

Marte S. Gulliksen

## Gode Valg – om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk

### **Sammendrag**

*Artikkelen belyser og diskuterer læreres fagdidaktiske utvelgelseskompetanse i formgivning, kunst og håndverk. Det introduseres en antakelse om at det er mulig og nyttig å anlegge et valgperspektiv på didaktiske handlinger. Det pekes innledningsvis på en del utfordringer med lærerkunnskap, innhold, arbeidsformer og vurdering i faget, knyttet til de krav utfordringene stiller til lærerens utvelgelseskompetanse. Vygotskijs teorier omkring lånte erfaringer og bedømmelsesteorien til Kahneman & Tversky og Kahneman & Fredricks presenteres som et utvalgt teoretisk perspektiv. Det pekes på eksempler fra empiriske studier som har studert faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Fra disse presenteres og diskuteres situasjoner der valgproblematikk er avgjørende for studentenes læring og mestring av kommende yrkesutøvelse. Valgperspektivet viser seg å kunne gi en mulighet til å se nye potensielle strukturer i den komplekse situasjonen lærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk er: Perspektivet kunne belyse hvordan uklarhet omkring valgmuligheter førte til begrensning. Dessuten kunne det bidra til å problematisere sider av faglærerutdanningens spesialitet: Utfordringen det er å kombinere egen utøving i skapende arbeid og didaktisk utøving- og undervisningskompetanse. Det blir konkludert med at mer forskning er nødvendig, og det blir pekt på at et pågående forskningsprosjekt forhåpentligvis vil kunne bidra til dette, både ved å dokumentere den enkeltes erfaring og ved å studere kritisk om eksemplene i denne artikkelen kan sies å være aktuelle i flere situasjoner. Denne kunnskapen vil kunne styrke det forskningsbaserte grunnlaget for å utdanne lærere med nok utvelgelseskompetanse til å gjøre gode valg.*

**Nøkkelord:** fagdidaktikk, utvelgelseskompetanse, lærerutdanning, skolefaget Kunst og håndverk

### **Introduksjon til problematikk omkring valg**

Didaktikk, kunsten å undervise (Halvorsen, 2008), utgjør et stort potensielt rom. I denne artikkelen problematiserer jeg noen sider av hvordan vi velger i dette rommet. Min antakelse er at det er mulig og nyttig å anlegge et perspektiv, eller optikk (Illeris, 2002), på fagdidaktikk som noe som både er *grunnlagt i valg* og som *valghandling* i seg selv.

For å konkretisere dette kan jeg beskrive en situasjon fra min hverdag som lærer når jeg underviser lærerstudenter i Kunst og håndverk. Daglig treffer jeg på en rekke valg-situasjoner. Ta for eksempel situasjonen når jeg skal undervise disse lærerstudentene i temaet «god form». Dette fører til en rekke valg omkring hvilke handlinger som kan gjennomføres og i hvilken rekkefølge: Vi kan for eksempel begynne med å se på en rekke eksempler, studentene kan selv ta med eksempler på hva de mener er «god form» og vi kan diskutere dette, eller studentene kan skissere noe de ønsker å lage. Alternativt kan jeg begynne med å forelese om temaet, eller la studentene lese eller kollokvare om teori selv først. Videre må jeg gjøre noen grunnlagsvalg for disse handlingene for å avgjøre hvordan jeg ønsker å presentere hva fenomenet «god form» er: som noe objektivt, noe subjektivt eller noe kontekstavhengig. Jeg kan velge å bruke teorier basert i formaleestetikk, i det gyldne snitt, i skjønnhetsidealer som historisk fremtredelse, i etiske overveielser over det god-vakre, alternativt kan jeg basere meg på teorier omkring den estetiske opplevelsen, rene sanseerfaringer, «god form» som subjektiv erkjennelse eller som flyktige idealer som mote eller innfall. Dessuten må jeg i en lærerutdanningssituasjon også velge om temaet skal tas opp som fagtema i seg selv eller som didaktisk tema: Jeg kan altså velge å vinkle temaet «god form» opp mot hvordan en som lærer

kan bygge opp en undervisning omkring «god form» for å nå frem til hypotetiske, fremtidige elevers læring om temaet. Målsetninger kan i for eksempel være å utvikle elevers generelle dannelse, styrke deres konkrete ferdighet- eller kunnskapstilegnelse eller å gi dem redskap for å reflektere over deres livsverden, kroppsideal, behovet for å tilhøre en gruppe eller lignende. Denne konkretiseringen inneholder bare et begrenset antall alternative valg i situasjonen, og viser noe av størrelsen av det potensielle fagdidaktiske rommet.

Med fagdidaktikk som *grunnlagt i valg*, mener jeg at det ligger et utvalg av ideer om fagets mening og mål som grunn for hva vi velger å undervise i, hvordan vi gjør det, og hvorfor vi gjør det. Dette kan beskrives, grupperes og gis merkelapper som *ideologier* (for eksempel Nygren-Landgårds, 2000) eller *perspektiver* (for eksempel Brønne, 2009), og knyttes ofte til en bestemt historisk praksis, og/eller en eller flere bestemte teorier. Disse utvalgene varierer i omfang, tyngde og betydning. Nygren-Landgårds pløyer dypt med sine begrep utdanningsideologier og undervisningsideologier, hvor begrepet utdanningsideologier «embraces the individual beliefs, values and norms of human beings, the community and other phenomena in nature in relation to how the educational system in modern society ought to be» (Nygren-Landgårds, 2000, pp. 39–40) og begrepet undervisningsideologier (teaching ideology) omfatter det samme «in relation to how teachers at different educational levels should teach» (Nygren-Landgårds, 2000, p. 40). Brønnes bruk av begrepet perspektiv I: «encyklopedisk danningsideal, teknikk- og materialtame», perspektiv II «Formalestetisk oppseding», perspektiv III «Karismatisk haldning» og perspektiv IV «Kritisk biletpedagogikk» på sine utvalg av ideer er mer beskrivende enn teoretiserende. Hun bruker det for å konstruere «ei historisk kontekstualisering» av den observerte praksisen i sin studie: «for å forstå koreleis verdsettjingsformer kjem til og somme tider vert etablerte, kan det vere utdjupande å studere det ideologiske grunnlaget for dei kategoriar eg finn at dette fellesskapet kommuniserer» (Brønne, 2009, p. 107). Disse perspektivene legger grunnlag for den enkelte lærer i faget i så stor grad at de fremstår som en slags sannhet: « [perspektivene] synest alle å vere eigarar av ein metafysisk sanningsverdi, og som dels også utelukkar andre forståingsformer» skriver Brønne (2009, p 136).

*Tidligere overbevisninger (Prior beliefs)* (Joram & Gabrielle, 1998) kan også ses som et slikt utvalgt grunnlag. Innen læringsteori brukes begrepet om de fortolkende ideene eller forestillingene en har om et tema. Slike tidligere overbevisninger er tett knyttet til våre personlige antakelser og er følgelig vanskelige å endre. De kan fungere som filter for hvordan vi oppfatter situasjoner og dermed lede til feiltolkning eller misforståelser av hva som skjer, og de kan skape kommunikasjonsproblemer ved at to, med ulike tidligere overbevisninger, snakker forbi hverandre uten å være klar over det (Joram & Gabrielle, 1998; Kagan, 1992). Slike utvalg av ideer, valggrunnlag, preger oss som utøver undervisningskunsten. Det legger premisser for blant annet hvilke muligheter vi ser i fagets innhold og metoder, hvordan vi oppfatter det som foregår i undervisningen, og hvordan vi ser og forstår dem vi underviser.

Med *valghandling*, mener jeg at når en underviser, gjør en utvalg i en handling avgrenset av rom og tid. Noe velges bort for at annet skal tas med, noe må velges å gjøre først mens annet utsettes til etterpå. Dette gjøres både på enkle undervisningshverdagssituasjoner og på mer dyptgripende problem som for eksempel når motstridende kunnskap eller mål for undervisningen møtes. Eksempelet over konkretiserte noe av dette.

*Fagkunnskap* i et fag har sin indre logikk (orientering) og struktur (organisering) som preger fagpersonen (Gudmundsdóttir, 1991; Shulman, 1986). I undervisningssituasjoner møter fagpersonen utfordringer med å oversette logikken og strukturen i sin fagkunnskap på en måte som gjør at den kan undervises i og kommuniseres til den lærende. «Making content knowledge pedagogical involves a reorganization that derives from a disciplinary orientation. [...] A particular orientation legitimizes a range of pedagogical strategies that enable teachers to communicate it» (Gudmundsdóttir, 1991, p. 412). *Lærerkunnskap* kan forstås som en

overordnet betegnelse for *fagkunnskap*, *pedagogisk innholdskunnskap* og *læreplankunnskap* (Shulman 1986; Ben-Peretz, 2011), og det er en form for fagdidaktisk forståelse (Gundem, 2011). *Strategisk kunnskap* er den varianten av lærerkunnskap som handler om det å kunne gjøre gode valg mellom flere mulige og like gyldige typer forklaringer eller kunnskap i enhver situasjon, og restrukturere kunnskapen ut fra disse valgene. Mitt poeng her, er å peke på at denne restruktureringen innebærer valg, både utvalg, innvalg og bortvalg av mulig innhold og arbeidsformer i denne utdanningen.

En slik forståelse av at mening konstrueres i en sosial og historisk kontekst, plasserer artikkelen i et sosialkonstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv (Berger & Luckmann, 1967; Cobern, 1993; Gulliksen, 2006; Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2001).

Ved å legge et valgperspektiv på fagdidaktikk, ønsker jeg å peke på bestemte muligheter og problemer ved fagdidaktikk, konkretisert med fagdidaktikk i formgivning, kunst og håndverk. Valg gjøres av et aktivt, handlende subjekt. Noen valg gjøres på politisk plannivå, og formaliseres i læreplaner, rundskriv og andre styringsdokumenter. For den enkelte underviser i skolen vil disse valgene være styrende, og en er i liten grad fri til å velge bort dette. Andre valg gjøres på lokalnivå, og også på hverdagsnivå av den enkelte region, skole og lærer. Disse valgene kan oppleves friere.

Valgperspektivet påpeker og fremhever en fleksibilitet. Den enkelte underviser, og vi som fagdidaktikere, kan problematisere hvilke valg vi og våre politikere har gjort, hvordan disse valgene har vært preget av en bestemt kontekst og rollen vår og deres i denne konteksten. Muligens har vi andre valgmuligheter enn vi har forutsatt. Muligens ville dette endret premisset for den videre utvelgelsen av fagstoff, tema, arbeidsformer, rammefaktorer med mer.

### ***Denne artikkelens mål***

Jeg ønsker med denne artikkelen å skissere et slikt valgperspektiv nærmere, med utgangspunkt i lærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Hvilke konsekvenser har et slikt perspektiv for forståelsen av situasjonen, og hvilke muligheter kan dette perspektivet gi oss for å løse fagdidaktiske utfordringer vi står overfor i formgivning, kunst og håndverk? Hvordan kan lærerutdanningen bruke dette for å bli bedre til å velge i sitt fagfelt og å utdanne bedre lærere? Artikkelens mål er å fungere som en introduksjon til dette perspektivet, som grunnlag for videre teoretisk utredning og forskning.

### **Å gjøre valg – et utvalgt teoretisk perspektiv**

#### ***Læreres fagdidaktiske kompetanse = kompetanse til å gjøre gode valg***

En lærers fagdidaktiske kompetanse (Gundem, 2011, p. 83) kan forstås som grunnlaget vedkommende har for å gjøre gode valg i det fagdidaktiske potensielle rommet.

Det fagdidaktiske potensielle rommet begrenses formelt av læreplanene vi som undervisere forholder oss til. Læreplaner er kompromisser mellom ulike faghensyn. I nordisk kontekst innen formgivning, kunst og håndverk varierer det fra land til land hva fagområdene rommer og om det er ett fag eller flere fag. Utskillelsen av et fag eller en disiplin innen våre områder kan sies å være en konstruert, indre, sammenheng. Derfor er det ikke overraskende at forskning og utredninger har vist at målene i læreplanene innbyrdes kan være divergerende (Øzerk, 2006). Til dels kan de også finnes å være selvmotsigende (Brønne, 2009; Digranes, 2009; Gulliksen, 2009a; Gulliksen & Hjordemaal, 2010). Dette er et fellestrekk for læreplansjangeren som det norske kunst og håndverksfaget har felles med de andre nordiske fagene (Gulliksen & Johansson, 2008). Blant annet dokumenterer det store svenske forskningsprosjektet *Kommunikation och lärande* slike divergerende mål (Borg, 2009, p. 194). Dette har vi også felles med de andre kunstfagene (AECEA, 2009; Borgen & Brandt, 2008).

Det er videre påvist en diskrepans mellom intensjon, praksis og vurdering i faget (Brønne, 2009). Brønne antyder at denne diskrepansen ikke kommer av manglende kriterier for verdsetting og vurdering, men av manglende enighet eller også manglende bevissthet omkring hvilke perspektiver en har (I–IV) og følgelig hvilke kvalitetskriterier som skal være gjeldende i den enkelte situasjonen (Brønne, 2009). Også Lutnæs (2006) har dokumentert en slik problematikk med vurdering.

Dette kan, innenfor denne artikkelens rammer, forklares som en valgproblematikk: det er ikke problematisert at valg gjøres (valghandling), og heller ikke problematisert at det kan være mulig å gjøre andre valg (valggrunnlag).

Det å skulle håndtere denne kompleksiteten stiller altså store krav til læreren når hun gjør sine valg for undervisningen. Men hvilken valgkompetanse, fagdidaktisk kompetanse, har læreren? Mye av grunnlaget for kompetansen blir lagt i lærerutdanningen og videreutviklet gjennom lærerutøvelsen.

I Norge kan en ta grunnskolelærerutdanning med spesialisering 1.–7. klassetrinn eller 5.–10. klassetrinn. I denne utdanningen er det ingen obligatorisk kunst og håndverkutdanning, men det kan velges inn 30 og 60 studiepoengsenheter i faget. Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk er den mest omfattende lærerutdanningen en kan få i Norge. Det er et treårig studium som gir bachelorgrad og kvalifiserer til å undervise i faget Kunst og håndverk i hele grunnskolen og formgivingsfagene i den videregående skolen. I Norge finnes også en annen vei til å oppnå faglærer kvalifikasjon i disse fagene: ved å studere ved en av profesjonshøgskolene innenfor kunstområdet og deretter ta praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Den vesentlige forskjellen mellom de to studieveiene er at den første gir fagkunnskap samtidig med pedagogisk innholdskunnskap og læreplankunnskap, mens at den andre gir fagkunnskap først, mens reorganiseringen av denne, så den blir det Shulman ville kalt pedagogisk innholdskunnskap, og som i norsk sammenheng kalles didaktisk, gjøres etterpå (Gudmundsdóttir, 1991; Gudem, 2011; Shulman, 1986).

Læring er studenters og elevers aktive handling. Denne handlingen preges også av valg: hvilke muligheter de ser for hva de kan gjøre og lære (valggrunnlag) og hvordan de velger å arbeide (valghandling). Østrem (2010) peker på at lærerstudenter i stor grad preges av sine forestillinger om hva en lærer er og hvordan de som lærer kommer til å være i fremtiden. Foucault har skrevet: "Knowledge is not made for understanding, it is made for cutting" (Foucault, 1989, p. 88). Noe kuttet bort. Noe blir åpnet av et kutt og deretter mulig å forstå, som de tidligere nevnte tidligere overbevisningene (Joram & Gabrielle, 1998). Dette bidrar til, eller ligger til hinder for, studentens og dennes medstudenters læring. Selv om den lærendes rolle (studentens rolle) er viktig, fokuserer jeg i denne artikkelen på lærerutdanneren og de valg denne gjør for å tilrettelegge for den lærendes læring.

### ***Valg knyttet til hva en kan forestille seg***

Østrem baserer sin inngang til studentenes forestillinger blant annet på Vygotskij sin beskrivelse av fantasi (Østrem, 2008, 2010). Vygotskij peker på fire grunnleggende former av sammenheng som forener fantasiens aktivitet med virkeligheten (Vygotskij, 1995, p. 17). Dette kan oversettes til terminologien i denne artikkelen som det som gjør oss i stand til å overskue situasjonen, til å projisere fremtidige konsekvenser av ulike handlingsmuligheter og å gjøre gode valg deretter. Disse sammenhengene er: 1) Sammenheng basert i egne tidligere erfaringer: jo mer erfaringer, jo mer rikdom å ta av. 2) Sammenheng basert i "lånte" erfaringer: at en er i stand til å forestille seg noe en har hørt om/lest om, men ikke erfart selv. 3) Sammenheng basert i emosjonelle erfaringer: at en velger sammenheng ut fra hva som klinger godt sammen på et følelsesnivå. 4) Sammenheng som oppstår som helt nye konstruksjoner som ikke tidligere fantes (Vygotskij, 1995, pp. 17–29). Østrem peker spesielt på betydningen av de lånte erfaringene for lærerutdanningen.

Forhåpentligvis har studentene som skal bli lærere, fått låne andres erfaringer gjennom den undervisning de har deltatt i. Teoriene de forholder seg til i løpet av studiet, skal vel nettopp bidra til å berike de umiddelbare erfaringene for dermed å utvikle mer nyanserte, begrunnede og rikere forestillinger[...]. (Østrem 2010, p. 56)

Her er Østrem helt på linje med de konklusjoner Joram og Gabrielle trekker i sin studie av konkrete metoder for å snu lærerstudenters tidligere overbevisninger fra en hindring til en fordel (1998). Selv om Østrem her skriver om lærerstudenters forestillinger om fremtidig yrke, så gjelder dette på samme måte for lærerutdanneres forestillinger om sine studenters fremtidige yrke. Dette er et grunnlag for hvilke valg de gjør av innhold og arbeidsformer i undervisningen de gir i lærerutdanningen. Rent konkret kan innholdsvalg for eksempel være knyttet til hvilke materialområder som er viktige å undervise i, eller til å lære å beherske et velutstyrt maskinverksted for tre/metall versus det å lære teknikker som elevene i grunnskolen selv skal kunne bruke. Arbeidsformvalg kan for eksempel knyttes til om det er viktigst for studentene å lære konkrete teknikker eller å lære seg å lære nye teknikker, om de skal ha reflekterende oppgaver med vekt på skriftlige rapporter omkring undervisning i emnet eller konkrete, eksperimenterende eller problemløsende oppgaver for å erfare prosesser selv.

### ***Valgbegrensning knyttet til hvordan en kan bedømme en situasjon***

Å gjøre valg baseres altså på en forståelse av en situasjon: målet med handlingen. I ulik kontekst, eller med ulik verdensforståelse, eller når en har ulik hensikt med en handling, vil ulike valg være eller virke riktige. Dette ble referert til over som strategisk kunnskap (Shulman, 1986). En psykologisk teori om bedømmelse som en kognitiv funksjon (Kahneman, 2002), kan være relevant å vise til i denne sammenhengen. Kahneman og Tverskys (2009) introduserte denne teorien som en normativ og beskrivende tilgang til vurdering på 1970-tallet. Deres videre arbeid med denne teorien førte til det som kalles Prospect theory. For dette arbeidet ble de tildelt Nobelprisen i økonomi i 2002. Den psykologiske bedømmelsesteorien har et generelt og grunnleggende perspektiv på bedømmelse eller beslutning og er derfor relevant å trekke inn når det diskuteres hvordan valg gjøres i undervisningssituasjoner i Kunst og håndverk.

Bedømmelse som kognitiv funksjon har ulike *fremtredelsesformer (modi)* (Kahneman, 2002). For det første bygger det på en persepsjon av et eller annet slag. En må persipere, eller oppfatte, hva som skal bedømmes. Denne inputen blir dermed evaluert eller vurdert. Bedømmelse har et intuitivt, raskt og assosiativt modus (System 1) og et kontrollert og rasjonelt modus (System 2). System 1, intuisjonen, er også langsomt lærende. Det betyr at vår intuitive forståelse av en situasjon eller artefakt er en rask prosess, men denne intuitive forståelsen kan endre seg hvis den blir gitt tid eller ny informasjon. Mens vi gjør våre intuitive bedømmelser, og erfarer og reflekterer, lærer vi oss til å bli bedre til å gjøre intuitive bedømmelser. Det å anerkjenne intuisjon som en endringsbar størrelse åpner for muligheten for læring. System 2, det rasjonelle moduset, er langsomt, men også fleksibelt. Det betyr at den er åpen for revurdering, analysering og det å se flere sider av en situasjon.

Vi baserer våre vurderinger på den informasjonen som er tilgjengelig for oss på det aktuelle tidspunktet. Kahneman og Frederick (2002) skiller mellom naturlig vurdering og kontekstuell vurdering (natural assessments and contextual assessments) (Gulliksen, 2009b).

I korthet kan bedømmelsesteorien forstås slik at dersom jeg blir presentert for en kompleks problemstilling, eller at jeg skal foreta valg i en kompleks situasjon med for eksempel innbyrdes motstridende mål, vil System 1, intuisjonen, være utilstrekkelig. System 2, resoneringen, vil ta over. Jeg blir nødt til å tenke gjennom alternative løsninger flere ganger, så kan tenkningen lære opp den langsomt lærende intuisjonen. For eksempel vil en

erfaren lærer oftere ha intuitivt gode løsninger til et problem enn det en ny lærer har. Den erfarne læreren har møtt på tilsvarende situasjoner før og har gjennom mange år tenkt over dette, resonert og vurdert og har derfor øvd opp evnen sin til å få en intuitiv oversikt over situasjonen. En slik forståelse har klare paralleller til Dreyfus & Dreyfus' beskrivelse av ferdighetstilleggelse fra novise til ekspert (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986; Lester, 2005).

Men, det kan også hende at system 2 ikke tar over. En annen mekanisme som bedømmelsesteorien beskriver, er attributtutveksling. Dette er basert i heuristikken til bedømmelsen – hva som gjør en vurdering enklere. Hvis problemet vi står overfor er for komplisert, ser vi oss om etter en måte å forenkle det på. Attributtutveksling er det som skjer når vi bytter ut et vanskelig spørsmål med et lettere (Kahneman 2002, p. 466). Ta for eksempel et spørsmål lærere i formgivingsfag kan bli spurt: ”Hva er god design i Vesten i dag?”. Dette er et svært vanskelig spørsmål å besvare siden det er bredt og komplekst. Oppfølgende spørsmål må stilles og besvares først, før dette spørsmålet kan adresseres. For eksempel: Hva er ”Vesten”, og hvilken del av den tenker du på (sosial klasse, land, tidspunkt, stil)? Hva mener du med ”design”, hva mener du med ”god”, og så videre. Derfor kan det hende at vi svarer som om spørsmålet var et annet. For eksempel ”Kan du gi eksempler på hva du (som borger i et land i Vesten og som fagperson innen formgivingsområdet), personlig mener er god design?”. Ofte er det dette vi lærere gjør. Og også hva mennesker generelt gjør når en forsøker å takle hverdagsproblemer i kommunikasjon, økonomi og sosial eksistens.

Når vi som utøvere av undervisningskunsten skal gjøre valg, kan vi møte på denne problematikken. Ofte vil vi engasjere System 2 og resonere oss fram til et godt, begrunnet valg. Det er også dette vi utdanner våre lærerstudenter til å gjøre. Men hva hvis det ikke skjer? Og er det faktisk mulig å forvente at det skal skje når faget har flere parallelle rasjonaliteter å velge mellom? Det kan være to, like gyldige svar, ut fra to ulike mål for situasjonen. Hvilket skal System 2 forholde seg til? Dersom vi har to like gyldige svar blir neste spørsmål hvordan dette balanseres. Slik problematikk er sentral i lærerutdanningen, og gjør det aktuelt å stille spørsmål om hvordan dette kommuniseres og problematiseres overfor studentene både når det gjelder utdanningens arbeidsformer og innhold og den fremtidige lærergjerningen til studentene.

## **Å gjøre valg – to eksempler fra empiriske studier**

### ***Eksempel én:***

I min doktoravhandling (Gulliksen, 2006) beskrev jeg hvordan lærere og studenter i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk inntok eller så seg selv og de andre i ulike roller. De hovedtypene av roller som ble registrert, var Studentrolle (nåværende) eller Lærlingrolle (nåværende), Lærerrolle (fremtidig) og en gruppe roller knyttet til ulike (fremtidige) skapende yrker; Kunstner, Designer, Håndverker. Læreren i de studerte situasjonene vekslet mellom Lærerrolle eller Mesterrolle.

Lærerne og studentene diskuterte ikke sin(e) rolle(r). Det virket heller ikke som at de så det som et problem at de vekslet mellom å innta ulike roller. Dette tolket jeg både som en åpenhet – det var rom til å innta flere ulike roller, og som en uavklarhet – det var ikke problematisert eller definert hvilke roller som kunne, burde, eller skulle inntas.

I avhandlingen (2006) diskuterte jeg disse rollenes ulike innhold, målsetting med både nå- og fremtidssituasjonen, maktforholdet mellom dem, hvordan rommenes scenografi fremmet den ene eller andre rollen, og påvirkningen rollene hadde for studentene og lærernes handling i situasjonen, basert på Foucault og diskursanalyse (Fairclough, 1992, 1995, 2003; Foucault, 1989, 1996, 1999). Utdanningssituasjonene i den refererte studien ble undersøkt gjennom et casestudy-design der videostøttede deltakende observasjoner utgjorde hovedmetoden for informasjonsinnsamling. Den delen av diskursanalysen som tok for seg «social

practice» og følgelig roller/scenografi i denne praksisen, ble teoretisk støttet i Goffmans teorier (Goffman, 1959; Gulliksen, 2006, p 204 ff).

Ulike roller førte til ulikt handlingsrom i den studerte situasjonen. I denne artikkelens begrepsbruk, kan handlingsrom oversettes til valggrunnlag: de så ulike muligheter og begrensninger i hva de kunne velge i det potensielle rommet. Siden disse rollene og inn-takelsen av rollene ikke ble diskutert, ble situasjonen til en viss grad uavklart. Det var uklart både hvilke roller som var tilgjengelig, og at det var ulike mulige roller i utdanningen/yrket. Dette førte videre til problemer i gruppen (både for studenter og lærere) knyttet til rolleforventning, rolleaktivisering, rolleforveksling og kryssrolleforventning: De får/gjør noe samtidig som de forventer noe annet i utdanningen.

I denne relativt uavklarte situasjonen skulle studentene gjennomføre designprosesser i henholdsvis bruksform i tre og tekstile klær. Lærerne i de to studerte gruppene valgte ulik tilnærming i sin veiledning. Den ene gruppens lærer var åpen i sin veiledningsform og sa eksplisitt at studentene var designere her, hva hun mente var god form var ikke viktig. Den andre gruppens lærere var derimot tydelige på hva de mente var god form og at de mente at studentene burde lage former i det formbildet. Det kunne identifiseres en tendens i materialet til at den gruppen studenter som møtte den åpne læreren begrenset seg mer enn gruppen som møtte de tydelige lærerne.

I vår kontekst her kan dette forstås som en mulig sammenheng mellom lærerens uklarhet om form, samt situasjonens uklarhet om roller og studentenes begrensning i formuttrykk: Det var de studentene som så ut til å oppleve situasjonen som mest uklar, som begrenset seg mest.

Dette fenomenet kan forstås som attributtutveksling: De opplever situasjonen som for kompleks til å kunne bruke System 2 til å gjøre et godt valg, og gjør derfor et enklere valg knyttet opp til hva de for eksempel, intuitivt, tror at lærer, som kommende sensor, vil vurdere som et godt valg (Gulliksen, 2009b). De begrenser derfor sin handling, og dermed også sitt potensial for læring, ved at de ikke tøyser sine egne grenser så langt som de kunne ha gjort. Basert i Kahneman & Tversky og Kahneman & Fredrik sin forskning, vil jeg anta at eksempelet ikke er enestående, men et eksempel på et mer universelt problem. Uklare betingelser, uklare situasjoner fører til uklare og begrensede valgmuligheter, både når det gjelder grunnlagsvalg og handlingsvalg.

Hvis vi tenker utdanningsituasjonen som en avgrenset der-og-da situasjon, er dette kanskje ikke et stort problem. Studentene lærer tross alt en hel del, og de får også gode resultater til eksamen. Men, utdanningsituasjonen for våre lærerstudenter skal føre til en lærerpraksis. De som undervises nå skal snart bli de som underviser ute i skolen. For faglærerutdanningen i formgivning kunst og håndverk er en uavklarhet i faginnhold, roller og mål grunnleggende problematisk, fordi måten man formidler og oppfatter fagstoff på, blir påvirket av hvilken diskurs man relaterer seg til og hvilken sosial praksis denne skapes i (Bourdieu, 1996; Bourdieu & Johnson, 1993; Fairclough, 2003; Foucault, 1996). Uklare roller og uavklart forhold mellom ulike delene av fagstoffet gjør at kommunikasjon vanskelig gjøres. Perspektiv på egen læring reduseres (Alvesson & Sköldberg, 2000; Krüger, 2000) og mulighetene for å reorganisere fagkunnskap til pedagogisk innholdskunnskap blir mindre. Når vi trekker inn at læreplaner generelt er divergente (jf. Øzerk, 2006), blir dette enda mer aktuelt. Kort sagt: Hvordan skal de kommende lærerne være i stand til å gjøre gode valg for andre dersom deres valgmuligheter er uklare eller handlingsrommet framstår som mer begrenset enn det muligens er?

### ***Eksempel to***

Det er foretatt to mindre studier av faglærerstudenter i Kunst og håndverks yrkespraksis etter endt utdanning (Gulliksen, in press; Lutnæs, 2008), altså studier av forholdet utdanning –

yrkesliv, eller studieeksterne spørsmål. Disse kommer i tillegg til de to doktoravhandlinger som er skrevet om lærerutdanning i Kunst og håndverk (Brønne 2009; Gulliksen 2006). En ytterligere avhandling er skrevet med utgangspunkt i praksislærere for faglærerstudenter (Ohnstad, 2008).

Lutnæs fant i sin studie indikasjoner på at studentene i etterkant ønsket seg en mer yrkesrelevant utdanning knyttet til de fagdidaktiske utfordringene de møter som nye lærere (Lutnæs, 2008, p. 12). I min studie fant jeg en tendens til at faglærerne i større grad ønsket å undervise eldre barn, eller voksne, enn det de faktisk gjorde (Gulliksen, 2012). Disse tendensene antyder hvordan den norske faglærerutdanningen treffer sitt mål og åpner for spørsmål om hvorfor den treffer på denne måten. Hvorfor opplever studentene utdanningen som mindre yrkesrelevant og hvorfor ønsker de heller å undervise eldre enn yngre? Betyr dette at de anser at de fagdidaktiske valgene de gjør overfor små barn som mindre interessante for dem personlig, eller mindre relevante med utgangspunkt i den utdanningen de har fått?

Begge studiene, samt de andre ovennevnte studiene av faglærerutdanningen, dokumenterer at studentenes eget skapende arbeid er sentralt i faglærerutdanningen. Videre legges det i stor grad opp til at de egne erfaringene studentene får i sitt skapende arbeid skal kunne ligge til grunn for didaktisk refleksjon. Altså at en med utgangspunkt i hvordan en selv har gjennomført en prosess reflekterer over hvordan en slik læring kan foregå hos barn og unge, eller hvordan et slikt fagstoff kan undervises i. Når studentene ønsker å undervise voksne, kan det tyde på blant annet to årsaker. Den grunnen studentene selv oppgir, er gjerne at de ønsker størst mulig faglig utfordring, i betydning kunst og håndverksfaglige tekniske eller estetiske utfordringer.

Det kan også være en annen årsak. Fordi de har erfaring i egen læring av teknikker og ferdigheter, kan det være at de er mer komfortable med å overføre dette til andres læring på samme nivå, mens de er mindre komfortable med hvordan små og mellomstore barn lærer slike teknikker og ferdigheter. Valggrunnlaget disse tidligere studentene rapporterer å ha fått, preges altså av de arbeidsformer som de møtte i studiet. Dette gir dem begrensede rammer i det potensielle rommet, og kan slik sett forstås som samsvar til Lutnæs' tolkning av at lærerne ønsket seg mer fagdidaktisk kunnskap i studiet (Lutnæs, 2008).

Ser vi til Vygotskij er dette ikke usannsynlig: Studentene har egen erfaring fra prosesser. Barnas prosesser har de derimot bare som lånte erfaringer (Vygotskij, 1995) gjennom teori og praksis i studiet. Samtidig har de også egne, faktiske, erfaringer fra skapende arbeid da de selv var barn. Et islandsk forskningsprosjekt med fokus på hvordan lærere i Kunst og håndverk (Hönnun og smíði) forstår sitt fag og fagplaner konkluderte med at islandske lærere «tend to see their curriculum identity as deeply rooted in their personal history, even in their family history» (Helgadóttir, 1997, p. iii). Dette harmonerer med flere anekdotiske eksempler på at lærere kopierer oppgaver de selv husker at var vellykket da de selv gikk på skolen. En slik utvekslingsmekanisme, der mindre tilgjengelige erfaringer/kunnskap byttes ut med mer tilgjengelig erfaring, kan også kalles attributt-utveksling (Kahneman, 2002).

Disse eksemplene fra de to empiriske studiene indikerer på hver sin måte at utvalget av arbeidsformer i utdanningen har betydning for om innholdet treffer eller ikke. Og det indikerer at en arbeidsform som preges av eget skapende arbeid kan tolkes som vanskelig å overføre til barn og unges skapende arbeid, noe som gjør en utdanning preget av den arbeidsformen mindre relevant i småskolen.

### **Konsekvenser for/i lærerutdanningen**

I Norge skal faglærerutdanningen nå revideres. Men i hvilken retning skal den gå, og på hvilket forskningsbasert kunnskapsgrunnlag den skal bygges, er uavklart. Det har de siste årene vært et betydelig fokus på behovet for mer forskningsbasert kunnskap om lærer-

utdanningen (Hjardemaal, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2008/2009; NOKUT, 2006). Både nasjonale og internasjonale gjennomganger av forskning på lærerutdanning viser at den har "eit svakt forskningsmessig grunnlag å bygge på, både for å konstruere lærarkvalifiseringa og for å skape eit solid fagleg fundament for yrket" (Haug, 2010, p. 19). Faglærerutdanningen i Kunst og håndverk er også et lite utforsket tema (Nielsen, 2007). Mens de studiene som er utført (Brønne 2009; Gulliksen 2006, in press; Lutnæs 2008; Ohnstad, 2008) påpeker uklarheter i valgrommene i studiene.

Et nytt forskningsprosjekt har som mål å finne ut mer om faglærerutdanningen (Hjardemaal & Gulliksen, 2010, 2011). Prosjektet er grunnlagt i et behov for å dokumentere praktiseringen av faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk nærmere. Hovedfokus rettes mot hvilket fagstoff som blir valgt ut, hvilke arbeidsformer som blir brukt og hvilket rasjonale som brukes for dette utvalget.

Første fase i studien fokuserte på hva som sies om arbeidsformer i rammeplaner og studieplaner (den formelle læreplanen) og hva studentene rapporterer at de har møtt i sin utdanning (den erfarte læreplanen) (Goodlad, 1979). Empirien i denne fasen var samlet inn som en del av den store StudDataundersøkelsen til HiO/Senter for profesjonsforskning (HiO, 2010). Materialet ble behandlet gjennom kvantitative analyser og diskusjoner knyttet til rammeplanen og fagplanene for studiet ved de to høyskolene som tilbyr studiet. Analysene viste at det var forskjellig hvilke arbeidsformer som kom fram på de to nivåene: Studentene rapporterte at de opplevde et hovedfokus på kollektive arbeidsformer, mens fagplanene så ut til å ha et fokus på mer individuelle arbeidsformer (Gulliksen & Hjardemaal, 2010).

Andre fase i studien bruker fokusgruppeintervjuer av lærerutdannere som utgangspunkt for å dokumentere og analysere oppfattet og operasjonelt nivå (Goodlad, 1979; Gulliksen & Hjardemaal, 2011).

Denne undersøkelsen vil i et valgperspektiv gi en mulighet til å gå videre inn i de indikasjonene som er tatt opp i denne artikkelen. Fokuset rettes mot hvordan lærere oppfatter og tolker planer i Kunst og håndverk og gjør utvalg av lærestoff. Vi ønsker blant annet å finne ut hvor bevisstgjorte lærerne i lærerutdanningen er på disse valgene og om institusjonene har noen formelle eller uformelle føringer til dette utover fagplanene. Fokusgruppemetoden gir prosjektet i tillegg til det dokumenterende og undersøkende perspektivet, et endringsperspektiv i retning av å søke å motvirke de ovennevnte utfordringene knyttet til uklarhet omkring grunnlagsvalg og handlingsvalg og den begrensede effekten dette har på studentenes (og lærernes) læring.

## Sluttkommentarer

Denne artikkelen har tematisert valg i det fagdidaktiske potensielle rommet. Jeg fremsatte en antakelse om at det var mulig og nyttig å anlegge et perspektiv, eller optikk (Illeris, 2002), på fagdidaktikk som både grunnlagt i valg og som valghandling i seg selv. Artikkelen har hatt som mål å skissere nærmere hvilke konsekvenser et slikt valgperspektiv har, og hvordan lærerutdanningen kan bruke dette for å bli bedre og utdanne bedre lærere.

Valgperspektivet tok utgangspunkt i grensene vår fantasi satte for hva som var mulig å undervise i (Vygotskij), og i problemet ved at kompliserte situasjoner kunne virke begrensende på hvilke valg vi så at var mulige (Kahneman).

Det valgte perspektivet viste seg å gi en mulighet til å se nye potensielle strukturer i den komplekse situasjonen lærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk utgjør. To tendenser kan tentativt utskilles: For det første var det mulig å finne indikasjoner på og teoretisk støtte til at uklarhet i undervisningssituasjonen gjorde at studenter begrenset sitt formuttrykk og sin læring. For det andre var det mulig å finne indikasjoner på og teoretisk støtte for at eget skapende arbeid og erfaringsoverføring til lærerutøvelse, kan være vanskeligere å overføre til små barn enn til eldre barn/voksne. Når det gjelder denne siste

tendensen vil det være vanskelig å skulle tenke seg at studentene ikke øver opp egne tekniske og estetiske ferdigheter før de reiser ut i skolen. Kombinasjonen av disse to delene av innhold i lærerutdanningen, kan nå se ut som en stor utfordring. Samtidig er det her at den rammeplanstyrte faglærerutdanningens spesialitet ligger. I motsetning til den andre veien til faglærerqualifikasjon, fagutdanning med PPU, har faglærerutdanningen fag, fagdidaktikk og pedagogikk integrert i hele studieløpet.

Det at utfordringen er stor, er ikke det samme som å si at det er umulig. Dette er en meget sentral fagdidaktisk utfordring for oss som lærerutdannere. I artikkelen har jeg påpekt at det er lite forskning på området hittil i fagområdet. Dermed vet vi foreløpig lite om hvordan denne utfordringen problematiseres overfor studentene. Det finnes mye god undervisnings-tradisjon og kunnskap om dette i faglærerutdanningen. Men så lenge dette ikke dokumenteres forskningsmessig, vil mye av kunnskapen forbli i den enkelte lærers erfaring. Dermed blir den verken lett for andre å låne (Vygotskij), eller tilgjengelig som grunnlag for at andre kan vurdere og gjøre rasjonelle valg (Kahneman). Det nevnte pågående forskningsprosjektet vil forhåpentligvis kunne bidra til å kaste mer lys over dette, både ved å dokumentere den enkeltes erfaring og studere kritisk om disse ovennevnte situasjonene kan gjenfinnes andre steder, og om de sammenhengene som trekkes mellom tendenser og teori kan underbygges videre. Prosjektet kan dermed bidra til å styrke det forskningsbaserte grunnlaget for å utdanne lærere med utvelgelseskompetanse til å gjøre Gode Valg.

### Marte S. Gulliksen

Førsteamanuensis, PhD,

Høgskolen i Telemark, Fakultet for Estetiske fag, Folkekultur og Lærerutdanning

Email adresse: [marte.gulliksen@hit.no](mailto:marte.gulliksen@hit.no)

### Referanser

AECEA, P9 Eurydice. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Hentet fra [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf)

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N. Y.: Doubleday.

Borg, K. (2009). Communication and Learning in Sloyd Practices - A Research Project. I L. K. Kaukinen (Red.) *Techne A series: Proceedings of the crafticulation & education conference, 14*, 191–199. Helsinki: University of Helsinki.

Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2008). *Rapport 51/2008 Architectural Education for Young People in Europe. A Comparative Study in Seven European Countries. Norway - Country Report*. Oslo: NIFU STEP. Hentet fra <http://www.nifustep.no/content/download/39355/176992/file/NIFU%20STEP%20Rapport%2051-2008.pdf>

Bourdieu, P. (1996). *The rules of art : genesis and structure of the literary field*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., & Johnson, R. (1993). *The field of cultural production : essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.

Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget*. PhD thesis 41. Arkitektur og designhøgskolen i Oslo, Oslo. Hentet fra [http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Braenne\\_Karen\\_0909.pdf](http://www.aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Braenne_Karen_0909.pdf)

Coburn, W. W. (1993). Contextual constructivism: The impact of culture and the learning and teaching of science. I K Tobin (Red.), *The Practice of Constructivism in Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Digranes, I. (2009). The Norwegian School Subject Art and Crafts - Tradition and Contemporary Debate. *FORMakademisk*, 2 (2), 26-36. Hentet fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewFile/48/30>
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis : the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1989). *The archaeology of knowledge*. (Originalutgave 1969). London: Routledge.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden, En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket* (Originalutgave 1966). Oslo: Aventura.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. Desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gudmundsdóttir, S. (1991). Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. *Curriculum Studies*, 23(5), 409–421.
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a Formbild - an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. PhD thesis 25. Oslo School of Architecture and Design, Oslo. Hentet fra [http://aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Gulliksen\\_avhandling.pdf](http://aho.no/Global/Dokumenter/Forskning/Avhandlinger/Gulliksen_avhandling.pdf)
- Gulliksen, M. S. (2009a). Alternative theoretical and methodological approaches for exploring higher education in Arts and Craft. *FORMakademisk*, 2(2), 4–14. Hentet fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/45/28>
- Gulliksen, M. S. (2009b). Teaching form quality in craft (Key-Note Speech). In Leena K. Kaukinen (Red.) *Techne A Series: Proceedings of the Crafticulation and Education Conference 14*, 199–206. Helsinki: University of Helsinki.
- Gulliksen, M. S. (2012). Livet etter studiene - Hva gjør faglærer- og master/hovedfagstudentene i formgivning, kunst og håndverk etter endt utdanning? *Uniped*, (1), 75–95.
- Gulliksen, M. S., & Hjordemaal, F. R. (2010). Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgivning kunst og håndverk – en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer. *Acta Didactica*, 4(1), 1–25. Hentet fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/viewFile/48/30>
- Gulliksen, M. S., & Hjordemaal, F. R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å utvikle undervisningen i lærerutdanningen? I M. Johansson & M. Porko-Hudd (Red.) *Techne A Series: Vetenskapliga perspektiv och metoder inom slöjdfältet*, 18 (1). Hentet fra <http://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/39/166>
- Gulliksen, M. S., & Johansson, M. (Red.). (2008). *Techne B Series: Nuläge och framåtblickar - om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. Vasa: Åbo Universitet.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, E. M. (Red.). (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I Peder Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgadóttir, G. (1997). *Icelandic Craft Teachers' Curriculum Identity as Reflected in Life Histories*. Vancouver: The University of British Columbia.
- HiO. (2010). StudData – database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøving. Hentet fra <http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/StudData>
- Hjordemaal, F. R. (2009). Utviklingen av profesjonell kompetanse i lærerutdanningen. In Erling Lars Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2002). *Billede, pedagogik og magt : postmoderne optikker i det billedpedagogiske felt*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

- Joram, E., & Gabrielle, A. J. (1998). Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming Obstacles into Opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175–191. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X97000358>
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90. Hentet fra [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2701\\_6](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Kahneman, D. (2002). *Maps of bounded rationality: A perspective on intuitive judgement and choice*. Hentet fra <http://www.nobel.se/economics/laureates/2002/kahneman-lecture.html>
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgement. In D. Kahneman, T. Gilovich & D. Griffin (Red.), *Heuristics and biases: the psychology of intuitive judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2008/2009). St.meld. nr 11 Læreren Rollen og Utdanningen. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work*. Bergen: Bergen University College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lester, S. (2005). Novice to Expert: the Dreyfus model of skill acquisition, from <http://www.sld.demon.co.uk/dreyfus.pdf>
- Lutnæs, E. (2006). Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen. In Liv Merete Nielsen & Ingvild Digranes (Red.), *HiO-rapport: DesignDialog - Kunnskapsløftet og visuell kompetanse*, 24, 59–68. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Lutnæs, E. (2008). Hvor blir det av studentene? Faglærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk etter endt utdanning. *HiO-skrift*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Nielsen, L. M. (2007). Art, design and environmental participation. Norwegian research in art and design education 1995-2006. I L. Lindström, H. Illeris, L. M. Nielsen & M. Räsänen (Red.), *Nordic Visual Arts Education in Transition. A research Review*. Stockholm: Svenska Vetenskapsrådet.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT. [http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/SK/alueva/ALUEVA\\_Hovedrapport.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf)
- Nygren-Landgårds, C. (2000). *Educational and teaching ideologies in sloyd teacher education*. Åbo: Åbo akademi university press.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. Avhandling PhD no. 98. Universitetet i Oslo, Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Psychological decision theory. *A dictionary of psychology*. A. M. Colman (Red.). Oxford University Press. (2009) Oxford Reference Online. Hentet fra <http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t87.e6822>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Østrem, S. (2010). Lærerstuderens forestillinger om det framtidige arbeidet sitt. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (pp. 53–75). Oslo: Abstrakt forlag.
- Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Vallset: Opplandske bokforlag.