year or so – I broke my back and very little was achieved as far as subject is concerned. Now I can get their attention, now they can learn.

Teacher A was encouraged by her headmaster to take the class, but she had had to battle with colleagues about the importance of having a clear set of social rules and norms and the necessity of being consistent. She defended this by referring to citizenship and personal development goals:

I would like to equip them as well as possible to get on well in society, and that is why I think it is important to explain to the kids who live here, where they only meet people like themselves, what goes on in the wider society /.../ I have to tell them «You know what, you can't get away with being late every day, in a work place you're just out, nobody will cope with that» – you know, simply get some norms plugged into their heads.

In so doing, she moves between a hierarchical and a democratic authority:

I have taught them that if I have said no, there is no point in asking again and again, because then it is simply no. But then I tell them that you must learn to use arguments /.../ it's an important thing to use arguments instead of beating your way. When they said they wanted to play ball /.../ then one of them came up with a very good ar-

gument /.../ not the usual foolery, so I said OK, then I have to give in, this is a very good argument /.../ We are in a transitory period now in which we have applied the principle of other-directedness, now we are approaching the phase of inner-directedness, and when this is firmly established, then we can proceed.

Another example of this role type is Teacher B, who is also occupied with the issue of moving from dependence to independence. The first lesson we observed started with a conflict between the pupils over access to the ball game area during leisure breaks. Teacher B and his teacher assistant decided to deal with the conflict. A pupil was asked to explain what had happened, and Teacher B asked questions about the nature of the situation, emphasizing the rules of speaking when several pupils wanted to contribute. Time and again he summed up his understanding of the situation and engaged the pupils in valuations. Eventually, he suggested that an agreement should be reached:

Teacher B: After all, it is you who should solve this, because it's you who are out there. You are the players. I can help you in here to form the teams. If you agree to this, we can do it.

Pupil: Can't we let the boys have it one day, and then the girls the next day?

Assistant: Yes, but I do think it's much better to take a point of departure like 'of course we can sort this out and reach an agreement. Yes, if we really want it and we believe in it and decide to succeed, then we can succeed'. You can do what you have a will to do.

Pupil: I will.

Pupil: We can form teams on the blackboard.

Teacher B: Should we try this? And then we'll do it while we eat our lunch.

The adult companion

Teacher A very smoothly switches between a hierarchical and a democratic discourse. Explaining how she had established an unquestionable authority in the class, she said:

I think it's to do with the person you are, I have taught their siblings and even some of their parents, /.../ I show them that I like them, and I show them quite clearly what I think is OK and what's not OK /.../ Then I talk to them about a lot of different things, and we do things together, play ball together, as we did yesterday, I pat them on the back. I get to know quite a bit, they know that I am very early in class, and then they come and tell.

In the middle of a lesson Teacher A interrupted herself to share in a discussion between two boys. Asked whether this is a professional task, she said:

No, but when a child asks, his curiosity must be satisfied as far as I can oblige, but if it is too personal I neglect it /.../ you are entitled to an answer if you ask a serious question that occupies you – questions you cannot get an answer to at home /.../ sometimes we have to take care of them, otherwise nobody will. Once we discussed idols, and one particular boy said «I don't want to resemble my idol, but I want to be like my Idol», I asked him who his idol was, and he answered «You». That silenced me for a couple of minutes.

Teacher B argues similarly:

We are not supposed to be friends, but they must sense that we like them and respect them and whatever they do, we are there for them, and at the same time they must be quite sure where we stand. I need to have their acceptance – and that of their parents. If they don't accept the person I am, I would never be able to maintain teaching power or influence in the room.

Part of this is, however, that the teacher is engaged in the subject matter of teaching.

A clear cut example of the adult companion role type is Teacher C, who suggested that the relations work is more important than the subject work, especially for the boys. Teacher C said it's OK if the pupils see him as something else than the teacher, as the authentic Teacher C, who likes working with them:

There's a reason why I come to work here. One thing is that I have ambitions that you should learn something, but another thing is that you give me something back, something interpersonal. Some teachers at this school have nothing but a professional relationship with the pupils. They enter the class, do their teaching – they are very competent subject teachers, there is no doubt about their didactical reflections, but I know that nobody would come to them with their personal problems /.../ Does a personal relationship increase the chances of learning? It's my proposition that it does.»

He added to his reflections that his school has a vulnerable group of pupils lacking parental support, and in conflict situations Teacher C talks with them, either when they arrive in the morning and he can see they are troubled, or in regular weekly talks, drawing on his own personal background – he is particularly interested in these pupils, and he thinks that it is typical of a number of his colleagues that they have biographical experience which makes their calling to this kind of school environment understandable. This is mirrored in the school culture.

In Teacher D's class a group of boys presented a short video of a role play based on a fighting scene in the novel. They admitted to Teacher D that their work process had not been serious, but when confronted by other pupils saying that you could not feel the atmosphere nor really hear what was said, they became defensive. Teacher D told them to listen to the critique, and one of them re-

torted «then they should also listen to us». Teacher D told them that their choice of scene was a relevant one and they had noticed important aspects, but the result was at the limit. Teacher D commented later:

You think you have given them something good in different ways, and then their manner is as if they want to obstruct it a bit, and you get disappointed. I like it not to be too guided, but I think that they show here that they just need me to be much more there to tell them precisely what to do /.../ I think I have an atmosphere in the class that I want to have, where I can be authentic, it's the person they meet, and I also think that I give them an opportunity to be who they are.

At the same time, she questioned whether these pupils could have been pushed to achieve a better result:

It's not because I have doubts about my authority /.../ but I think they would feel punished and isolated and then they would have punished back by producing a really poor result. They find it hard to bear criticism, as you could see in the role play. And I had to consult them a lot of times to ask them 'Where are you? Which clues have you made?' and as soon as we approach criticism of how much they have fooled about – they are very sensitive, they take that very personally.

Teacher D attributes this to a praising culture.

Conclusions

It is apparent in the examples accounted for above that no teacher can be contained within a single role type, they all move across them, mediating between situational demands or handling them as interrelated educational dimensions. In Denmark national goals have been specified, national tests introduced, and pupils' development plans re-

quired over the last decade. However, while the teachers quoted in this article occasionally refer to political demands as constraints when explaining their decisions, they are not felt to be in gross conflict with their understanding of «what should be done». Some of the teachers actually seem to handle the demands as an inspiration, using them according to their own best judgement.

More often, however, the teachers refer to the local school culture and to the needs, constraints or affordances of the local school environment when explaining their practice at a supra-individual level. The teachers in the multicultural schools tend to consider the limited resources of their pupils as a constraint as far as main stream school readiness is concerned while perceiving them as a gift in other respects as expressed by Teacher B. Another type of reference to the reciprocal nature of education is given by Teacher D when discussing authority and vulnerability in the interaction between teacher and pupils in her middle class school.

The human relations worker role type was predominant in the multicultural schools. No such difference was identified with regard to the presence of the other role types, whereas differences in the ways they are interpreted and enacted are notable. Our observations and interviews show important school and teacher variations in the degree to which regulative rules are made explicit. One teacher in a middle class school made rules of communication explicit, but the teachers working in the schools situated in a multicultural environment tended to be more explicit about authority than their middle class school colleagues, referring to the needs of their pupils. Further, while there was no obvious difference between school districts, but clearly between individual teachers as far as the explicitness of criteria rules is concerned, there were marked differences with regard to tempo and se-

quence rules between schools in middle class (weaker) and multicultural (stronger) environments with Teacher C as an exception. Finally, though high classification and framing was more prevalent in the multicultural schools, there were examples of low classification and framing found in both school environments.

The physical affordances and constraints of the schools exert an influence on the variety of teaching and learning activities at the teachers' disposal. For example, one of the middle class schools had very narrow physical opportunities for varied activities, while the other was well equipped with work areas adjoining the classrooms. This allowed for a wider range of teaching methods, materials, learning activities and work organization, as exploited by Teacher D. However, all schools may use their local environment for educational purposes, an example of which was Teacher C's film project using the local surroundings of the school and other city areas to develop subject competences, cooperation and citizenship.

It is apparent from our observations and interviews that there is no one-to-one relationship between teachers' plans and ex-ante intentions and their actual practice and ex-post reflections. One possible reason for this – apart from inconsistency – may be various sorts of physical, organizational or other constraints. Another may be teachers' adjustments to (individual) pupils' learning progression. Yet another may be personal, institutional or cultural motives or stereotypes unaccounted for. Teachers' discursive management of the educational setting and the pedagogic relationship as distinct from their conscious professional identities such as they are expressed in interviews and didactic reflections may include less conscious elements interfering with the intentions, affordances and constraints shaping actual teaching practice.

However, it may be thought of as an additional feature of expert teachers, as illustrated above, that they are prepared to reflect on the relationship between their conscious didactic ideologies and their teaching practice, including the intricate question of why they are bearers of the didactic ideologies they have chosen.

Literature

- Ball, S.J. (2006). *Education Policy and Social Class: The selected works of Stephen Ball*. London: Routledge.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of Schooling. Teaching and Social Change*. London: Methuen.
- Bernstein, B. (1990). Social class and pedagogic practice. In B. Bernstein: *Class, Codes & Control, vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, London: Taylor Francis.
- Bernstein, B. (2000). Pedagogic Codes and their Modalities of Practice. In *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Broadfoot, P.M. & Osborn, M.J. (1993). *Perceptions of teaching: primary school teachers in England and France*. London: Cassell.
- Bruun, H.H. (2007). *Science, values and politics in Max Weber's methodology*. Farnham: Ashgate.
- Croll, P. (ed.) (1996). *Teachers, pupils and primary schooling: Continuity and change*. London: Cassell.
- Desforges, C. (1995). Learning out of school. In C. Desforges (ed.): *An introduction to teaching: psychological perspectives*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (1922). Human conduct and nature. In J. Boydston (ed.) (1976–88): *The middle works of John Dewey, Vol 14*, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1925). Experience and nature. In J. Boydston (ed.) (1981–91): *The later works of John Dewey, Vol 1*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dorf, H. (2010). Between communality and modernity: Danish teacher education as a case of unresolved Conflict. In K.G. Karras & C.C. Wolhuter (eds.): *International handbook of teacher education worldwide*. Athens: Atrapos Editions.
- Frykman, J. (1998) *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Glaser, R. (1987). Thoughts on expertise. In C. Schoeler & W. Schaie (eds.): *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Glaser, R. (1990): Expertise. In M.W. Eysenck, A.N. Ellis, E. Hunt & P. Johnson-Laird (eds.): *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Oxford: Blackwell Reference.
- Hermann, S. (2007): *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950–2006*. København: Unge Pædagogers Forlag.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505–519.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (eds.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. In J.V. Wertsch (ed.): *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Sharpe.
- Osborn, M.J. (1996). Teachers as adult learners: the influence of the national context and policy change. In G. Clax-

- ton, T. Atkinson, M. Osborn & M. Wallace (eds.): *Liberating the Learner*. London: Routledge
- Osborn, M.J. & Broadfoot, P.M. (1992). A lesson in progress: French and English classrooms compared. *Oxford Review of Education*, 18(1), 3–15.
- Osborn, M.J. & Broadfoot, P.M. (1993). Becoming and being a teacher: the influence of the national context. *European Journal of Education*, 28(1), 105–123.
- Osborn, M.J., McNess, E., & Broadfoot, P. (2000). *What teachers do. Changing policy and practice in primary education*. London: Continuum.
- Osborn, M.J., Broadfoot, P., Planell, C. & Pollard, A. (1997). Social class, educational opportunity and equal entitlement: Dilemmas of schooling in England and France, *Comparative Education*, 33(3), 375–393.
- Osborn, M.J., Broadfoot, P., McNess, E., Planell, C., Ravn, B. & Triggs, P. (2003). *A world of difference: Comparing learners across Europe*. Maidenhead: Open University Press.
- Pea, R. (1993). Learning scientific concepts through material and social activities: conversational analysis meets conceptual change. *Educational Psychologist*, 28(3), 265–277.
- Resnick, L. (1989). Introduction. In L. Resnick (ed.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89–106.

Svenkerud, Sigrun, Kirsti Klette og Frøydís Hertzberg: Teaching oral skills. *Studies in Education*, Vol. 32, pp. 35–49 Oslo. ISSN 1891-5914.

The article explores oral skills training in six Norwegian classrooms. The analysis draws on data material from the Pisa+ study, containing video observations from six 9th grade classrooms in Norway. The results show that oral presentations are the dominant method in Norwegian secondary schools when it comes to oral skills, other methods such as discussions and meta teaching are rarely registered. The students receive little guidance from the teachers while preparing for oral presentations and the feedback is general, uncritical and not concrete.

Keywords: oral skills · oral presentations · videostudies · classroom studies

Manuscript received: February 2011 (peer reviewed)

Sigrun Svenkerud, Buskerud University College, Kongsberg, Norway. E-mail: sigrun.svenkerud@hibu.no

Kirsti Klette, Department of Teacher Education and School Research, University of Oslo, Norway. E-mail: kirsti.klette@ils.uio.no

Frøydís Hertzberg, Department of Teacher Education and School Research, University of Oslo, Norway. E-mail: froydis.hertzberg@ils.uio.no

Opplæring i muntlige ferdigheter

SIGRUN SVENKERUD, KIRSTI KLETTE OG FRØYDIS HERTZBERG

Muntlige ferdigheter er viktig. Det å ha trening i å stå frem og å kunne uttrykke seg presist, å kunne delta i samtaler som likeverdig partner og å kunne lytte og respondere på andres synspunkter er forutsetninger for aktiv deltagelse på alle områder i samfunnslivet. Med dette som utgangspunkt har vi ønsket å få innblikk i hvordan undervisningen i muntlig i skolen foregår. Undersøkelsen bygger på videodata fra norsktimer på ungdomstrinnet i seks norske klasserom, der vi registrerer form på og frekvens av arbeidet med muntlige ferdigheter. Vi vil først skissere bakgrunn for den økende interessen for muntlige ferdigheter i skolen, og vise til forskning, nasjonalt og internasjonalt, relevant for å forstå opplæring i og til muntlighet. Dernest vil vi redegjøre for data, design og metodiske overveielser for analysen av de konkrete klasserommene. I del tre vil vi presentere sentrale funn karakteristisk for opplæring i muntlige ferdigheter i norskfaget for så i fjerde og siste del diskutere hva som kjennetegner opplæring i muntlige ferdigheter, lærerens rolle og ikke minst videre utfordringer.

Hvorfor fokusere muntlige ferdigheter?

Den språklige vendingen innenfor samfunnsfagene og humaniora (Rorty, 1967), og den sterke innflytelsen sosiokulturell teori har fått i pedagogisk tenkning (se f.eks. Säljö, 2001; Wertsch, 1991), har plassert språket som vårt viktigste redskap for tenkning og læring. Det er også vel dokumentert hvordan språk og språklig hegemoni i skolen bidrar til sosial reproduksjon og sosial utvikling (Bourdieu, 1980).

sjon (Bernstein, 2003; Bourdieu & Passeron, 1977; Gregersen & Skall, 1976). Også nyere forskningsresultater viser dette. De internasjonale PISA-resultatene viser for eksempel markante skiller i norske elevers leseferdigheter og skoleprestasjoner (Kjærnsli, 2007; OECD, 2008), sterkere enn i land det er naturlig å sammenlikne seg med. Vi vet at krevne skolen stiller til sjangerbehrselse og metaspråklig kompetanse i større eller mindre grad er forenlig med elevenes språkkultur. Når ulike sosiokulturelle grupper har ulike holdninger og ulik grad av bevissthet rundt muntlig og skriftlig språk (Bruner, 1997; Gee, 1990) «passer ikke» skolens diskurs for alle. Språket, både muntlig og skriftlig, spiller altså en nøkkelrolle i å forstå disse forskjellene.

Etter introduksjonen av den prosessorienteerde skrivepedagogikken midt på åttitallet er skriving vokst fram som et viktig forskningsfelt, og etter PISA også lesing. Det samme har ikke skjedd på feltet muntlig. Selv om muntlig og skriftlig lenge vært formelt sidestilt i de skandinaviske morsmålsfagene (Undervisningsministeriet, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2006; Skolverket, 1994), og selv om elevene nå blir prøvd gjennom forberedte innlegg eller foredrag til eksamen, har ikke muntlige ferdigheter fått samme oppmerksamhet fra forskerhold som de skriftlige. Det er dette som er utgangspunktet når vi med basis i klasseromsobservasjoner stiller følgende spørsmål:

- Hvordan foregår undervisningen i muntlighet på grunnskolenivå?
- Hva er de dominerende sjangrene og arbeidsformene, og hvordan skjer veiledningen?

Teoretiske perspektiver på muntlige ferdigheter

Klasserommet er en arena for muntlighet. Lærerens undervisning er muntlig, enten det skjer i foredrags form eller gjennom helklas-

sesamtale. Elevene tar ordet i plenum på eget initiativ eller på oppfordring fra læreren, de snakker sammen i grupper og par, og de deltar i framføringer, høytlesninger og dramatiseringer.

I forskning om muntlig er det ulike sider ved klasseromssamtalen det har vært skrevet mest om. Det finnes en betydelig mengde studier av klasseromssamtaler der fokus ligger dels på interaksjonsmønstre (f.eks. i forhold til kjønn), og dels på samtalens potensial som læringsverktøy. I en oversiktartikkel viser Aukrust (2001) at studiene av samtalene i klasserommet først var knyttet til sosiolingvistisk tradisjon, og at det senere vokste fram en interesse fra sosiokulturelt orienterte forskere, som hadde den samme analyseenheten, men nå knyttet til læring. Mens lingvistene har identifisert mønstrene i samtalene, og avdekket hvordan forskjeller mellom skole og hjem hemmer deltakelse i samtalene i klasserommet (Cazden, John, & Hymes, 1972; Heath, 1983; Mehan, 1979; Philips, 1972; Sinclair & Coulthard, 1975), har de mer sosiokulturelt inspirerte forskningsarbeidene (Dysthe, 1995; Hansson, 2009; Hultin, 2006; Nystrand, 1997; Wells 1993) især vært opptatt av hvilket læringsutbytte klasseamtalene kan ha. I sin gjennomgang av forskning på dette feltet konkluderer Hattie (2009) med at læringsutbyttet i stor grad varierer med elevenes innflytelse og mulighet til å utdype samtalen, og av om lærerne stiller autentiske spørsmål.

Det er hevet over tvil at en godt forberedt klasseromssamtale kan gi svært god anledning til trening av elevenes muntlige ferdigheter. I vår studie er det likevel ikke denne sjangeren vi fokuserer på. I likhet med Mads Haugsted (1999, s. 33) velger vi å skille mellom *muntlighet i undervisningen* og *undervisning i muntlighet*. I det første tilfellet brukes muntlig som redskap for læring av fagstoff, eller med Haugsteds ord «som erfaringsform og metode». I det andre tilfellet snakker vi

om undervisning «hvor muntlighet – dens generer og disses kontekster – er undervisningsgenstand». Den typiske klasseromssamtalen faller naturlig inn under den første kategorien, mens framføringer, strukturerte debatter, dramatiseringer og bruk av vurderingskriterier er eksempler på den siste.

Vi er med andre ord ute etter å undersøke hvordan lærere tilrettelegger undervisningen når hensikten først og fremst er trening i muntlighet. Her er det betydelig færre studier. «Teaching of oral skills» er riktignok et stort forskningsfelt, men med klart tyngdepunkt i undervisning i andrespråk eller fremmedspråk. I denne tradisjonen står mestring og vurdering av språkferdighet sentralt (se f.eks. Luoma, 2004). En helt annen forskningstradisjonen får vi gjennom søkerordet *oral presentations*, som leder oss til publikasjoner innenfor feltet retorikk og kommunikasjonsteori, fortrinnsvis innenfor profesjonsutdanninger. Kartleggingsstudier av hvordan det faktisk arbeides med muntlige ferdigheter i grunnopplæringen, ser ut til å være mangelvare.

Nordiske studier

På det nordiske området finnes det likevel noen studier som belyser feltet. Haugsted (1999) gir en omfattende oversikt over statussen til muntlig-disiplinen i dansk folkeskole på slutten av 1900-tallet og viser at det er lite systematisk arbeid med denne ferdigheten. Det samme resultatet kommer Hertzberg (2003) til i sin kartlegging i norske klasserom på grunnskolenivå i samme periode. Palmér (2008) studerer muntlig kommunikasjon i to svenske gymnasieklasser, en på Omvårdnadsprogrammet og en på Fordons- och Hantverksprogrammen, og viser hvordan de to klassene har helt ulike kulturer på dette området. Høegh (1991) går inn på framføringer som litterær fortolkning på dansk gymnasnivå og utvikler en metode basert på språkryt-

me og pedagogisk refleksjon. Endelig går Jers (2010) inn i en svensk gymnasiekasse og studerer arbeid med muntlighet i detalj, med vekt på presentasjoner.

Disse fem studiene har det til felles at de alle har muntlighet som sitt eksplisitte fokus. I tillegg finnes det studier som primært har et annet siktemål, men som likevel sier noe om muntlighet i klasserommet. Adelmann (2002) går grundig inn på *lyssnande*, lytting som en forutsetning for alt arbeid som har med muntlighet å gjøre. Lyng (2004) viser hvordan elever inntar forskjellige roller i de ulike fasene av et prosjektarbeid med framføringer, og forklarer variasjonen i framföringene med at elevene bruker framföringen til å sende ulike «identitetsmeldinger» om hvem de er eller vil være.

Løvland (2006) er opptatt av elevenes bruk av multimodalitet under prosjektfra- mühringer, og konkluderer med at de får lite eller ingen veiledning underveis og svært lite kyndig tilbakemelding på selve framföringen. Penne (2006) viser hvordan to klasser på ungdomstrinnet representerer svært ulike tilnærminger til muntlige framføringer. I den ene klassen styres arbeidet av elevene selv, med det resultat at «kreativiteten» kan ta overhånd og ta oppmerksomheten bort fra hensikten med framföringen. I den andre klassen styrer læreren, og der ligger vekten på å få elevene til å overvinne sjenanse og taleangst gjennom systematisk retorisk basert trening i å stå fram.

Det en kan trekke ut av alle disse undersøkelsene, er at didaktisk arbeid med muntlighet er et felt med et stort utviklingspotensial. Dette kommer særlig tydelig fram i Hertzbergs kartleggingsstudie fra 2003. I denne studien ble det gjort ukelange observasjoner i 31 norske klasserom på grunnskolenivå. Observatorene registrerte systematisk alt som ble definert som arbeid med muntlighet, ordnet i kategoriene framføringer, verksted, debatter, metaundervisning i muntlig og «annet». Re-

sultatet var ikke oppløftende. Selv om man gikk så lavt ned som til sekvenser på 3–4 minutter, var det mulig å sitte en hel uke i et klasserom uten å registrere en eneste slik sekvens. Et annet funn var at arbeid med muntlighet i stor grad viste seg å være synonymt med framføringer.

De klasseromsobservasjonene som denne artikkelen bygger på, er gjort noen år etter Hertzbergs (2003) studie. Siden begge er fra grunnskoleklasserom og begge legger samme definisjonen av muntlighet til grunn for registreringen, ligger det godt til rette for sammenligning.

Tabel 1. Kennetegn ved de 6 skolene.

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5	Skole 6
Demografi	landlig	forsted	landlig	forsted	by	by
Organisering	tradisjonell	tradisjonell	tradisjonell	alternativ	alternativ	tradisjonell
Etnisitet	mono-kulturell	mono-kulturell	mono-kulturell	multi - kulturell	mono-kulturell	multi-kulturell

Klasserommene ble filmet via en tre-kamera løsning; et kamera på læreren, et kamera med fokus på en gruppe elever og et kamera som fanger hele klassen (Klette, 2009). Det foreligger 123 timer med videooppptak fra de seks skolene, og som dekker fagene norsk, naturfag og matematikk. I alt dekker PISA+ videooppptakene ca. 145 skoletimer. 43 av timene som er filmet er norsktimer. I denne artikkelen er det disse timene som er grunnlag for den empiriske analysen. Norsktimene er valgt fordi norskfaget har et spesielt ansvar for opplæring i muntlige ferdigheter. Det arbeides med muntlige ferdigheter i 12 av de 43 registrerte norsktimene, og det er disse timene som er gjenstandsområde for analysen som her følger.

Analysetilnærming

Materialet er analysert via to ulike tilnærminger. Dels har vi gjort en kvantitativ registrering og analyse av samtlige 43 norsktimer når det gjelder undervisningsformat og læ-

Utvaleg og metode

Våre data er hentet fra 9.-klasser på seks ulike skoler. Materialet består av video som er tatt opp i 2005 i forbindelse med forskningsprosjektet Pisa+ («pluss» står for «Prosjekt om Lærings- og Undervisnings-Strategier i Skolen»), som hadde til hensikt å forfølge problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkelsen (Klette & Lie 2006). De seks klassene som ble filmet er valgt ut med bakgrunn i skolens organisering og demografiske beliggenhet, som vist i figuren under.

rer- og elevaktiviteter, og dels har vi gjort en kvalitativ analyse av trekk og kennetegn ved arbeid med muntlige ferdigheter av norsktimene der de arbeider med dette. Lærerens rolle og tilbakemeldinger når elevene arbeider med muntlig blir kommentert i denne kvalitative delen av analysen.

Den kvantitative registreringen av undervisningsformat, organisering, og type helklassesamtaler ble brukt for å få en oversikt over materialet på tvers av klasserommene. Her var vi særlig interessert i trekk ved undervisningsformatet knyttet til forholdet mellom lærerstyrte aktiviteter og mer elevaktive arbeidsformer. Tidligere forskning på området viser at lærerstyrte undervisning dominerer (Carlgren, Klette, Myrdal, Schnack & Simola, 2006; Klette, 2003, 2004), samtidig som man også ser en sakte dreieing mot mer elevaktive arbeidsformer i norske og svenske klasserom (Grankvist & Aase, 2000; Klette, 2003; Lindblad & Sahlström, 1999). For denne registreringen ble det utarbeidet

et felles Kodeskjema 1 (for utførlig beskrivelse av Kodeskjema 1, se Klette et al., 2005) som bl.a. søkte å dekke aktiviteter som ulike former for lærerstyrt helklasseundervisning som monologisk instruksjon (lærer foreleser uten at eleven avbryter), dialogisk instruksjon (lærer underviser men det er rom for spørsmål og elevinitiativ), spørsmål – svarsekvenser, klasesamtaler, elevframføringer osv.

Deretter ble videoene kodet for annen gang, i Kodeskjema 2 (se Klette et al., 2005). Dette skjemaet har kategorier som søker å kartlegge læreraktivitet, elevaktivitet og frekvens, type og innhold når det arbeides med muntlige ferdigheter. Vi skilte bl.a. her mellom framføringer og verksted, diskusjon, debatt, og metaundervisning i muntlighet (jf. Hertzberg, 2003). I tillegg hadde vi kategorien *annet* som kunne fange opp eventuelt nye genre av muntlighet i de videofilmede klasserommene. Kodingsmanualene ble utformet slik at de bygget på, og kommuniserte med, tidligere klasseromsforskning (Alexander, 2001; Cuban, 1993; Klette 2003; Nystrand, 1997; Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn & Abbott, 1994), og samtidig var sensitiv til nyere norsk klasseromsforskning og arbeid med muntlighet i klasserommet (Haug, 2004b; Hertzberg, 2003; Klette, 2004).

I det konkrete kodingsarbeidet gjorde vi bruk av verktøyet Videograph (software fra IPN, Kiel) som er utviklet for å analysere digitale videoopptak fra komplekse læringsituasjoner som klasserom. Videograph gir mulighet for å definere egne observasjonskategorier og ratingskalaer, avhengig av hvilket fokus analysen skal ha. Kategoriene som er interessante for forskningsspørsmålene ble definert (jf diskusjonen over) og lagt inn i et kodeskjema i forkant av observasjonene, deretter ble opptakene kodet visuelt, direkte på filmen. Etter kodingen ble dataene lagt over i SPSS, for å muliggjøre statistiske analyser. Her ble kodene overført på minutt-

nivå, dvs. at den aktiviteten (for eksempel «lærerinstruksjoner» eller «elevframføring») som dominerte i ett minutt «fikk» minutten. Det betyr at hendelser og aktiviteter som varer kort ikke fanges opp i den kvantitative registreringen. Dette gjelder blant annet korte tilbakemeldinger fra lærerne (for eksempel: «Det er bra, du skulle hatt den elektroniske pekeren. Veldig bra, gutter). Denne type tilbakemeldinger vil bli drøftet i den kvalitative analysedelen.

I tillegg til den kvantitative registreringen av ulike undervisnings- og arbeidsformer bygger analysen på en kvalitativ tilnærming. Gjennom en detaljorientert analyse av sekvensene der elevene arbeider med muntlige ferdigheter (framføringene, debatten og metaundervisningen), vil vi beskrive ikke bare hva de gjør men også hvordan de arbeider med muntlige ferdigheter. Vi ser altså etter mønstre som er felles for elevgrupper og klasser, og etter forskjeller mellom dem, knyttet til innholdet i lærestoffet elevene arbeider med, hvordan ulike elevene deltar, hva slags veiledning som gis og hva slags tilbakemeldinger elevene får fra lærerne. Vi har også har fokus på hvilken rolle lærerne inntar. Sammen kompletterer vil de to anaylse-tilnærmingene hverandre og gir et bilde av undervisningsformat, lærer- og elevroller og innholdskomponenter når det arbeides med muntlige ferdigheter.

Påliteligheten i studien er knyttet til god lyd- og billedkvalitet, kameravinkel, samt pålitelighet i kodingskategorier og koding. Både Kodeskjema 1 og Kodeskjema 2 ble reliabilitetstestet av to uavhengige personer som testet ut skjemaet på ulike tidspunkt. Gjennomgående viser begge kodeskjemaene god overensstemmelse i forhold til interrater-reliabilitet. For Kodeskjema 1 har alle de sentrale kodene over 80% overensstemmelse. For Kodeskjema 2 varierer interrater-reliabiliteten. Kodene som skilte mellom fagspråk og hverdagsspråk i norsk viste seg å være

uhensiktsmessige, med svak interrater-reliabilitet og er ikke brukt i analysen. Tilsvarende for ambisjonen om å skille mellom sammensatte, muntlige og skriftlige ferdigheter, da disse kodene viste seg å være umulige å skille fra hverandre i det praktiske klasseromsarbeidet. De sentrale kodene som kartla muntlige ferdigheter viser imidlertid høy interrater-reliabilitet. Sammenfattende gir de utviklete kodene et godt innsyn for frekvens og instruksjonsformat når det arbeides med muntlige ferdigheter.

Bruken av trekameraløsningen, og flere mikrofoner (en mikrofon til par/grupper av elever) og som kan styres hver for seg gjør at det er lett å fange opp både lyd og bilde. Kameraløsningen gjør at man kan følge alle tre filmene hver for seg, og samlet få opp et brettere og samtidig mer detaljert bilde. I etterkant kan vi se at mikrofonen som fulgte kameraet for hele klassen, kunne ha vært mer distinkt og vi sliter noen ganger med å høre hvem som sier hva (for mer diskusjon se også Klette, 2009).

Spørsmål om studien fanger opp det som skjer til vanlig i klasserommet, eller om elevene endrer adferd som et resultat av at de blir filmet er avgjørende for validiteten i studien. Det er ulike oppfatninger av i hvor stor grad deltakere påvirkes av videoopptak (Lomax & Casey, 1998), men det faktum at elevene her er filmet over lengre tid, og at det er brukt opptaksutstyr som i liten grad forstyrre arkitektur og organisering, reduserer trolig endringene i adferden som følge av videoopptakene (Derry et al., 2010).

Muntlig i de seks observerte klassene

Pisa+-materialet viser at arbeid med muntlige ferdigheter tar ca 20% av tiden i norsk-timene (466 minutter av totalt 2228). Går en

dypere ned og skiller mellom ulike sjangrer eller aktiviteter blir bildet som følger:

- Framføringer: ca 8%
- Debatt/diskusjon: ca 1%
- Verksted: ca 9%
- Metaundervisning: ca 1%
- Annet: ca 1%

Siden kategorien *verksted* viste seg uten unntak å være forberedelser til framføringer, har vi funnet det riktig å slå de to kategoriene sammen, og fordelingen blir slik:

- Framføringer og verksted: 84%
- Diskusjon/debatt: 4,3%
- Metaundervisning: 5,3%
- Annet: 6,4%

Framføringer og verksted

Det vi da ser er at framføringer og verksted til sammen utgjør i overkant av 80% av tiden brukt på muntlige ferdigheter. Denne tiden er jevnt fordelt mellom de to kategoriene. Til sammen har vi registrert fem framføringssekvenser: én diktdeklamasjon, en dramatisering og tre foredrag eller prosjektpresentasjoner.

Deklamasjon av dikt om krig på Skole 1

Elevene har øvd et kvarter på forhånd, og i forkant av øvingen snakket klassen om hva som er viktig å huske på når de skal lese/deklamere. To og to elever deler dikt og står sammen ved kateteret foran klassen. Noen leser rett fra boka, andre deklamerer mer uavhengig av manus.

Dramatisering av «Den stygge andungen» på Skole 4

Elevene deles i fire grupper, og skal dramatisere hver sin del av skuespillet. Det betyr at rollene byttes ut, og det blir vanskelig å følge med på fortellingen. Det ryddes ikke plass til å spille, aktiviteten foregår mellom stoler og pulter.

Prosjekt om nasjonalromantikken er også fra skole 4

Elevene presenterer gruppevis. De fleste foredragene ledsages av Powerpoint, noen har musikk og bilder i tillegg. Elevene som hører på er stille, læreren noterer underveis.

Presentasjon av emne fra 2. verdenskrig

På skole 2 presenterer elevene parvis sitt selvvalgte emne hentet fra 2. verdenskrig. De har valgt emner som Hitler, Mussolini, Tysklands invasjon i Frankrike og Ardennenoffensiven. En gruppe har laget et rollespill, en annen gruppe bruker kart; ellers ingen hjelpe middler.

Alkohol, tobakk og narkotika på Skole 6

Elevene har arbeidet med det tverrfaglige prosjektet i en uke, og alle skal ha laget en Powerpoint-presentasjon. Gruppene er på fire til seks elever, og elevene står sammen foran klassen og presenterer sin del av foredraget. Mange av elevene leser opp enten direkte fra Powerpoint-bildene eller fra manuskriptet sitt.

Under forberedelsene til framføringene arbeider alle elevene i grupper, og i selve framføringen opptrer elevene også gruppe- eller parvis. De står sammen ved kateteret under framføringen, og alle elevene sier noe, ingen slipper unna. Hele klassen er publikum, sammen med og læreren som setter seg sammen med elevene. De tre faglige foredragene er omfattende, og går over flere skoletimer, mens dramatiseringen og diktopplesningen bare varer hhv. 15 og 23 minutter.

Observasjoner viser at de faglige foredragene stort sett den samme strukturen: Elevene arbeider i grupper og framfører sammen. Under framføringen står alle elevene fremme ved kateteret, og alle elevene sier noe etter tur. De aller fleste elevene har med seg manus, og støtter seg i ulik grad til det de har

skrevet. Noen av elevene bruker visuelle hjelpe middler, andre ikke. På Skole 6 er bruk av Impress¹ et krav, og alle gruppene har laget elektroniske presentasjoner, på Skole 5 bruker alle elevene projektor, noen bruker Powerpoint, andre viser bilder og spiller musikk, mens på Skole 2 er det bare to av gruppene som bruker kartet som henger i taket ved kateteret, og en gruppe som bruker vanlig tavle.

Det er lite improvisasjon i framføringene, og sjeldent spørsmål eller kommentarer underveis som elevene må svare på eller forholde seg til. Bortsett fra variasjonen i bruken av multimodalitet er mønsteret i klassene så like at de nesten framstår som rituelle, elevene planlegger i gruppe, skriver det de skal si, fordeler ordet og fremfører sammen. Medelevene er stort sett stille når presentasjonene foregår, vi observerer få elever som åpenlyst demonstrerer at de kjeder seg eller ikke følger med på en sånn måte at det høylitt forstyrre, men det ser ut som publikum gir liten respons til dem som framfører. Mange ser ned, eller ut av vinduene. Når en gruppe er ferdig klappes det. På Skole 1, Skole 2 og Skole 5 sier lærerne kort takk og «bra» eller «fint», på Skole 6 gir læreren en litt lengre tilbakemelding.

Diskusjon/debatt

Denne kategorien er definert som en formell diskusjon som enten er elev- eller lærerledet. I vårt materiale har vi bare registrert én slik sekvens. Elevene er delt i åtte grupper som får utdelt hvert sitt tema som de skal lage en debatt om. Temaene er hentet fra en lærebok og dreier seg om temaer som «for og imot mobiltelefon», «leggetid», «bruk av MP3-spiller på tur i skogen» og lignende ikke-pensumrelaterte emner.

Elevene har fått ca 20 minutter til å planlegge debatten sin, og de får instruksjon om å bruke saklige og usaklige argumenter. Hver av de åtte debattene er korte (2–5 minutter)

og ligner hverandre i formen. Elevene finner saklige og usaklige argumenter for og imot temaet de har fått utdelt, debatten om skoledagen bør begynne senere, begynner for eksempel slik:

Elev 1: Jeg er så trøtt, og det er kjapt å måtte legge seg tidligere.

Elev 2: Ja, det er kjapt å legge seg tidligere, men begynner vi senere legger vi oss seinere, og får akkurat like mye søvn, og er akkurat like trøtte.

Elevene som framfører bruker humor:

Elev 3: En venn av meg som studerer menneskers liv sier at man har det kulest og morsomst om natta. Han har alltid riktig for han fikk alt riktig på en prøve på barneskolen.

Elev 4: Men jeg har snakket med en hjernekirurg som sier det ikke er bra å være oppe hele natta.

Elev 3: Å herre satan du har ikke noe å si du om dette her (latter)

Temaene som er valgt gjør det lett tilgjengelig å bruke humor, fordi det er temaer der det ofte er konflikt mellom ungdommers og voksnes oppfatninger av regler og normer, og dermed lett å spille ut stereotypiske roller: ungdom som vil være oppe hele natten, og voksne som ikke forstår at det er nødvendig med mp3 spiller på tur i skogen.

Elevene er urolige som publikum, og mange følger ikke med. Til å begynne med, etter de første debattene, spør læreren klassen om de kan identifisere de saklige og usaklige argumentene. Mange av de usaklige argumentene er så åpenbart usaklige at det virker som om ikke elevene girder å kommentere dem. Læreren får derfor etter hvert liten respons fra elevene, og overtar med å gi kommentarer selv. Debatten er preget av at innholdet ikke ble oppfattet som seriøst.

Metaundervisning

Denne kategorien skal fange opp undervisning som har muntlig som tema, f.eks. om stemmebruk og kroppsspråk, om hva som skiller muntlig og skriftlige sjanger, eller om dialekter eller sosiolekter. Kategorien skiller seg fra de andre ved at det dreier seg om teoriundervisning og ikke ferdighetstrening. Vi har registrert tre tilfeller av slik undervisning, eller ca 5% av tiden, der elevene arbeider med muntlig. De to første kommer i sammenheng med sekvenser der elevene selv skal utøve muntlighet, den siste knytter seg til et sentralt norskfaglig tema.

Den første gjelder en forberedelse til diktdeklamasjonen på Skole 1. Gjennom en kort spørsmål-svar-sekvens (i underkant av 3 minutter), minner læreren elevene om hva de bør tenkte på når de skal lese dikt:

Lærer: Dere skal øve på det i et kvarter. Vi tar litt felles først, når dere skal øve på dikt, hva er det som er viktig å øve på?

Elev 4: Ikke lese for fort.

Lærer: Ikke for fort, for at folk skal få det med seg. Er det andre ting?

Elev 5: Snakke til publikum.

Lærer: (nikker) «Snakke til publikum, føle at det er noe du vil si til dem.

Elev 6: Ikke mumle.

Lærer: Ikke mumle ja, som jeg er ekspert på. Ikke gjør som meg, snakk tydelig.

Elev 6: Ikke lese.

Lærer: Hvis du greier det. Det spørs hva du greier i løpet av 15 minutter, men at vi greier å se ut til publikum (...) godt å ha boka der, ikke sant?

Her ser vi hvordan læreren bekrefter elevenes innspill, uten å gi utdypende kommentarer. Det kan virke som om det er en kort repetisjon av ting det er blitt snakket om tidligere. Læreren bremser en av elevene når han fore-

slår at de «ikke [skal] lese». Hun mener det ikke er nødvendig å kunne diktet utenat.

Den andre registreringen av metaundervisning finner vi i klassen på Skole 2 i tilknytning til for-og-imot-debattene (se ovenfor). Til sammen varer denne metaundervisningen ca. 14 minutter, fordelt på fire korte sekvenser, i for- og etterkant av debattene. Læreren underviser i aspekter ved muntlig språk som er relevante for debattene elevene har presentert. Innholdet i undervisningen dreier seg dermed om å kunne forskjell på saklige og usaklige argumenter, og om språklige virkemidler som bruk av humor og ironi i muntlig framstilling. Når en av gruppene bruker ironi, kommenterer læreren f.eks.:

Ironi kan virke ... ironiske lærere for eksempel, det kan være ukoselig å motta ironi. Den som er utsatt for ironi, det kan være litt vanskelig. Ironi er på en måte å si det motsatte av det man mener.

Den tredje registreringen av metaundervisning varer ca. 7 minutter, og finnes i klassen på Skole 5, når læreren gjennomgår kjennetegn ved eventyr. Undervisningen skjer i forbindelse med et foredrag om HC Andersen, der læreren peker på ulike språklige trekk i eventyrlitteraturen, og hun avslutter med undervisningen om muntlige kjennetegn, blant annet tretallsloven:

Når det er en muntlig, når du skal fortelle en historie muntlig ... for å kunne huske en fortelling hva må ... da må den være enkel, ikke sant? Og det er derfor det er et tretall.

Lærernes veiledning og vurdering av muntligarbeid

Når elevene arbeider individuelt eller i gruppe, går ofte lærerne rundt og veileder. En del av lærerinvolveringene er så korte at de ikke registreres i kodingen. Neden den veilednin-

gen som varer i mer enn ett minutt, og må dermed brukes med et visst forbehold. Det som faller utenfor registreringer er lærernes gir korte tilbakemeldinger på spørsmål som elevene stiller, men oftest gjelder det mindre substansielle ting.

Allmenngjøring av spørsmål: 0%

Individuell veiledning: 12 %

Gruppeveiledning: 46 %

Ikke interaksjon: 6 %

Går ut av romme: 36 %

Når elevene har verksted, gir lærerne veiledning i ca 60% av tiden (gruppeveiledning 50% og individuell veiledning 10%). Lærerne gjør andre ting, som ikke er knyttet til veiledning («ikke interaksjon» eller «går ut av rommet») ca 40% av tiden. «Allmenngjøring av spørsmål» som skal fange opp situasjoner der læreren tar opp spørsmål med hele klassen, som en form for fellesveiledning, er ikke registrert i forbindelse med arbeid i verksted. Når elevene er ferdige med planleggingen i grupper, og skal framføre, tar lærerne rollen som tilhører sammen med resten av elevene.

Etter elevframføringene er lærernes kommentarer mer en vurdering enn veiledning. I våre observasjoner er typiske kommentarer etter framføringene nettopp korte og generelle, og oftest positive, som etter framføringene på Skole 2:

Lærer: Nydelig, det er ikke mer å si!

Lærer: Det er bra, du skulle hatt den elektroniske pekeren. Veldig bra, gutter!

Lærer: Kjempefint, takk skal dere ha!

Også etter diktopplesningen i klassen på Skole 1 får de fleste elevene en kort, rosende kommentar, uavhengig av prestasjon. Etter framføringene om nasjonalromantikken på skole 5 får elevene beskjed om at de får karakter etter at alle har presentert, og de får et «takk til dere» etter presentasjonene. Tilbakemeldingene etter prosjektet om alkohol,

tobakk og narkotika på Skole 6 er noe er mer systematiske, men også her lite konkrete. Læreren gir gruppene en samlet vurdering om innholdet, som stort sett er positiv, som f.eks. til Gruppe 2:

Lærer: Det er fine bilder som stemmer med de punktene dere har nedover på impress og jeg trekker ikke noen ting for at det har blitt nå en bakgrunn som har tulla seg fra det ene til det andre, så ikke bekymre dere for det. Og det stemmer med punktene, det stemmer med det dere sier sånn at jeg ser at det er bra innøvd, dere er samkjørt som gruppe, innholdet det synes jeg er bra, og at dere fremfører med innlevelse. Jeg likte spesielt den parykken jeg (latter) må få si det da (latter). Okei da, (latter) skal dere XX. (latter)

44

Deretter får hver elev en kort tilbakemelding som fokuserer på formen på den muntlige prestasjonen, læreren legger blant annet vekt på at de «prater», i motsetning til at de leser opp fra manus:

Lærer: Ellen har veldig personlighet liksom i forhold til det du har fram på her sånn at det blir kjekt å høre på. Og Nadia prater og forklarer og gode forklaringer. Hamid det samme, og Jonas og prater.

Samlet sett er inntrykket fra de tre klassene at tilbakemeldingene er korte, noen grupper får ingen tilbakemelding i det hele tatt, men får beskjed om at de får karakter.

Diskusjon

Registreringene tegner et bilde som i hovedtrekk bekrefter Hertzbergs (2003) undersøkelse. Framføringer er den overlegent mest dominerende arbeidsformen også i vår undersøkelse. Vi har også registrert at det gis

lite veiledning underveis, og tilbakemeldingene som blir gitt til slutt, er ukritiske og lite konkrete. Sekvensene med metaundervisning er få og korte, og det ene eksemplet på styrt debatt vi har registrert, er lagt opp slik at det oppfattes som lite seriøst.

En åpenbar forskjell mellom Hertzbergs (2003) og vårt materiale ligger i totalvolumet på muntlige sekvenser, som er mye høyere hos oss. Det kan være fristende å tolke dette som en indikasjon på en generell økning av arbeid med muntlig i løpet av perioden, men forklaringen kan også ligge andre steder. I 2003 var observasjonsperioden i hver klasse én uke, i det foreliggende materiale var det tre uker. En observasjonsperiode på en uke kan være tilstrekkelig for å kartlegge gjennomgående arbeidsformer, men for kort til å felle noen dom over aktiviteter som opptrer uregelmessig.

Framføringer tilhører nettopp den siste typen. Framføringer er gjerne siste fase av et prosjektarbeid som har foregått over tid, og hvis en kommer inn i en klasse den uka det er prosjektpresentasjoner, vil det fylle flere norsktimer. I 2003-materialet hadde ingen av de fire 9.-klassene prosjektfframføringer i norsktimene, mens fem av de seks skolene hadde det i 2005. Det kan for øvrig også forklare forskjellen på Skole 4 og de andre fem i 2005 materialet. Som vi har sagt over, var Skole 4 den eneste skolen som ikke hadde noen form for prosjektfframføring under observasjonsperioden.

Til tross for denne reservasjonen kan vi trekke fram noen interessante trekk ved klassene som er studert. Av de seks klassene finner vi det samme mønsteret med mye framføringer og lite andre muntlige arbeidsformer på fire av skolene. To av skolene som ikke hadde større elevframføringer er Skole 3 og Skole 4. På Skole 3 gjennomførte elevene en strukturert debatt, ellers var det lite annet muntlig arbeid. Skole 4 hadde nesten ikke noe systematisk arbeid med muntlige

ferdigheter i noen av kategoriene. På de fire skolene med elevframføringer ser vi at det er variasjon mellom klassene både på kvaliteten, arbeidsinnsatsen og sjangeren de velger i framføringene.

Vi oppfatter at variasjonene mellom klassene er større enn variasjonene mellom elevene innenfor en klasse når det gjelder bruk av virkemidler, underholdningsfaktor, grad av seriøsitet, nervøsitet, alvor og arbeid som er nedlagt i presentasjonene, og dermed kvaliteten på presentasjonene. Dette kan ha sammenheng elevsammensetningen og kjemien i de ulike klassene, men også hvilket grep læreren tar. Penne (2006) viser på en svært tydelig måte hvor forskjellig muntlige framføringer arter seg i henholdsvis «Dabantbyskolen» og «Byskolen», nettopp på grunn av lærerens helt ulike måter å strukturere arbeidet på. Også Løvland (2006), som har fokus på bruken av multimodale ressurser i elevframføringer, viser hvordan lærerens kompetanse ble avgjørende for kvaliteten av presentasjonene.

Også for kategorien *debatt* finnes det få registreringer i materialet, det opptrer bare i en av klassene. Hensikten med de regisserte debattene i denne klassen er å lære forskjell på saklige og usaklige argumenter, men i dette klasserommet får formen og ikke innholdet i debattene oppmerksomheten, og debattene blir dermed oppfattet som litt useriøse av elevene. Gode diskusjonsemner kjennetegnes ved at de tar opp noe elevene er interessert i eller blir interessert i underveis, og innholdet bør også være slik at det finnes et spekter av mulige løsninger, og ikke et åpenbart riktig svar (Simon & Maloney, 2007), som var tilfellet i disse debattene. For eksempel er debatten om det er smart å spise «junk-food» som er ett av temaene, av en slik art at det bare finnes det ett svar og det vet både elevene og læreren.

Videooppaktene av klassene viser at det er lite undervisning eller instruksjon i forkant

av de muntlige framføringene. Strengt tatt vet vi ikke om slik undervisning er gitt på et tidligere tidspunkt. Når læreren på Skole 2 sier «vi gjør som vi pleier» før elevene skal starte framføringene sine, kan det bety ett av to: enten at kriteriene for framføringer allerede er godt innarbeidet, eller at kriteriene er underkommunisert. Inntrykket vi får, er at det er det siste som er tilfellet. Palmér (2008, s. 110) registrerer det samme i sin forskning om muntlige fremføringer i gynneskolan i Sverige: «Eleverna får inga anvisningar om hur redovisningarna ska läggas upp, och de får inte heller någon preciserad respons av lärare eller kamratar.»

Tilbakemeldinger kan fungere som en form for veiledning, dersom de fokuserer på målet eller hensikten med oppgaven, hvor elevene er i forhold til målet, og hvordan han eller hun kan arbeide videre. Black og Wiliam (1998) viser hvor viktig formativ vurdering er for elevers arbeid klasserommet, og også Hattie og Timperly (2007) understreker hvor viktig det er at lærernes tilbakemeldinger treffer elevenes nivå. Når det gjelder elevfremføringene vi har observert, ser vi at tilbakemeldingene til elevene er svært korte og generelle, gjerne udelst positive («Flott!»). Selv om det er bedre å støtte enn å rive ned, tyder forskningen på at rendyrket positiv respons ikke er lønnsomt. Black og Wilim (1998) presiserer at den gode tilbakemeldingen må peke på både sterke og svake sider ved elevens prestasjon, og Alexander (1997, s. 88) viser hvordan ukritisk ros kan fungere mer forvirrende enn oppmuntrende, og i verste fall kontraproduktivt.

Et annet trekk av betydning for elevprestasjoner er lærerens forventninger. I flere av klassene signaliserer læreren åpent svært lave forventninger til elevenes prestasjoner. Før diktopplesningen på i klassen på Skole 1 sier læreren at «jeg forventer ikke at dere skal klare alt dette», og sikter til kriteriene for gode opplesninger som de på forhånd diskuterte.

terte. Det samme signaliserer læreren til elevene på Skole 2, før de skal i gang med presentasjon av 2. verdenskrigprosjektet: «Ikke se så alvorlig på dette her, det teller bare en brøkdel av karakteren.» Slike utsagn har sannsynligvis sammenheng med at lærerne ønsker å dempe prestasjonspresset. Både Hertzberg (2003) og Haugsted (2004) viser at lærerne vegrer seg for å rette på elevene etter muntlige sekvenser: «Det virker som om holdningen er at det å stå fram, er så sårbar at man ikke skal gjøre noe som helst annet enn å støtte entusiastisk.» (Hertzberg, 2003, s. 159). Realiteten er likevel at elevene ikke får den veiledningen de trenger.

Tidligere undersøkelser viser at lærerne er opptatt av det sosiale klimaet i klassen, og at de er oppmerksomme på hver elevs behov. Det ser vi også i vårt materiale. Den individuelle veilederingen rettes i flere av tilfellene mot elever som gruet seg for å fremføre, eller trengte spesiell oppfølging av andre grunner. Observasjonene bekrefter det vi vet fra tidligere undersøkelser, blant annet fra evalueringen av Reform 97, at lærerne er inkluderende og arbeider bevisst for å skape gode læringsmiljøer. Elevene får tid og rom til å uttrykke seg, både i foredrag og samtaler, og dette kan uten tvil bidra til å ivareta den identitetsskapende funksjonen som både Lyng (2004) og Penne (2006) beskriver i sine studier. Utfordringen må være at elevene i tillegg utfordres til tenke gjennom hva som er kunnskapsgrunnlaget som må til for å bli god i muntlige ferdigheter. De må oppmuntres til å løfte blikket og reflektere over hva de gjør, hvordan de gjør det og hvorfor de velger å gjøre det på akkurat denne måten, og da trenger de lærerens hjelp.

Går vi til den siden ved muntlighet som har med samtalekompetanse å gjøre, oppviser vårt materiale bare få eksempler på at læreren bruker potensialet for utdyping og innsikt i samtale med enkeltelever eller overfor klassen som helhet. Allmenngjøring av

spørsmål for hele klassen ble f.eks. registrert bare en gang i de 43 norsktimene, og ikke i det hele tatt i forbindelse med arbeid i verksted. Det samsvarer også med flere av undersøkelsene i evalueringen av Reform 97 (Haug, 2004a, b; Klette, 2003), som viste at lærerne er støttende og bruker mye ros, samtidig som de er forsiktige med å stille krav til elevene, og at tilbakemeldingene sjeldent inneholder korreksjoner. Også senere forskning (Klette & Lie, 2006) har vist at tross for mye aktivitet og mye elevengasjement, mangler mange situasjoner fokus, retning og ikke minst lærers aktive og systematiske introduksjon og oppsummering av aktivitetene. Dette innebærer at det er et stort forbedringspotensiale i klasseromssamtalen som læringsform. Lærernes systematiske og gjennomtenkte bruk av ulike samtaleformer, inkludert tilbakemeldinger og «uptake» av elevytringer er avgjørende for elevenes læring (Alexander, 2001; Hattie & Timperley, 2007).

Konklusjon

Ovenfor har vi sett at materialet oppviser få eller ingen eksempler på undervisning i muntlighet. De få eksemplene vi har, er så kortvarige at de neppe kvalifiserer for en slik betegnelse. Dette blir særlig tydelig hvis vi sammenligner med undervisning i skriving. I norskfaget er det lang tradisjon for undervisning i grammatikk, rettskrivning, tekststruktur og sjanger, og det gis ofte omfattende tilbakemelding på elevenes skriftlige produkter. Det ville bli regnet som utilstrekkelig å bare la elevene skrive og så avspise dem med et «Flott!». Dette henger utvilsomt sammen med den vurderingskulturen som har utviklet seg i forbindelse med at morsmålene har vært skriftlige eksamsfag i generasjoner, både i Norge og resten av Norden. I de siste 20 årene er denne vurderingskulturen i tillegg blitt godt hjulpet av

prosesskrivingens vektlegging av veiledning underveis. Noen tilsvarende tradisjon finnes ikke for muntlig. Derimot har muntlig eksamen både i Norge, Sverige og Danmark nylig endret seg fra å være en prøve i pensum til å være en forberedt framføring, gjerne med bruk av Powerpoints, og dette har naturlig nok ført til en større vektlegging av det retorske perspektivet.

Det siste som har skjedd i Norge, er at den nye læreplanen (LK 06) har introdusert muntlig som en av de fem «grunnleggende ferdigheter». Sammen med skriving, regning, lesing og digitalt arbeid skal muntlig være et satsingsområde tvers igjennom det 13-årige løpet; i alle fag og hos alle lærere. Dette er et dristig grep, men den pågående evalueringen av læreplanen tyder på at det er langt igjen før dette er nedfelt i klasserommet (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Når det gjelder muntlig, viser de foreløpige resultatene at det er den endrede eksamensformen mer enn læreplanen som gir disiplinen status. Sannsynligheten er stor for at en ny studie om noen år vil avdekke langt mer bevisst arbeid med muntlighet enn vår undersøkelse viser.

Note

I Impress er et presentasjonsprogram fra Open office.

Litteratur

Adelmann, K. (2002). *Att lyssna till röster: ett vidgått lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola, Området för lärarutbildning.

Alexander, R.J. (1997). *Principles, Policy and Practice in Primary Education*. London: Routledge.

Alexander, R.J. (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell.

Aukrust, V.G. (2001). Klasseromssamtaler, deltagelsestrukturer og læring. I O. Dysthe (red.): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*. London: Routledge.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Carlgren, I., Klette, K., Myrdal, S., Schnack, K. & Simola, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practises: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–306.

Cazden, C.B., John, V.B. & Hymes, D. (1972). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1880–1990*. New York: Teachers College Press.

Derry, S.J., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Gamoran Sherin, M. & Sherin, B.L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourse*. London: RoutledgeFalmer.

Grankvist, R. & Aase, M. (2000). *Utsyn over norsk skole: norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Gregersen, F. & Skall, M. (1976). *Prosjekt skolesprog. Nogle forudsætninger for analyser af sprog i skolen: empirisk sociolinguistik og klasseværelsesobservationsforskning*. København: Københavns Universitet, Institut for anvendt og matematisk lingvistik.
- Hansson, F. (2009). *Tala om text*. Malmö: Malmö Högskola.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Haug, P. (2004a). Om tilpassa opplæring. *Skolepsykologi*, 4(4), 3–21.
- Haug, P. (2004b). *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Haugsted, M.T. (1999). *Handlende mundtlighed: mundtlig metode og æstetiske lærerprocesser*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Haugsted, M.T. (2004). *Taletid: mundtlighed, kommunikation og undervisning*. København: Alinea.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgener i gymnasieskolans litteraturundervisning – En ämnesdidaktisk studie*. (Örebro Studies in Education 16) Örebro: Örebro universitet, Akademien för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap.
- Jers, C.O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. (Malmö Studies in Educational Sciences No. 51) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway. I T. Janík & T. Seidel (red.): *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Klette, K. & Lie, S. (2006). *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Klette, K., Lie, S., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K., Odegaard, M. (2005). Koder til bruk i videoanalyse. http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/PISA+koder_no.pdf (2011-01-05)
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). Gamla mönster och nya gränser Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 93–111.
- Lomax, H. & Casey, N. (1998). Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology. *Sociological Research Online*, 3(2). <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/2/1.html> (2010-12-15)
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lyng, S.T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Løvland, A. (2006). *Samansette elevtekstar: klasserommet som arena for multimodal tekstskaping*. Kristiansand: Høgskolen i Agder, Fakultet for humanistiske fag.
- Mehan, H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285–294.
- Møller, J., Hertzberg, F. & Ottesen, E. 2010: Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), 1–23. <http://www.adno.no/index.php/adno/article/view/140/178> (2011-09-04)
- Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When hesitation becomes conversation. In M. Nystrand (ed.): *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- OECD (2008). *Growing unequal?: Income distribution and poverty in OECD countries*. Paris: OECD.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. Oslo: Universitet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Philips, S.U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs Children in community and classroom. In C.B. Cazden, V. John & D. Hymes (eds.): *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M. & Abbott, D. (1994). *Changing English Primary Schools. The Impact of the Education Reform Act at Key Stage One*. London: Cassell.
- Rorty, R. (1967). *The Linguistic turn: recent essays in philosophical method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Simon, S., & Maloney, J. (2007). Activities for promoting small-group discussion and argumentation. *School Science Review*, 88(324), 49–57.
- Sinclair, J. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles mål dansk. Faghæfte 1*. København: Undervisningsministeriet.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1–38.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind, A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

Briseid, Lars Gunnar: The concept of democracy. Norwegian curricula in the light of three different understandings. Nordic Studies in Education, Vol. 32, pp. 50–66 Oslo. ISSN 1891-5914.

A democracy requires politically educated citizens who are capable of actively participating in the democracy. The school has played, and plays an important role in this context. This article contains an examination of four separate Norwegian curricula in light of three different understandings of democracy, these being communitarian, deliberative and liberal. Content analysis of the curricula's general and principle components as well as a study of two subjects has been completed (social studies and Norwegian). This analysis reveals that the range between these understandings of democracy differs among the various curricula, a factor which also affects what is emphasized to students during their democratic cultivation. The role of democratic citizen is a role that must be acquired, in turn requiring clarity with respect to how this role is to be interpreted by the individual.

Keywords: Democracy · curriculum · democratic education · Norwegian curricula

Manuscript received: August 2011 (peer reviewed)

Lars Gunnar Briseid, University of Agder; Grimstad, Norway.
E-mail: lars.g.briseid@uia.no

Demokrati-forståelse og inten-sjoner i demokrati-oppdragelsen

Norske læreplaner mellom 1974 og 2010

LARS GUNNAR BRISEID

Danning til demokrati har stått sentralt som oppdragelsesideal i norsk skole helt fra 1850-tallet da Ole Vig og hans kampfeller sto i bresjen for nasjons- og demokratibyggingen i det store folkeopplysningsprosjektet (Slagstad, 1998; Dokka, 1967). Norske læreplaner for grunnskolen har historisk sett gitt ulike føringer på hvordan demokratioppdragelsen skulle foregå, og hva den innebærer. Målet med denne artikkelen er å synliggjøre ulike demokratiforståelser i utvalgte læreplaner etter 2. verdenskrig, og hvilke mål og midler hver av dem legger opp til med tanke på demokratioppdragelsen. Hvordan planene har virket i praksis, er ikke tema.

Forskning om skolens politiske oppdragelse virker eller ikke, er tvetydig (Børhaug, 2007). Men det ligger likevel som en innforstått antakelse og forutsetning i dette arbeidet at læreplaner som lærerinnsatsjon har betydning for hvordan det praktiske liv utspiller seg i skolen. De valgte planene er M74 *Mønsterplanen av 1974* (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974), M87 *Mønsterplanen av 1987* (Kirke og undervisningsdepartementet, 1987),

L97 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) og LK06 *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). (Betegnelsene M74, M87, L97 og LK06 vil bli brukt videre i artikkelen.) I det følgende vil jeg først redegjøre for kunnskapsstatus på dette feltet. Deretter vil jeg redegjøre for tre ulike demokratiforståelser: kommunitaristisk, deliberativ og liberalistisk. Disse typologiene er utgangspunktet for analysen av de ulike læreplanene.

Forskningsstatus

Det var først med skoleloven av 1959 at det demokratiske ble et element i formålet for norsk grunnskole. Rolf Tønnesen, hevder at med M74 (*Mønsterplanen av 1974*; Kirke og undervisingsdepartementet, 1974) ble elevene som subjekter og selvstendige deltagere i skoledemokratiet løftet frem i sterkere grad enn det som hadde vært tilfelle i tidligere læreplaner (Tønnesen, 2003). Det samme peker Svein Lorentzen (2003) på. «Mer enn før vektla M74 at elevene skulle oppøves i kritisk tenkning og vitenskapelige arbeidsmåter» (s. 191). Alfred Oftedal Telhaug på sin side, hevder at med M74 kom det første angrepet i offentlig regi på grunnskolen som nasjonsbyggende institusjon, bl.a. fordi planen «la til rette for et sterkere innslag av lokalt lærerstoff og for større frihet i valg av lærerstoff» (Telhaug, 2003, s. 226).

10 år etter M74 kom en ny læreplan M87 (*Mønsterplan for grunnskolen av 1987*; Kirke og undervisingsdepartementet, 1987). Tønnesen peker på at den skilte seg fra M74 ved at den begrenset lærernes frihet til å velge emner for undervisingen i de ulike fag, samtidig som den med rette er blitt oppfattet som en sterkt lokalorientert læreplan (Tønnesen, 2003). Telhaug hevder at planens oppfor-

dring til å knytte skolen til det lokale samfunnet må forstås som et forsøk på å motvirke det foregående tiårs opplösning av tradisjonelle menneskelige tilhørighetsforhold. Derfor ble begrep som *fellesskap* og *tilhørighet* sterkt betonet (Telhaug, 1997).

Den lokale orienteringen handlet i Telhaugs forståelse om å «styrke identitetsfølelsen». Han hevder videre at planen i stor grad var «gjennomsyret av den humanistiske og sosialpsykologiske pedagogikkens konkurransefientlige motivasjonsfilosofi» (Telhaug, 1997, s. 75), og føyer til at planen fremsto som et «reformpedagogisk radikalt dokument med utgangspunkt i barnets verden og i menneskers sårbarhet i en forvirret tilværelse» (Telhaug, 1997, s. 76). I Telhaugs forståelse synes det demokratiske oppdragelsesaspekt i M87 dermed å knyttes til begreper som *etablering av fellesskap*, *identitet* og *lokalt tilhørighet*, parret med humanistisk preget om- sorg for de svakeste.

Tønnesen hevder at når M87 (*Mønsterplan for grunnskolen av 1987*) la så stor vekt på den lokale dimensjonen, var det bl.a. fordi den lot seg kombinere med ideen om demokratisk dannelse, der alle grupper med tilknytning til skolen skulle få økt innflytelse (Tønnesen, 2003, s. 72). På den annen side peker han på at når demokrati blir nevnt i planen, kobles dette så å si beständig sammen med begrepet *ansvar*, og:

når planen kjører så monomant på denne sammenhengen, risikerer den å formidle et inntrykk av at elevene ellers er svært ansvarslause, og at de må holdes under oppsikt for ikke å sette demokratiet på spill. (Tønnesen, 2003, s. 74)

Telhaug og Tønnesen synes dermed å ha en felles forståelse av elevsynet i M87, som litt hjelpeøse individ som må «passes på» og hjelpes frem, samtidig som de (under ansvar) kan ha medbestemmelse i det lokale læreplanarbeid.

L97 ivaretar ifølge Tønnesen deltakerperspektivet i demokratioppdragelsen, og møter elevene som selvstendige med- og motspillerne med frihet til å tro, tenke, tale og handle i jevnbyrdig politisk deltagelse og debatt:

Samtidig tilegner elevene seg innsikt i retningslinjer og idegrunnlag for politisk virke i et demokratisk samfunn og kan lære respekt for demokratiske idealer og spilleregler. (Tønnesen, 2003, s. 118)

Telhaug (2002) fremhever som et karakteristisk trekk ved L97 at den tar utgangspunkt i at barn og unge er robuste skikkeler, med lyst på livet, mot, og med ønske om å bli løftet og utfordret. Læreren på sin side blir betraktet som « forbilde, om læreren som formidler, som den lys levende inkarnasjonen av den kultur som det er skolens fremste mål å formidle» (Telhaug, 2002, s. 62). Både Tønnessen og Telhaug berører dermed det de synes å oppfatte som likheter og ulikheter mellom M74 og L97: elevsynet, synet på lærerens rolle og kunnskapssynet. Selv om begge planene har et formulert deltakerperspektiv, synes L97 å legge større vekt på formidling av et faglig-kulturelt fellesskap. I den forbindelse løftes læreren frem som en viktig aktør og et forbilde.

Dagens læreplan LK06 ble underkastet en evaluering i 2008 av Britt Ulstrup Engelsen. Hun peker på at dette læreplanverket har konflikterende kunnskapsoppfatninger. Mens den generelle delen ble videreført fra L97 og har «sosial integrasjon» som et viktig mål, og «understreker betydningen av en kanon ... ‘a contentdriven curriculum’», kan Del II, den såkalte «læringsplakaten» bli tolket i retning av en elevsentrittet læreplan med vekt på det enkelte individs læring og utvikling (Engelsen, 2008, s. 87).

Engelsen hevder at planene for fag har et individuelt perspektiv ved at de beskriver hva den enkelte eleven skal gjøre eller mestre, fremfor at innholdet i faget presenteres.

Dette har også implikasjoner for demokratiforståelsen og synet på demokratioppdragelsen, som dermed får primært fokus på å «bygge opp» den enkelte fremfor å innvies i en felleskultur gjennom et felles innhold for alle. Harald Thuen (2010, s. 284), peker på at en kjernesak i Kunnskapsløftet var laring av «grunnleggende ferdigheter» og «et sett grunnleggende holdningsprinsipper for skolens og lærernes virke.» Skolene skulle få handlingsfrihet til å velge selv hvordan målene skulle nås:

Vi fikk et knippe nye honnørord som «lokalorientering», «frihet» og «selvstendighet» for lærerne og «brukermedvirkning» for elever og foreldre ... I enden av de ulike veivalg var det resultatene og spørsmål om måloppfyllelse som gjaldt – det hørte til statens sak. Målet var en kunnskapsskole bygget over lesten «målstyrt valgfrihet». (Thuen, 2010, s. 284)

Thuen beskriver dermed en kunnskapsskole der innholdet ikke er noe felles for alle landets skoler slik som i L97. Demokratioppdragelsen handler mer om å «bygge opp» enkeltindividet til demokratiske borgere med utgangspunkt i læreplanens individuelle kompetanse mål.

Av de forskerne som er nevnt, er det bare Tønnessen som primært har sett på læreplaner i et demokratiperspektiv, og da i sammenligning med tyske læreplaner. Verken han eller de andre forskerne synliggjør ulike demokratiforståelser som sådan, og hvilke midler som etter planene ansees hensiktsmessige i den demokratiske oppdragelsen.

Demokratiforståelse: typologier

Hvordan kaste nytt lys over demokratioppdragelsen i norske læreplaner? Det sentrale poeng i demokratiet, er at de som må leve under politiske ordninger, også skal være

med å påvirke dem (Føllesdal, 2004). Demokrati kan altså forstås som ordninger med bestemte trekk som skal sikre at alminnelige borgere har innflytelse på de politiske beslutningene. Synet på hvordan skolens skal oppdra elevene til demokratiske borgere er nøyne forbundet med ulike demokratioppfatninger. Hvordan fremstår det ideelle demokrati? I det følgende skal vi ta for oss noen normative tilnærmingar til dette: Det kommunitaristiske, det deliberative og det liberalistiske perspektiv.

Det kommunitaristiske perspektiv

Emile Durkheim regnes som forgjenger til det kommunitaristiske perspektivet. Han var opptatt av å undersøke vilkårene for samarbeid og samhold i det moderne differensierte samfunn. Løsningen var å betrakte samfunnet som en kollektiv orden, med felles normative oppfatninger av rett/galt, godt/vondt, og målet var en samfunnsorden som på tross av forskjelligheter gjør det mulig å leve fredelig sammen (Eriksen, 1994). Fra 1980-tallet og utover ble kommunitarismen som ideologi utviklet bl.a. som en reaksjon på liberalismen. Sentrale aktører var Michael Sandel, Charles Taylor, Christopher Lasch og Alasdair MacIntyre. Felles for disse, er at de problematiserer liberalismens fokus på individuell frihet (Eriksen, 1994).

Begrepet *kommunitarisme* kommer fra det latinske «communis» som betyr felles, og representerer en oppfatning om at felleskapet er den primære enheten i samfunnet (Syse, 2004). Denne tilnærmingen legger vekt på å etablere et felles etisk grunnlag, og en felles referanseramme som utøvelsen av demokratiet kan foregå innen (Børhaug, 2004, s. 211). Det var denne forståelsen av demokrati pionerene i folkeopplysningsarbeidet på 1850-tallet sto for. Nasjonen skulle bygges ved å etablere et felles kulturelt grunnlag som representerte «det norske». Småkårsfolket, bønder og fiskere skulle opplyses, og

gjøres i stand til å delta som demokratiske aktører i den nye nasjonen; «Myndige mænd til deltagelse i samfunnets anliggender» (Vig¹ i Slagstad, 1998, s. 95).

Kommunitaristene hevder at et demokrati som ikke er rammet inn av felles normer, verdier og solidaritet med de andre innbyggerne, vil kunne åpne for overgrep mot mindretallsgrupper, som i sin tur lett vil reagere med å avvise demokratiske spilleregler (Green, 1997; i Børhaug, 2007, s. 70). Børhaug hevder videre at i dagens samfunn vil noen kommunitarister hevde at det er nødvendig å søke å gjenreise det felles nasjonale og etiske grunnlag i samfunnet. Andre vil hevde at det nasjonale må omdefineres på en slik måte at det gir rom for innbyggere som på mange dimensjoner er ulike.

Det kan hevdes at nettopp i møte med pluralisering og fragmentering er det en viktigere oppgave enn noen gang å formidle det felles grunnlaget som skal romme variasjonen. Kravet hos kommunitaristene er at skolen skal gi alle elever del i den samme nasjonale kulturarv og få en felles referanseramme. Imidlertid oppstår vanskene når en i dagens samfunn skal presisere hva denne referanserammen og det etiske grunnlag skal være (Børhaug, 2007).

Det deliberative perspektiv

Karakteristisk for et deliberativt demokratisyn, er at prosessen frem mot beslutninger og avstemninger blir sterkt vektlagt. John Dewey regnes som en av de sentrale tankeleverandører til denne tenkningen. I hans forståelse er demokrati en sosial prosess preget av aktiv deltagelse, kommunikasjon, felles interesser og fri utveksling av meninger, forsøk og eksperimentering (Dewey, 1996). En slik forståelse har mye til felles med synspunkte til Jörgen Habermas. Hans utgangspunkt er at de mål som skal gi retning for samfunnsutviklingen dypest sett er etiske pro-

blemstillinger, og lanserer den kritiske diskurs som en måte å komme frem til gyldige normer og verdier (Habermas, 1999, s. 149; kursiv i original). «Den diskursetiske grunnregelen referer til en *fremgangsmåte* nemlig den diskursive innfrielsen av normative gylighetskrav» skriver Habermas.

Det dreier seg om sannhetskrav, riktighetskrav og oppriktighetskrav (Habermas, 1999). I denne tenkningen har det demokratiske fellesskap i motsetning til i det kommunitaristiske «ikke karakter af en indholdsmæssig enighed, men udelukkende en *enighed om proceduren*» (Kolstrup, 2002, s. 19; kursiv i original). Idealet er «offentlig fornuftsbruk» og «prinsippet om at bare legitime beslutninger kan aksepteres, eller i alle fall ikke forkastes i en fri debatt» (Weigård & Eriksen, 2004, s. 89). Involverte aktører skal ha mulighet til å presentere sitt syn, og følge diskusjonen. De beslutningene som tas, skal være retningsgivende for handling. Deltakerne er forpliktet til å gi sine grunner for å fremsette, støtte eller kritisere ulike forslag, og er opptatt av at det er de saklige begrunnelser, og ikke makten til dem som fremfører forslagene som skal være avgjørende for hvordan beslutningene blir.

Det skal ikke utøves tvang i en slik prosess, «bortsett fra det bedre arguments tvang» (Habermas, 1975; i Weigård & Eriksen, 2004, s. 89). Riktignok er det ikke alltid slik at konsensus oppnås gjennom debatt, og da er det nødvendig med avstemning og bruk av flertallsregel (interesseaggregering). Likevel sees debatten i forkant av en beslutning som verdifull i seg selv, for selv om ikke alle blir enige, vil diskusjonen påvirke resultatet. Dialogen, og ordninger som sikrer at denne blir ivaretatt, står således sentralt i denne tankegangen. Med utgangspunkt i et prosjekt igangsatt av den svenska skoleöverstyrelsen har Tomas Englund forsket på den deliberative samtalen som del av demokratioppdragelsen i svensk skole. Han snakker om «Utbildning som kommunikation», som «levd

demokrati» (Englund, 2007, s. 9). Med deliberativ samtal mener han:

en strävan efter att individen själv tar ställning genom att lyssna, överväga. Söka argument och värdera, samtidig som det finns en kollektiv strävan efter att finna värden och normer som alla kan enas om. (Englund, 2007, s. 153)

I den deliberative samtalen er det tillatt å stilte kritiske spørsmål til tradisjonelle oppfatninger og lærerautoriteten, og målet er konsensus (Englund, 2007, s. 155 f.).

Det liberalistiske perspektiv

Den liberalistiske demokratitradisjon tar utgangspunkt i at individet er grunnenheten, med sine interesser og preferanser. Begrepet *liberalisme* stammer fra det latinske *liber* som betyr fri. John Locke har inspirert mange librale tenkere. Hans politiske teori hvilte på følgende fundament: «Alle mennesker er i sin natur frie, like og uavhengige», og «ingen kan bringes ut av denne tilstand og underkaste seg en annens politiske makt uten hans eget samtykke» (Locke, 1690; i Stigen, 1997, s. 564). Statens oppgave er å sikre enkeltindividenes frihet, liv og eiendom, og dersom staten svikter denne oppgaven, har folket rett til å gjøre opprør. Det er samfunnskontrakten.

Også Immanuel Kant har hatt innflytelse på flere av dagens liberalister gjennom formuleringen av det kategoriske imperativ: «Jeg skal aldri gå frem annerledes enn slik at jeg også kan ville at den regel jeg handler etter, skal bli en allmenn lov» (Kant, 1785; i Stigen, 1996, s. 623). I vår tid er liberalismen uensartet og med mange «underretninger», og derfor vanskelig å definere snevert. En av de mest innflytelsesrike i dag, er John Rawls. I *A theory of justice* (Rawls, 1993) formulerer han prinsipper for hvordan individets frihet kan opprettholdes på en måte som samtidig sikrer rettferdighet.

Fredsforskeren og filosofen Henrik Syse (1998, s. 114) hevder at debatten mellom kommunitaristene (som setter fellesskapet i sentrum) og liberalistene kort kan formuleres slik:

Skal mennesket først og fremst forstås som medlem av et fellesskap, eller er mennesket som individ først og fremst «naturlig fritt», og bare som en følge av sin naturlige frihet, egne interesser og ønsker; – medlem av et fellesskap?

I den liberale tradisjonen står friheten og individet i sentrum, og individene har ulike interesser som kan komme i motsetning til hverandre, og til statsmakten. Demokrati betyr retten til å forsøre sine egne interesser i forhold til andre individer eller staten, og den enkelte kan alliere seg med andre med samme interesser og søke å oppnå politiske endringer gjennom forhandlinger, kompromiss eller konfrontasjoner. Interesseaggregering blir den sentrale politiske prosessen (Børhaug, 2004). I den liberale tradisjonen er demokratiet knyttet til bestemte formelle spilleregler:

Man vægrer sig her mod at acceptere nogen holdsmæssige begrænsning, fordi sådan indebærer på forhånd fastlagt begrænsning af folkesuverenitet, der er demokratiets bærende element. (Kolstrup, 2002, s. 17)

Kolstrup hevder videre at demokratisk dannelsel i denne tradisjonen handler om å oppøve unge mennesker i demokratiet spille-regler. Kjernen i dette er oppdragelse til selvstendig dømmekraft og kritisk sans, men «oplæringen er noe knyttet til faglige mål, medens deltagelsesdemokrati som mål i sig selv ikke har nogen plads i denne tradition» (Kolstrup, 2002, s. 17 f.; kursiv i original). Et element i den demokratiske oppdragelse forstått i en liberalistisk tradisjon blir dermed å sette den enkelte i stand til å hevde egne interesser gjennom kunnskapsmessig og holdningsmes-

sig «istandsetting». Et begrep som kan knyttes til dette er *empowerment*, som handler om mobilisere og styrke folks egne krefter, samt å nøytralisere krefter som bevirker avmakt.

Metodiske overveieler

Går vi inn i hver av de læreplanene som er gjenstand for analyse, ser vi fort at de varierer med hensyn til demokratiforståelse, og hvilke midler som bør anvendes i demokratioppdragelsen. Ingen av de aktuelle læreplanene er idealtypiske i forhold til de typologier som er presentert i det foregående, men det finnes elementer av ulike forståelser i hver av dem. Det er hvordan spenningsforholdet mellom disse perspektivene manifesterer seg i de ulike læreplanene, som er utgangspunktet for arbeidet. Det er foretatt innholdsanalyser av de generelle og prinsipielle delene av planene, og av to utvalgte fag i hver plan: samfunnsfag og norsk. Disse er valgt, fordi skolen gjennom disse fagene er gitt oppgaver som i særlig grad skal bidra i danningsprosessen og myndiggjøringen av den enkelte elev. I disse fagene vil de ulike typologiene kunne komme tydelig til uttrykk.

Som utgangspunkt for innholdsanalysen, er det utviklet en stikkordsliste/begrepsliste basert på typologiene som er presentert i det foregående. I utviklingen av lista har utfordringen vært å finne begreper og uttrykk som ivaretar typologiernes særtrekk, men samtidig åpner for at andre relevante uttrykk og begrep som ikke var forutsatt kan dukke opp i møtet med læreplantekstene. Et frem-og-tilbake arbeid mellom forhåndsdefinerte begrep og lesing av læreplantekstene har derfor vært nødvendig. Enhetskoletanken ligger som grunnlag for alle fagplanene, selv om LK06 har byttet ut begrepet enhetskole med «fellesskole». Denne problematikken vil derfor ikke bli berørt i særlig grad. Ord og uttrykk som kan være relevante for å betegne de ulike perspektivene presenteres i matrisen under:

Tabell 1: Ord og uttrykk som karakteriserer demokratiske typologier.

Kommunitaristisk perspektiv	Deliberativt perspektiv	Liberalistisk perspektiv
Kulturarv, forpliktende, allmenn-dannelse, verdier, normer, felles-skap, identitet, tilknytning, tilhørig-het, samhold, referanserammer, obligatorisk, ansvarlighet, nasjonal egenart, livssyn, norsk	Kommunikasjon, dialog, samtale, diskusjon, rasjonell, vitenskapelig, saklig, objektiv, enighet, elevråd, klasseråd, rammeplan, kritikk, bevisstgjøring, studieteknikk, gruppearbeid, aktiv	Individ, interesser, rettigheter, indi-viduelle kunnskapsmål, frihet, valg, grunnleggende kunnskaper og fer-digheter, individualisering, øve/-trene (individuelt), kompetanse-mål, lokalt nivå, tilpasset opplæring, per-sonlig utvikling

Innholdsanalysen er gjort på basis av for-komsten av de ord og uttrykk som er presen-tert over, og helhetsvurderinger av de ulike læreplanenes tilnærminger. Det er bare i li-tten grad foretatt kvantitative analyser, men det gjort kvantitative vurderinger i kontek-sten, for å vise proposjonene. I det følgende presenteres de oppsummerte resultatene av innholdsanalysene.

Læreplananalyser – demokratiprofiler

56

M74 - Mønsterplanen for grunnskolen 1974. Deliberativt hovedperspektiv på et verdimessig fundament

Mønsterplanen av 1974 var sammensatt i sy-net på demokratioppdragelsen, men det som trer frem som det mest dominerende, er det deliberative perspektiv med vekt på demo-kratisk praksis gjennom dialog. Det kommer til uttrykk på flere måter. For det første gjennom ordningen med klasseråd og elevråd som skulle sikre et representativt deltakerde-mokrati. For det andre ved at minstekrav-tenkningen ble forlatt til fordel for ramme-planprinsippet. Det åpnet for at elever og lærere fikk direkte innflytelse på valg av innhold i de ulike fag, samtidig som det ble lagt vekt på læring av arbeidsteknikker og det å «lære å lære».

For det tredje ble det kritiske element også gitt plass, ved at det ble åpnet for at både lærerstoff og grunnleggende verdier kunne ispørresettes av elevene. Tønnesens og Lo-rentzens konklusjoner om at elevene ble

gjort til subjekter og kritisk tenkende individ i og med planen av 1974, finner støtte i dette. Skolen som nasjonsbyggingsprosjekt var fra et ståsted under angrep, slik Telhaug (2003) hevder, i og med at så mye av skolens inn-hold ble overlatt til læreres og elevers valg. På den annen side var læreplanen tydelig når det gjaldt det verdimessige fundament skolen skulle bygge på.

Dessuten peker normative utsagn i pla-nens innledning i en kommunitaristisk ret-ning, med vektleggingen av kulturarven og skolens allmenndannende funksjon. Dette støttes i norskfaget der verdiformidling og bruk av klassiske tekster i undervisingen be-tegnes som viktig. I samfunnsfaget blir na-sjonal kultur og historie løftet frem, men også demokratiopplæring i samfunnets opp-bygging og virkemåte. Likevel slås det sprekker i denne entydigheten, ved at pla-nen mer enn å vektlegge et bestemt innhold i de ulike fag, legger opp til at lærere og elever skal ha en sentral rolle i utvelgningen av lærerstoffet.

Spor av det liberalistiske perspektiv kom-mer til synne ved at planen fremmer indi-vidualisering som et differensieringstiltak, og at individuelle rettighetsperspektiv er foku-sert, med bla.a. menneskerettighetene. På den annen side kan dette også rammes inn i et inkluderings- og fellesskapsperspektiv, med sosial integrasjon som hovedtema. Det individuelle perspektivet vises på en annen måte ved at elevene som enkeltpersoner skal oppdras til å hevde egne meninger og stå for disse.

Dette følges opp både i norskfaget og samfunnssfaget ved at elevene skal øves i finne stoff til sin meningsdanning, fremme logiske argument og uttrykke seg i tale og skrift. I figuren under er den demokratiske profilen i M74 forsøkt synliggjort. Profilen er blitt til ut fra en analyse av planen, og et faglig skjønn. Dette skjønnet er dels basert på forekomsten av de begrepene som karakteriserer de demokratiske typologiene, og dels gjennom en viktig av de ulike elementene. Figuren kan derfor ikke leses som en kvantitativ presis tabell, men mer som en rangering av de ulike typologier i forhold til hverandre.

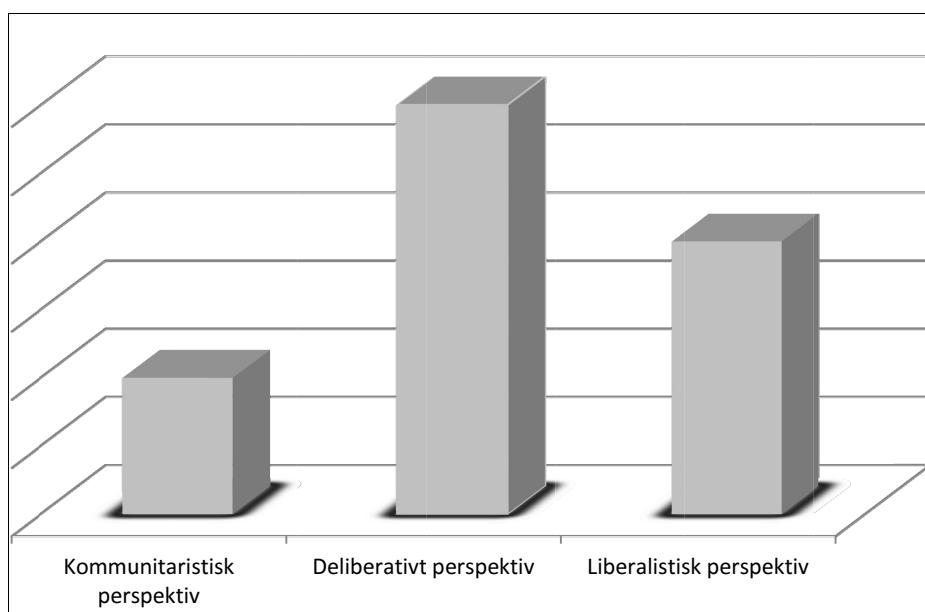
M87 - Mønsterplan for grunnskolen av 1987. Kommunitaristisk grunnperspektiv og liberalistisk delperspektiv

Den kommunitaristiske demokratiforståelsen trer frem som et hovedperspektiv i Mønsterplanen av 1987. Om igjen og om igjen omtales «verdier skolen skal formidle», som defineres som kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og

vitenskapelig tenkemåte og metode. I tillegg til denne opplistingen i planens generelle del, er verdifokuset ført ut i planene for fag. Samfunnssfaget setter fokus på menneskerettigheter, forvaltning av naturressursene, inkludering av minoriteter og fred og forståelse mellom nasjoner.

Norskfaget betegnes som et sentralt kultur- og tradisjonsbærende fag, og skal i tillegg gi en oversikt over utviklingen i det norske samfunnet, med særlig vekt på nasjonal historie. Slik er faget ment å bidra til utvikling av nasjonal identitet og tilhørighet hos elevene, men kobles også sammen med et ønske om utvikling av internasjonal forståelse. Imidlertid benevnes i liten grad bestemte litterære verk: Elevene skal isteden få innsikt i ulike sjangre og virkemidler, få et mangfold av opplevelser og settes inn i litteraturhistoriske hovedmønster, tid og tendenser, mest mulig knyttet til den allmenne historieundervisingen.

Læreplanen har et sterkt fokus på fellesskap, noe som uttrykkes på flere måter. For det første faglig-kulturelt, ved at det presise-



Figur 1. Demokratisk profil i Mønsterplanen av 1974.

res at planen beskriver det lærerstoffet som skal sikre at alle barn og unge får del i vår nasjonale kulturarv. Det er altså ikke overlatt til den enkelte skole, lærer eller elev å definere hva dette skal være, selv om også M87 (som M74) betegnes som en rammeplan. Planene for fag er strukturert etter hovedemner, dellemnere og stikkord. Delemnene er konkretiseringer av hovedemnene, og gir en oversikt over stoff som alle elevene bør jobbe med, selv om de i begrenset grad kan byttes ut etter lokalt skjønn. Hovedemnene og delemnene representerer dermed kulturarven, det allmenndannende, faglig-kulturelle fellesskap.

Stikkordene derimot, åpner for lokalt læreplanarbeid, der lærere og elever skal være aktive deltakere. I samfunnsfaget legges stor vekt på innføring i fagets struktur og oppbygging, ut fra tanken om at aktiv samfunnsdeltakelse forutsetter allsidige kunnskaper om samfunnsforhold og samfunnsprosesser, og samspillet mellom natur og kultur i fortid og nåtid. Norskfaget har et mer individuelt preg enn samfunnsfaget, med fokus på fagets redskapsfunksjon: Grunnleggende lese- og skriveopplæring betraktes som basis for de andre hovedemnene. Målet er å gjøre elevene til aktive, bevisste mennesker som gir uttrykk for sine meninger, tanker og følelser, og som er i stand til å formulere egne standpunkt og påvirke samfunnsutviklingen.

Planen har således også klare liberalistiske trekk. Det individuelle perspektivet uttrykkes også i planens generelle del og i samfunnsfaget. Betydningen av grunnleggende kunnskaper, innsikt og ferdigheter som den enkelte elev trenger for sin personlige utvikling, er klart uttrykt i den generelle delen. Samfunnsfagets betoning av kunnskaper om samfunnet som forutsetning for demokratisk deltakelse, kan forstås både ut fra et kommunaristisk perspektiv (felles faglig kanon), og et liberalistisk (individuell kunnskapsoppbygging).

Det deliberative perspektiv er også til stede, men rammet inn av «omsorg og ansvar». Elevene skal trekkes med i arbeidet med å utforme skolemiljøet, gis innflytelse både over egen arbeids- og læringsituasjon, og slik gradvis ta mer og mer ansvar. Selvstendighet og samarbeidsevne skal læres ved at elevene får selvstendig ansvar for konkrete oppgaver, og muligheter til å oppleve konsekvensene av det de gjør. Deltakelse i diskusjoner og meningsutvekslinger, samt engasjement i klasseråd og elevrådsarbeid skal stimuleres.

I samfunnsfaget skal elevene ha diskusjoner og samtaler som leder til ettertanke. Elevene skal også lære seg å stille spørsmål, innhente informasjoner, tolke, forstå og forklare, med tanke på å danne seg egne meninger på grunnlag av saklig informasjon, og stimuleres til å gjøre verdimeslige valg og vurderinger. Slik kommer det kritiske aspekt til uttrykk både ut fra vitenskapelig tenkemåte, og med utgangspunkt i verdier. Dette er ført ut i fagene: i norsk ved å fremme en selvstendig og kritisk holdning til massemediene, og kritisk vurdering av litteratur ut fra verdikriterier. I samfunnsfaget, ved at elevene skal få øvelse i kritisk vurdering av samfunnsforhold som de er opptatt av.

Deltakelse under ansvar går igjen i ulike sammenhenger, både i planens generelle del og i planene for fag. Dette aspektet er så fremtredende at Tønnesens (2003) kritikk om at planen formidler et inntrykk av elevene som ansvarslose individ som må holdes under oppsikt for ikke å sette demokratiet på spill synes å ha noe for seg. Et menneskesyn som gjør eleven til «klient», som må passes på og vises omsorg i ethvert henseende, uten evne til å ta tak i eget liv, kan representere et passiviserende perspektiv fremfor et demokratisk deltakende.

Det å utfordre og stille krav, og forvente at elevene kan få til ting, gir et annet perspektiv på demokratioppdragelsen enn å stakkarslig-

gjøre den enkelte. Når Telhaug (1997) hevder at planen er gjennomsyret av den humanistiske og sosialpsykologiske pedagogikkens konkurransefientlige motivasjonsfilosofi, er det kanskje dette han sikter til, og som det også kan være et visst grunnlag for å hevde. Det deliberative perspektivet er dermed dempet ned i planen. Under følger en figur over den demokratiske profilen i M87, basert på innholdsanalysen og de demokratiske typologiene (jfr også kommentarene til Figur 2 vedrørende fremgangsmåte).

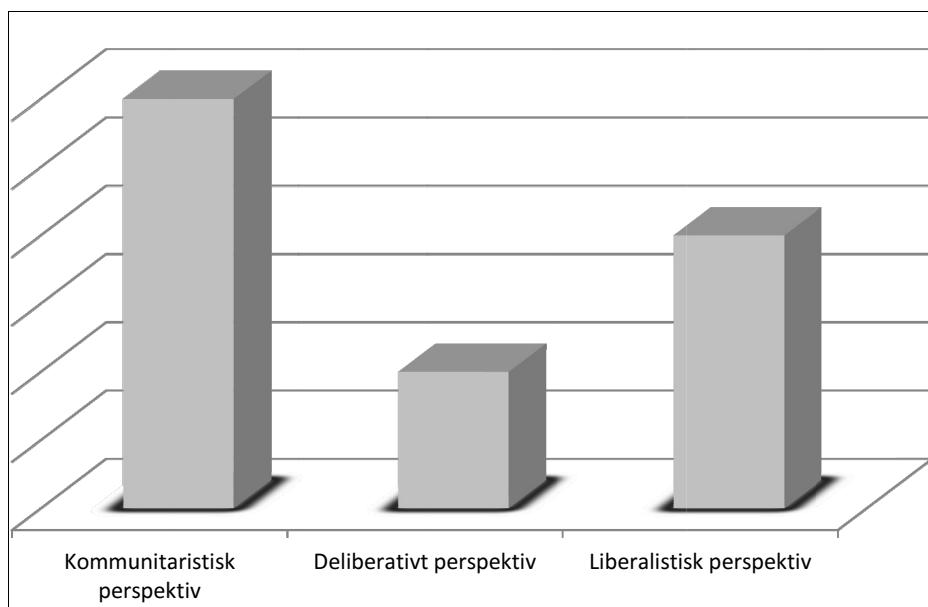
L97 – Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Kommunitaristisk hovedperspektiv. Deliberasjon og individuell «istandsetting»

Felles referanserammer, verdier, identitet og tilknytning til nasjonen gjennom fag- og kulturformidling, er dominerende i den demokratiforståelsen som uttrykkes i L97 *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonsbegrepet slik det uttrykkes, er imidlertid dynamisk, og sosial integrasjon av ulike samfunnsggrupper fremstår som sentralt. Det-

te er i samsvar med den kommunitaristiske retningen som Børhaug (2007) beskriver, som vil definere det nasjonale på en slik måte at det gir rom for innbyggere som på mange dimensjoner er ulike.

Det dynamiske aspekt kommer til uttrykk ved at den felles referanserammen ikke bare skal være nostalgisk tilbakeskuende, men ha i seg elementer av vår tids kultur, det flerkulturelle og lokalkulturen som hele tiden er i endring. Både i den generelle delen og den prinsipielle («Broen») legges det vekt på at de felles referanserammene skal vise seg i de ulike fagene, slik at det ikke skapes store forskjeller i forutsetninger for deltakelse i samfunnet. Et slikt felles grunnlag er også ment å motvirke opplevelsen av å være fremmedgjort i eget land. Samtidig skal elevene gjøres kjent med den internasjonale kunnskapskuluturen og på den måten knyttes sammen med folk verden over.

Slik legges det både vekt på nasjonal egenart og lokal variasjon, kombinert med et blikk utad til andre folk og nasjoner. I tillegg har planens generelle og prinsipielle del er



Figur 2. Demokratisk profil i Mønsterplanen av 1987.

det et sterkt fokus på å «innforlive» hos elevene de verdier som ligger i den kristen-humanistiske arv. Menneskeverdets og respekten for medmennesket løftes frem som sentralt i denne tenkningen, og legitimerer at skolen skal bidra til å jevne ut sosiale ulikheter ved lik rett til utdanning, likestilling mellom kjønn, åndsfrifet, medansvar for andre og innføring i de demokratiske verdier. Det å bygge skolens virksomhet på disse grunnleggende verdiene og en felles referanseramme i fagene, begrunnes både ut fra at det kan være identitetskapsende, skape tilknytning til samfunnet, men også ut fra at det skaper like forutsetninger for deltagelse. Felles referanser gir også felles forståelsesgrunnlag, og dermed et godt grunnlag for kommunikasjon. Planen fremstår som konsistent, ved at de samme tenkemåter er ført ut i planene for fag.

I samfunnsfaget skal det gis innføring i de grunnleggende demokratiske verdier, og samfunnets oppbygging og virkemåte. Det legges også vekt på å formidle viktige historiske hendelser i landet vårt, og i verden ellers. Generelt kommer det til uttrykk en tanke om å knytte menneskene sammen gjennom verdiene og kunnskapen som formidles. Norskfaget betegnes som et «identitetsfag», og språk og litteratur kan fungere som sammenbindende kraft i samfunnet. I planen for norsk heter det at litteraturutvalget kan være noe tilfeldig, «men poenget er at det er noe felles». Dette støtter opp under ideen om en felles referanseramme som kan være vidtfavnende og integrerende i forhold til ulikheter, men der fellesskapstanken er det sentrale. Planen balanserer det å ivareta den tradisjonelle kulturarven opp mot at lærere og elever kan bidra ut fra sine forutsetninger og lokale forhold. Men det felles kunnskaps- og verdigrunnlag betones særlig sterkt.

I tillegg til det klare kommunitaristiske preget som planen har, er det tydelige spor

av deliberativ tenkemåte. I den generelle delen og «broen» viser det seg ved at begrep som *konflikt, refleksjon, dialog, kritisk tenkning* og *vitenskapelige tenkemåter* er hyppig forekommende. Elevene skal øves til å reflektere over og føre dialoger om ulike moralsyn og livssyn. Kritisk tenkning kan ifølge planen dels utvikles gjennom en vitenskapelig tenkemåte der argumenters holdbarhet prøves, og dels ved å bryne ulike synspunkter mot verdimessige standarder.

Elevene skal oppdras til å gjøre kritiske og gjennomtenkte valg, både som forbrukere, som mediebrukere og brukere av fritiden. Det kritiske skjønnet løftes frem som noe som har betydning på alle livsområder. Skolen skal oppfattes som et «minisamfunn» der forhold i samfunnet kan rekonstrueres og elevene kan gjøre erfaringer i demokratisk praksis. I samsvar med dette er det fokus på samarbeid, utvikling av sosial kompetanse og medvirkning. Elevene skal medvirke til å utvikle det sosiale fellesskapet, og få erfaring med å treffe avgjørelser som med direkte og synbare konsekvenser.

Evnen til demokratisk deltagelse styrkes ved bruk, heter det. Planen peker også på betydningen av bevisstgjøring og etisk refleksjon knyttet til møte med kulturelle minoriteter, og solidaritet med verdens fattige. Elevene skal få anledning til å uttrykke tanker og ideer, og oppdras til å lytte til andres synspunkter. Det daglige arbeidet i klassen skal være preget av demokratiske arbeidsformer, både gjennom representativt demokrati og direkte deltagelse. Prosjekt- og temaarbeid, «tilvalgsfag» og klasse- og elevrådsarbeid og friere aktiviteter skal bidra til at elevene får medbestemmelse over læringsarbeidet på ulike måter.

Tenkningen gjenfinnes i planene for fag. I samfunnsfaget legges det opp til at skolen skal bidra til å øke bevisstgjøringen om menneskenes livsvilkår, og arbeide for at elevene skal bli kritiske og bevisste mediebruker. Det

å kunne undre seg, formulere problemstillinger, gjøre innsamlinger av data og tolke disse er praktiske konsekvenser av en slik tenking. Likeledes legges det opp til å anvende tekster som tar opp konflikter, og bruke disse som utgangspunkt for diskusjon. Det gjelder også norskfaget.

Elevene skal også ges opplæring i og få erfaringer med å være aktive i formelle møter og diskusjoner. Dagsaktuelle spørsmål skal tas inn i undervisingen til diskusjon både i norsk og samfunnssfag med tanke på å gjøre elevene til aktive deltakere. Det deliberative perspektiv er med andre ord tydelig i L97, men det er klare verdimeslige og innholdsmesige rammer deliberasjonen skal foregå innen. Innholdet i fagene er defnert. I innledningen til hvert tema innen fagene står standardformuleringen: «I opplæringa skal elevane». Deretter følger hvilket innhold de skal møte. Men innen de felles faglige referansrammene åpnes det for stor grad av elevdeltakelse, kritisk tenkning og dialog.

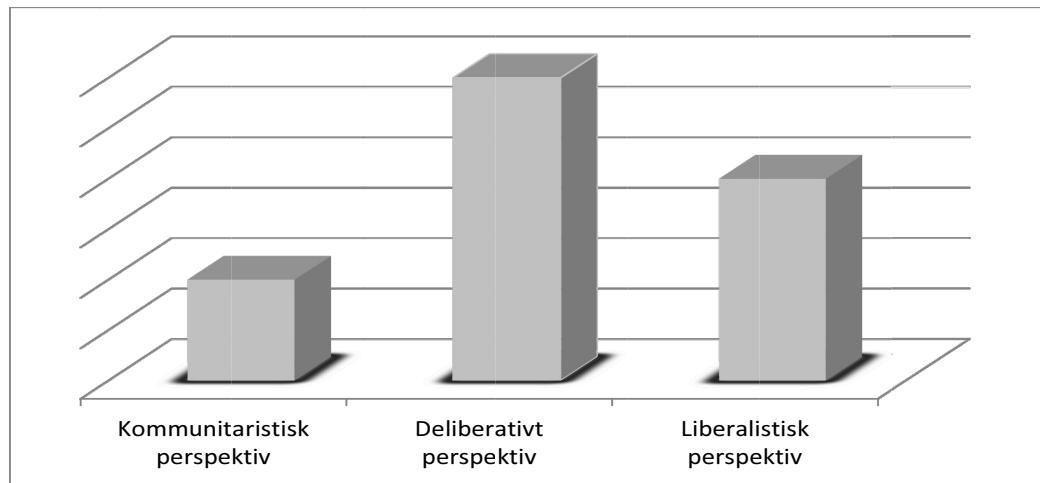
Det liberalistiske perspektivet er også til stede. For å møte individuelle behov legges det opp til at både fellesstoffet og det lokale lærerstoffet tilpasses til den enkeltes behov. Hver elev skal ges rom til å tenke og handle etter egen overbevisning, og settes i stand til å reise seg mot overgrep, og «stå oppreist i møtbør». I planens generelle og prinsipielle del legges det opp til at skolen skal bidra til å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter, som er i stand til å ta hånd om sitt eget liv. Som element i dette er det et mål at den enkelte utvikler nødvendige kunnskaper, holdninger og ferdigheter. I samfunnssfaget handler dette for eksempel om å lære seg å argumentere, øve seg i kritisk analyse, ta standpunkt i omstridte saker og verdispørsmål. Elevene skal øves til å ta egne valg, og stå for disse. I norsk legges det for eksempel opp til å gi elevene språklig selv-

tillit, lære seg å ta ordet og hevde egne meninger.

Studiet av L97 viser at det kommunitaristiske demokratiperspektiv er det mest dominerende i læreplanen, med vekt på verdimeslig og faglig-kulturelt fellesskap, identitet og tilhørighet som utgangspunkt for demokratisk praksis. Men innen denne rammen åpnes det for stor grad av deltakelse fra elevene, på ulike måter. Det gjelder både i representativede styringsorganer som klasseråd og elevråd, og gjennom prosjekt- og temaarbeid samt friere arbeidsformer. Men først og fremst gjennom at planen legger opp til at dialogisk undervising og elevdeltakelse skal prege undervisingen alle fag. Det liberalistiske perspektivet er også til stede i planen. Men i den grad individet står i fokus, er det som aktør i fellesskapet. Den enkelte skal støttes kunnskapsmessig og holdningsmessig til å fremsette egne ideer og tanker, og stå for disse. Studiet av L97 stadfester Tønnessens (2003) og Telhaugs (2002) oppfatning om et kunnskapssyn der det stilles faglige krav, og læreren får en sentral funksjon som formidler og forbilde, samtidig som deltakerperspektivet er tydelig. Demokratiprofilen i L97 kan illustreres slik (jf. også kommentarene til Figur 1 over).

LK06 – Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen. Liberalistisk hovedperspektiv med sterke innslag av deliberativ tenkning.

De ulike delene i LK06 *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring* er ikke konsistente når det gjelder demokratiopplæringen. Den generelle delen av LK06 er identitisk med den i L97. Hovedtendensen der, er en kommunitaristisk tenkning der det å forankre elevene i samfunnets grunnverdier og å etablere identitet og tilhørighet hos elevene står sentralt. Felles referanserammer, det å formidle en felles bakgrunnsinformasjon til alle elever, står beskrevet som et viktig utgangspunkt



Figur 3. Demokratisk profil i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997.

62

for demokratiopplæringen. Det deliberative synspunkt er også sterkt fremme i denne delen, med fokus på kritisk tenkning og medbestemmelse. Selv om også individperspektivet er med, er det på en måte som setter individet som demokratisk aktør inn i en fellesskapsramme verdimessig og kulturelt. Det liberalistiske perspektivet synes derfor i liten grad fremme.

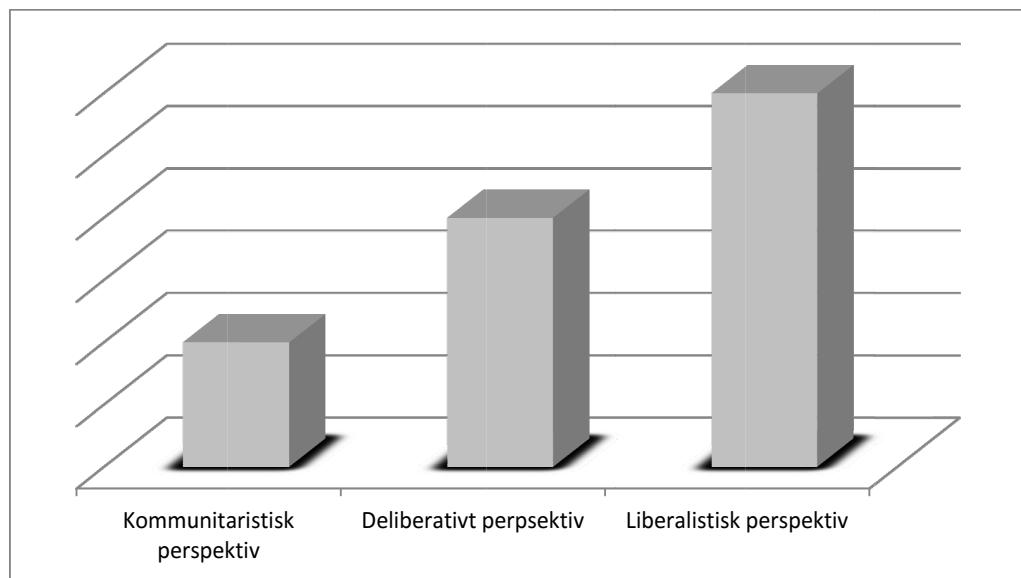
Planens prinsipielle del («Læringsplakaten» og «Prinsipper for opplæringen») har dempet ned det kommunitaristiske perspektivet, men sidestilt det deliberative og det liberalistiske. Kritisk tenkning, elevdeltakelse både i daglig arbeid og i representative organer står sentralt. Samtidig er det et sterkt fokus på at den enkelte skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning, muntlig fremstilling og tilegne seg digital kompetanse. Disse grunnleggende ferdighetene skal gjennomsyre alle fag, i tillegg til at det er definert kompetansemål, mål som elevene skal nå, i alle fag.

Fokuset er måloppnåelse for den enkelte, mer enn at visse elementer i fag og kultur skal formidles. Det er med andre ord en overgang fra fokus på felles fag og kultur til oppnåelse av kompetansemål for den enkel-

te. Tilpasset opplæring er gjort til et overordnet prinsipp for at den enkelte skal få et adekvat tilbud tilpasset de individuelle forutsetninger. Det er verd å merke seg at mens tilpasset opplæring i tidligere planer handlet om realiseringen av det sosiale enhetsskoleprinsipp, at skolen skulle favne alle, handler det i LK06 om å bygge opp kompetanse hos den enkelte.

Planene for samfunnsfag og norsk har et sterkt innslag av deliberativ demokratiforståelse i den måten kompetansemålene er formulert på. Begreper som demokratisk deltaelse, drøfting, medborgerskap, bevisstgjøring, diskusjon, resonnement, kritisk osv. er hyppig forekommende, og peker i den deliberative retningen. Men det faktum at hele planen er bygd opp om de individuelle kompetansemålene gjør at planen har et sterkt liberalistisk preg. Det er individuell oppbygging og «istandsetting» som er det sentrale grep for å oppdra til demokrati. Hvordan en kommer dit, er opp til den enkelte skole og lærer, fordi innhold og metoder er opp til dem.

Gjennom alle deler av planen er dermed det deliberative demokratisyn tydelig, mens det kommunitaristiske perspektivet som er så sterkt fremme i generell del, langt på vei er



Figur 4. Demokratisk profil i Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring, 2006.

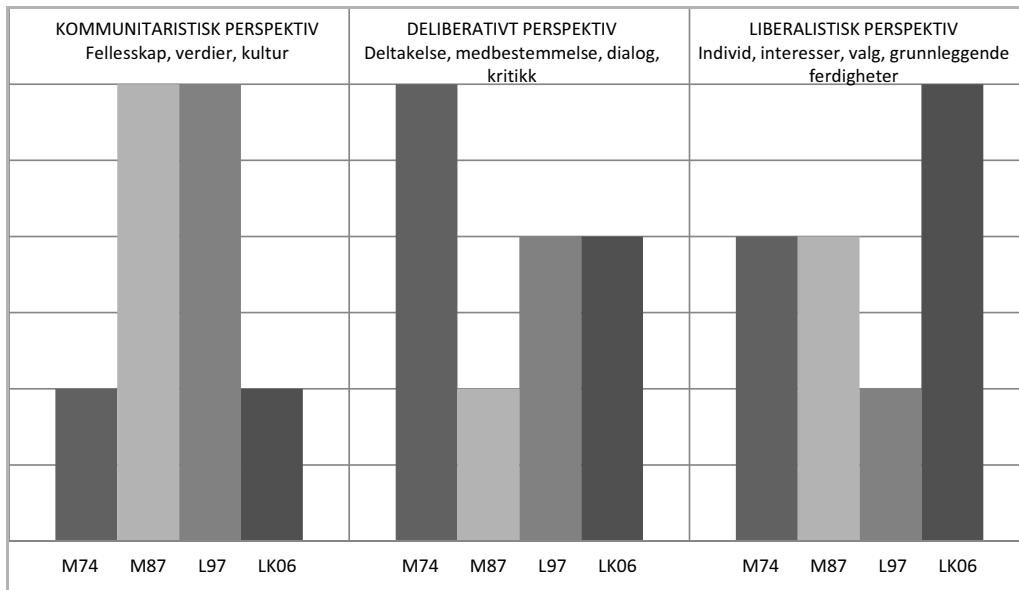
borte i prinsippdelen og planene for fag. Det liberalistiske perspektivet var lite fremme i generell del, men tydelig til stede i prinsippdelen og i planene for fag. Innholdsanalysen av LK06 støtter dermed Engelsen (2008) i hennes påpekning av at planen representerer konflikterende kunnskapssyn og har et sterkt individuelt preg.

Dette gir seg også utslag i synet på demokratioppdragelsen som i fagplandelene er individuelt orientert mot kompetanseoppbygging av den enkelte. Thuen (2010) viser litt ironisk til at planen ble knyttet til honnørord som «lokalorientering», «frihet» og «selvstendighet» for lærerne og «brukermedvirkning» for elever og foreldre. Det er på mange måter riktig, men analysen viser også at det ikke bare handler om «brukermedvirkning», men et deliberativt perspektiv der elevene skal ha reell innflytelse både gjennom representative organer og i det daglige arbeid. Under følger et bilde av den demokratiske profilen i LK06 (jfr også kommentarer til Figur 1 vedrørende fremgangsmåte).

Sammenfatning og avsluttende kommentar

Målet med studiet av de ulike læreplanene var å identifisere ulike demokratiforståelser og intensjoner i demokratiopplæringen slik det uttrykkes i ulike læreplaner. Analysen viser at rangordningen mellom en kommunitaristisk, deliberativ og liberalistisk demokratiforståelse varierer fra plan til plan. De didaktiske føringene planene foreskriver med tanke på demokratisk dannelse, varierer i samsvar med dette. Figur 5 (nedan) oppsummerer funnene.

Det kommunitaristiske perspektivet kommer tydeligst til uttrykk i M87 og L97, som begge setter fellesskap, tilhørighet og identitet i sentrum. Riktig nok gjøres dette på ulike måter i de to planene: I M87 legges det størst vekt på positive fellesskapsopplevelser i skolens hverdag, og tilhørighet til lokalmiljøet. Samtidig er planene for fag mer fastlagt enn i den foregående planen, ved at definerte hovedemner og delemner er forpliktende og er ment å bygge et faglig-kulturelt fellesskap.



Figur 5. Demokratisk profil – sammenligning av læreplaner.

64

I L97 er det lokale perspektiv dempet ned, og nasjonsbyggingsprosjektet videreutviklet: det faglig-kulturelle fellesskapet som en nasjonal fagplan skaper står sentralt, med detaljerte beskrivelser av det innholdet elevene skal møte i de ulike fag. «Felles referanserammer» blir begrunnet med at det motvirker ulikheter i forutsetninger for deltagelse i samfunnet, og gir et godt utgangspunkt for kommunikasjon. De felles verdiene skolen bygger på, er også sterkt vektlagt i begge planene. Selv om felleskapssynspunktet programmatisk til stede i M74 og LK06, er dette dempet sterkt ned i planene for fag i begge læreplanene. Innholdet i de ulike fag er i stor grad individualisert, og overlatt til lærere og elevers valg.

Det deliberative perspektiv, med vekt på deltagelse, medbestemmelse, dialog, og kritisk tenkning står sterkest i M74, der elevene skulle ha stor innflytelse på innholdsvalg i fagene. Planen åpnet til og med for å ispørres etter skolens grunnleggende verdier. Dialog, elevdeltakelse og medbestemmelse både i re-

presentative utvalg og i skolehverdagen sto sentralt. L97 og LK06 har også sterke innslag av deliberativ tenkning. I LK06 uttrykkes dette ved at de individuelle kompetansemålene er formulert slik at elevene skal utvikle kritisk tenkning, være medbestemmende osv. På den annen side er de individuelle kompetansemålene også begrensende på deliberative prosesser, fordi faginnhold og arbeidsmåter hele tiden skal styres i retning av disse, i en konvergerende prosess.

L97 har et annet utgangspunkt, ved at planen i detalj beskriver innholdet elevene skal møte i de ulike fag. På den måten beskriver planen en «fag- og kulturkanon». Det deliberative aspektet kommer til uttrykk ved at elevene i møtet med dette innholdet skal reflektere, tenke kritisk, ha dialoger osv. Slik legger den opp til en divergerende prosess: elevene skal møte et faglig-kulturelt innhold, men i etterkant av dette møtet, kan prosesene gå i ulike retninger. M87 har også elementer av deliberativ tenkning, men dette er hemmet av et elevsyn som kan oppfattes som

en klientifisering: Eleven synes mer å oppfattes som en som må «passes på» og vises omsorg, enn en som kan møte utfordringer og være deltakende aktør med selvstendige meninger.

Det liberalistiske demokratisyn er dominerende i LK06. Det å bygge opp den enkelte kunnskapsmessig og ferdighetsmessig gjennom individuelle kompetanse mål, sees som et sentralt element i demokratiopplæringen. Dels gjelder dette de grunnleggende kompetanser, som skal gjennomsyre alle fag: lese-, skrive og regneferdigheter, muntlig fremstillingsevne og digital kompetanse, og dels er det formulert kompetanse mål for hvert enkelt fag. Overordnet er prinsippet om tilpasset opplæring, som skal sikre at hver enkelt elev får en undervising i samsvar med sine evner og forutsetninger. Også i M87 legges stor vekt på redskapsfagene: grunnleggende lese-, skrive og regneferdigheter. Planen har, som LK06, et sterkt fokus på tilpasset opplæring. Differensiering og individualisering av undervisingen er også et sentralt element i M74. Selv om spor av det liberalistiske perspektiv også finnes i L97, er det ikke noe sentralt tema.

Ingen fødes eller sosialiseres automatisk inn i rollen som demokratisk borger, den må tillegnes, skriver Søren Kolstrup (2002). Tar man dette på alvor, fordrer det klarhet i hva man legger i dette. Artikkelen er et forsøk å på å bidra til en slik klarhet, ved å synliggjøre ulike forståelser av demokrati slik dette kommer til uttrykk i ulike læreplaner.

Note

I En viktig institusjon i forbindelse med demokratibestrebelsene og nasjonsbyggingen i Norge på midten av 1800-tallet, var Selskabet for folkeopplysningens fremme (etablert i 1851). Skolemannen og seminaristen Ole Vig var en sentral aktør i den sammenheng, og redaktør av Folkevennen, sel-

skapets tidsskrift. Hans visjon var en folkeskole for alle, i et folkestyrt, demokratisk Norge. Vig kom fra fattige kår, men brøt ut av standssamfunnet ved å engasjere seg i den offentlige debatt, og hevde alles rett til og behov for utdanning, på tvers av sosial status og eiendomsbesittelse.

Litteratur

- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.* Bergen: Universitetet i Bergen, Det psykologiske fakultet.
- Børhaug, K. (2004). Ein skule for demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2004/4, 2/3, 206–220.
- Dewey, J. (1996). *Democracy and Education.* I E.L. Dale (red.): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsloftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter.* (Rapport nr. 1 fra forskningsprosjektet Analyse av reformen kunnskapsloftet - ARK). Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Englund, T. (red.) (2007). *Utbildning som kommunikation. Deliberative samtal som möjlighet.* Göteborg: Daidalos.
- Eriksen, O.R. (1994). Orden og usikkerhet. I O.R. Eriksen (red.): *Den politiske orden.* Otta: Tano.
- Dokka, H.J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. århundre.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Forsøksrådet for skoleverket (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole.* Oslo: Aschehoug.
- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State.* London: Mac Millan.
- Habermas, J. (1996). *Kommunikasjon, handling, moral og rett.* Oslo: Tano Aschehoug.

- Habermas, J. (1994). Om den interne forbindelsen mellom rettsstat og demokrati. I O.E. Eriksen (red.): *Den politiske orden*. Otta: Tano.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kant, I. (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. [forlag ukjent].
- Kirke og undervisingsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisingsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kolstrup, S. (2002). *Demokratisk dannelsesudstødt af den pædagogiske forskning*. (Gymnasiepædagogik Nr. 34) Odense: Syddansk universitet, Dansk institut for gymnasiepædagogik.
- Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Locke 1690.
- Lorentzen, S (2003). *Ja vi elsker. Skolebøker i den norske nasjonsbyggingsprosessen 1814–2000*. Volda: Haugen Bok.
- Rawls, J. (1972). *A theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Stigen, A. (1997). *Tenkningens historie 2*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Syse, H (1998). Fellesskap og demokrati. I K. Midtgård & B.E. Rach (red.): *Demokrati – vilkår og virkninger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Telhaug, A.O. (1997). *Utdanningsreformene*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A.O. (2002). *Skolen mellom stat og marked*. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A.O. & Mediås, O.A.(2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thuen, H. (2010). Skolen- et liberalistisk prosjekt? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2010/ 4, 273–285.
- Tønnessen, R.Th. (2003). *Læreplaner i nasjonsbyggingsperspektiv. Ei samanlikning mellom Norge og Tyskland*. Kristiansand: Haugen Bok.
- Tønnessen, R.Th. (2007). *Demokratisk dannelsesfagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Utdanningsdirektoratet.
- Weigård, J. & Eriksen, E.O. (2004). Deliberasjon og demokrati. I K. Midtgård & B.E. Rasch (red.): *Demokrati – vilkår og virkninger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Anna Herbert

The Pedagogy of Creativity

London, New York: Routledge,

2010, 150 pp.

«Nowhere is the intention of the individual more evidently surpassed than by what the subject finds», Jacques Lacan writes in his Report to the Congress held at the Instituto de Psicología della Università di Roma in the year 1953. This Congress was marred by deep controversy ending up in the vote of «no confidence» against Jacques Lacan, the President of the Société Psychoanalytique de Paris who was then obliged to resign.

In the quotation an antagonist, opponent, enemy, challenger by Lacan is supposed to be derived from inside in one and the same instance. This is puzzling. Usually, we regard the subject as an entity identical with itself and furthermore an ethical integer. Three questions immediately arise as regards to the quotation above: what does the term *subject* actually mean, what is Lacan referring to when he writes «what the subject finds» and what is meant by «surpass»? A subject going beyond its own intentionality could refer to a kind of homunculus, a Cartesian Cogito. With this hypothesis we are rather near to a solution.

However, Lacan's structuralist approach generally paves the way for the poststructuralist movement. Thus, according to Lacan the subject which «finds» (something) is «structured like a language» (Lacan: Seminar XI). At the same time it is not a conscious subject as one might think, rather it is meant to be an unconscious subject. Here language is not seen to be a representational system as we generally think of it, but rather refers to a kind of *tacit knowledge*.

Anna Herbert explains this tacit knowledge and aspects of its emergence by using psychoanalytical as well as neuropsychological and cognitive approaches. Thematically she elucidates tacit knowledge using phenomena such as: the *gaze*, the *dream*, *humour*, *negation*, *creativity*, *memory*, *learning*, *art*, the *symptom*. She discusses *aggression* in relation to this tacit knowledge etc., and she describes the method of free association originally used within psychoanalytic practices.

Along with these topics the forms are described for how we might become deceived by ourselves and how we are surpassed in this self-deception by the subject which «finds» (something). Herbert shows that in each of these phenomena the modes or style of the unconscious/symbolic order emerge in a variety of «ways» making apparent just what it is that affects us (often in a fundamental way). However, the focus here is not «what» we aim at in our intentionality (i.e. what we look at, dream, etc.), but rather how and why we do it. It becomes clear that primarily imaginary moments as well as real ones are constitutive for the unconscious, symbolic order.

The manifestation of the unconscious symbolic order, respectively the manifestation of the «subject» that goes «beyond» intentionality, is described by Lacan in terms of an «event», when something unplanned happens to the acting person. This event surprises and puzzles the latter especially in regards to his capacity for self-control.

Seen in this way, the focus on the subject that «finds» seems predestined to serve as a concept describing creativity as a productive way to form something, through the interdependency of doing and experiencing. Unfortunately or luckily Lacan does not make it

all that easy. The subject that «finds» can be, but it is not necessarily, a creative one. Lacan differentiates between three forms of knowledge (*savoir*, *connaissance* and *savoir-faire*) in which real, imaginary and symbolic elements are correlated in a variety of ways.

Each particular form of knowledge enables, frames, hinders and structures the «subject» going «beyond» its intentionality and affects this subject in a fundamental way. Pleasure and «*jouissance*» (desire) permeate each of these forms of knowledge (according to Lacan even shaping their foundation) and turn them into patterns of interaction. Patterns of interaction seen from a psychoanalytic perspective are primarily dictated by closeness and distance as well as by their modifications in regards to approximation and dissociation, facilitation and hindrance, delight and control. In his explanation of the four discourses (the *Master's discourse*, the *Hysteric's discourse*, the *Analyst's discourse* and the *University discourse*) Lacan shows how the unconscious symbolic subject positions itself in relation to unconscious desire in different ways.

In her explanation of these discourses Anna Herbert uses Lacanian theory to develop a backdrop against which creativity can be analysed and organised into themes. She discusses creativity specific to pedagogical situations, or more precisely, a mode of interaction where both the pedagogue and students feel satisfied, by their mutual experience of having gained fundamental insights. Anna Herbert's aim is to work out why learning at school and creativity in pedagogical situations can be fun and what the

conditions are for this kind of learning and creativity.

To do so her backdrop serves her in the analysis and explanation of what might act as a hindrance to creativity in pedagogical situations. Taking recourse to these instruments of analysis power relations can be explored in conjunction with diverse phenomena of pleasure. The steps taken to make these instruments applicable even to empirical research seem however to be rather short. In the book furthermore a creative form of listening to someone (the Other) is described through which the strong effects of power relations can be interrupted. Furthermore, it is pointed out in a very convincing manner, what the inevitable circumstances of a kind of listening which causes someone to learn from the one who speaks, actually are.

It is surprising to find in the light of a theoretician who is nearly unknown in pedagogics – whereas he is widely proliferated in disciplines like feminism, film and cultural studies – theories which can be used to enlighten topics that are very up to date in pedagogics today. For example *implicit learning* and *tacit knowing* can be analysed by referring to Lacan; Herbert does this by taking over a generic and praxeological perspective. Further she marks out the initial conditions for motivation and creativity as well as those of aggression and violence and she points out certain rules arising from their binary tension. Last but not least some central framings of lifelong learning are revealed.

Anja Kraus
kraus@ph-ludwigsburg.de

Paideia

Nyt nordisk tidsskrift

Tidsskriftet *Paideia – professionel pædagogisk praksis* har en praksisrettet profil, men holder samtidig et højt akademisk niveau. Tidsskriftet indeholder fagfællebedømte artikler, som omhandler aktuelle temaer fra praksisfeltet, interviews, debatter og boganmeldelser.

Målgruppen er lærere, skoleledere, pædagoger, pædagogiske konsulenter, studerende og forskere. Publiceringssprogene er dansk, norsk og svensk.

Paideia udkommer to gange om året (maj og november). Se mere på www.paideia.no.

Temaer for de kommende numre er:

- 1/2012 (maj måned): Professionsudvikling i et videnperspektiv
- 2/2012 (november måned): Dagitstitutionens betydning i uddannelsesforløbet



Paideia udgives i et samarbejde mellem Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis (LSP) (University College Nordjylland og Aalborg Universitet), Senter for praksisrettet utdanningsforskning (Høgskolen i Hedmark), Institutionen för pedagogik (Högskolan i Borås) og Dafolo Forlag.

Redaktionsgruppen består af: Ole Hansen (ansvarshavende redaktør), Lars Qvortrup, Thomas Nordahl, Stephen Dobson, Bengt Persson og Anita Norlund.



Scan koden, og
bestil abonnement

 **Dafolo**