

Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen?

Marte S. Gulliksen & Finn R. Hjordemaal

I denne artikkelen diskuterer vi i hvilken grad fokusgruppeintervju kan være en egnet innfallsvinkel til å utvikle forskningsbasert kunnskap om undervisningen i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Vi begynner med å beskrive feltet, det vil si forskningskonteksten og den praktiske virkeligheten som danner grunnlaget for våre refleksjoner. Deretter avklarer vi nærmere hva som kjenner-tegner fokusgruppeintervju og plasserer det i en videre metodologisk og vitenskapsteoretisk sammenheng. Så følger en drøfting av metodologiske utfordringer med særlig fokus på krav og forventninger til aktørene og i hvilken grad metoden gir valid innsikt. I forlengelsen av dette gjør vi oss noen tanker omkring hvordan materialet kan bearbeides. Drøftingene knyttes kontinuerlig til hvordan fokusgruppeintervjuer kan være et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen. Avslutningsvis sier vi litt om hvordan vi vil bruke dette videre i en praktisk gjennomføring av neste ledd i det større forskningsprosjektet denne artikkelen er en del av.

Søkord: metod, sløyd, fokusgruppeintervju, lærerutdanning, diskursanalys

Perspektivgrunn

Det har de siste årene vært et betydelig fokus på behovet for mer forskningsbasert kunnskap om lærerutdanningen (Hjordemaal 2009; KD 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, s. 19). Den europeiske studien Impact of Culture on Creativity identifiserte lærerutdanning som et av hovedområdene som trengs å bli bedre for å kunne skape et kreativt læringsmiljø i skolen (KEA, 2009). Forbedring av lærerutdanning generelt, og i kunstfagene spesielt, er også et hovedmål for EU, og det er opprettet et eget program for dette, Education and Training 2010 work programme (EUC, 2007). AECEA rapportens konklusjon og evalueringen av EUs Education

and work programme (AECEA, 2009, s. 65; EUC, 2010, s. 17), er også sentrale dokumenter i denne sammenhengen.

Forskningsbasert kunnskap stiller store krav både til holdbarhet og relevans. Det er derfor av stor betydning at de som kjenner lærerutdanningene også forsker på dem. Dette vil være et godt utgangspunkt for å sikre at forskningsresultatene blir profesjonsrelevante. Er de ikke det, blir det vanskeligere for studenter og undervisning- og forskningspersonalet i høgskolen å trekke resultatene inn i sin kompetanseutvikling på en tilfredsstillende måte (Hjardemaal, 2009). Dette er ikke minst et problem dersom vi legger til grunn at kunnskap er noe som konstrueres i en sosial kontekst (Berger & Luckmann, 1967; Gulliksen, 2006). Forskning som ikke er eller blir en del av denne sosiale konteksten, vil derfor ikke være en del av lærernes eller studentenes kunnskapskonstruksjon.

Like viktig som kravet til relevans er kravet til holdbare forskningsdesign og kvalitetssikrede resultater. Dette krever solid metodologisk innsikt og erfaring hos forskerne som arbeider i lærerutdanningen. I løpet av de seinere årene, har satsningen på dette økt gjennom doktorgradsstipend og førstelektorprogram. Uavhengig av dette preges lærerutdanningsforskningen i Norge fortsatt av det man kan kalle et innsideperspektiv (Munthe & Haug, 2009). Forskning på egen institusjon, egne studenter og kollegaer kan gi tilgang til kunnskap som det ellers er vanskelig å få tak i, men det krever også at man har god metodologisk refleksjonsevne og kritisk distanse til dem man forsker på, slik at resultater og konklusjoner blir best mulig underbygget og troverdige (Cochran-Smith, 2005; Tønberg, 2007). Dermed får man også et bedre grunnlag å bygge videre på, enten det gjelder individuell kompetanseutvikling av studenter og lærere, eller institusjonsutvikling mer generelt.

På denne bakgrunn ønsker vi å bidra til at metodologiske spørsmål i større grad kommer på dagsorden i lærerutdanningsforskningen, særlig innenfor fagområdet formgivning, kunst og håndverk. Utgangspunktet for artikkelen er en konkret forskningsmetode, fokusgruppeintervju. Vi diskuterer metoden og hvorfor vi mener denne metoden er interessant som et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen.

Artikkelen har følgende oppbygging: Først beskrives feltet, det vil si den forskningskontekst artikkelen framkommer i og den praktiske virkeligheten som danner grunnlaget for forskningen. Deretter, i første hoveddel, avklarer vi nærmere hva som kjennetegner fokusgruppeintervju og plasserer det i en videre metodologisk og vitenskapsteoretisk sammenheng. I andre hoveddel drøfter vi hvor egnet fokusgruppeintervju er som hjelpemiddel til å utvikle kunnskap som er

generert på en forskningsmetodologisk forsvarlig måte. I dette ligger både innhenting av data og analyse/tolkning av disse.

Insamling og empiri

Vår fokusgruppeintervjudiskusjon knyttes til den norske faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. I denne delen presenterer vi visse praktiske forhold ved denne konteksten slik at de som ikke kjenner denne, kan følge diskusjonene. Dette dreier seg både om den forskningskonteksten artikkelen inngår i, og om beskrivelsen av det praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991) som faglærerutdanningen utgjør.

Denne artikkelen skrives i en kontekst av et større fagdidaktisk forskningsprosjekt som studerer innhold og arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Forskningsprosjektet har to hovedtemaer: a) dokumentasjon og forståelse av innhold i utdanningen, og b) institusjons- og undervisningsutvikling. Første fase av forskningsprosjektet var en introduserende kartlegging og en kvantitativ analyse av faglærerstudenters oppfatning av studiet (ved Høgskolen i Oslo, HiO og Høgskolen i Telemark, HiT) ved oppstart og avslutning av studiet. Empirien i denne fasen var en del av den store StudDataundersøkelsen til HiO/Senter for profesjonsforskning (HiO, 2010). Første fase ble fullført mars 2010 med artikkelen *Arbeidsformer i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk – en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer* (Gulliksen & Hjordemaal, 2010). På basis av resultatene i første fase, skal fase to av studien gå videre inn til læreres syn på og praktisering av undervisningen i faglærerutdanningen. Dette planlegges hovedsakelig som fokusgruppeintervjuer. Denne artikkelen danner dermed den metodologiske basisen for fase to av forskningsprosjektet.

Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk 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. Studiet tilbys på to høyskoler i Norge: Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Telemark. Strukturen i studiet ser slik ut:

*Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap
om undervisningen i lærerutdanningen?*

Tabell 1: Studiemodell for faglærerutdanningen

Studieår	Fag			
3	Formgiving, kunst og håndverk - Fagdidaktikk (15 stp) - FoUprosjekt (20 stp)			Praksis
2	Pedagogikk (15 stp)	Formgiving, kunst og håndverk (40 stp) - fagdidaktikk - utviklingsarbeid - fordypning	Kunst og formkultur (5 stp)	Praksis
1	Pedagogikk (15 stp)	Formgiving, kunst og håndverk (35 stp) - fagdidaktikk	Kunst og formkultur (10 stp)	Praksis

Ved HiT og HiO tas det opp studenter hvert år. Det er 32 studieplasser ved HiT og 60 studieplasser ved HiO (SO, 2010). Det er et team av lærere som har ansvar for undervisningen i hver klasse, ledet av en klasseleder (HiT)/teamkordinator (HiO).

Klasseleder/Teamkordinator har hovedansvaret for helheten i studiet, mens de enkelte faglærerne har ansvar for sine enkelte deler. Ansvarsoppgaver for klasseledere/teamkordinatorer er delvis beskrevet i kvalitetssikringssystemet ved HiO (HiO, 2005). Ved HiT har det blitt utformet skriftlig instruks for klasseledere, men disse er pt ikke godkjent av arbeidstakersorganisasjonen. Mer generelle tema innen pedagogikken legges gjerne felles for faglærerstudenter i formgiving, kunst og håndverk og studenter på andre typer lærerstudier.

Det kan forekomme felles teammøter der helheten i studiet planlegges, men det synes å variere hvor tett lærerne samarbeider som team: fra det tett synkroniserende med fellesmøter om innhold i undervisningen, til det helt individuelle der enkeltlærere kun tar ansvar for sitt fagområde. Teammøtene kan være godt egnet til fagutvikling. Her kan premisser for innhold og arbeidsformer i studiet legges, erfaringer fra tidligere år diskuteres, nye og gamle problemstillinger kan få sin løsning, og oppgaver gitt i de ulike delområdene kan presenteres for hverandre. I tillegg tas endrede krav til studiet, endringer av studieplaner og endringer som kommer av endrede forhold i samfunnet og skoleverket (som nye planer for grunnskolen, kompetanseforskriften, nedlegging av studier i videregående opplæring og så videre) opp på møter blant alle lærerne i teamet. Det foregår mye uformell læring på disse teammøtene, fordi her møtes både erfarne og mer uerfarne lærere (Jurasaitė-Harbisson & Rex, 2009). Erfaringsmessig ser det imidlertid ut til at langt mer av tiden går til å diskutere praktisk organisering enn faglig innhold.

Det er, på tross av denne viktige rollen slike møter har, ikke mye tid satt av til dette i året. Ved begge institusjonene dreier det seg om en halv dag i uka til møtedag, hvorav en dag hver måned forventes å brukes til teammøter for faglærerutdanningen. I tillegg kommer dager avsatt til planlegging etter at et studieår er over og før et nytt begynner. En kompliserende faktor for organiseringen av slike møter, er at lærerne sjelden er tilknyttet bare ett team. Som regel har de undervisning på både to og tre team, ved HiT forekommer det at en lærer skal delta i seks team, som alle skal dele samme møtetid. Studiekoordinatoren for de ulike studiene har et overordnet ansvar for å fordele møtetid mellom de forskjellige teamene, slik at alle har mulighet til å møtes.

De fokusgruppene som diskuteres i denne sammenhengen, utgjøres av lærerteamene i faglærerstudiet ved de to høyskolene. I det utvalgte studieåret denne studien tar for seg, er det omkring 10 personer knyttet til hvert av teamene.

Metode og analyse

Som det vil framgå nedenfor, er en presis definisjon av 'fokusgruppeintervju' vanskelig å gi. Dette henger ikke minst sammen med at det ikke er klare grenser mellom denne intervjuformen og andre typer intervju, og at denne intervjuformen har vært brukt innenfor ulike vitenskapsteoretiske og kunnskapsteoretiske tradisjoner.

Kamberelis & Dimitriadis (2005) tar utgangspunkt i det de kaller "a very basic insight" når de hevder at fokusgrupper "are little more than quasi-formal or formal instances of many of the kinds of everyday speech acts that are the part and parcel of unmarked social life – conversations, group discussions, negotiations, and the like" (Kamberelis & Dimitriadis, 2005, s. 887). Her understrekes nærheten til den hverdagslige og uformelle kommunikasjonen som preger menneskelig samvær. Men hva er det da som skiller fokusgrupper og fokusgruppeintervju fra de mer hverdagslige og trivielle omgangs- og samtaleformer vi er vant til?

Et fokusgruppeintervju må ha en mer eller mindre klart uttrykt hensikt eller målsetting. Ifølge Stewart & Shamdasani (1990) er den mest vanlige hensikten ved bruk av fokusintervju å bidra til større innsikt gjennom grundig og omfattende utforskning/eksplorering av et relativt utforsket område/felt. Intervjuet kjenne- tegnes ved at intervjupersonene oppfordres til å samtale rundt spesielle tema slik at underliggende normer, innstillinger og verdier kommer til overflaten. Det er av vesentlig betydning at disse temaene (foki) er noe som deltagerne har til felles, og at intervjuet foregår i en relativt uformell og åpen atmosfære (Parker & Tritter, 2006, s. 24).

*Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap
om undervisningen i lærerutdanningen?*

Enkelte metodologer trekker ikke noe skille mellom fokusgruppeintervju og gruppeintervju (Kvale, 1997). Andre ser på disse to intervju typene som prinsipielt forskjellige. Bloor et al. uttrykker dette slik:

In focus groups the objective is not primarily to elicit the group's answers ... but rather to stimulate discussion and thereby understand (through subsequent analysis) the meaning and norms which underlie those group answers. In group interviews the interviewer seeks answers, in focus groups the facilitator seeks group interaction.

(Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001, s. 42–43).

Som vi ser, er det først og fremst den rolle og posisjon som forskeren har, som skiller de to intervjuformene fra hverandre. I fokusintervju er det av vesentlig betydning at forskeren får i stand og bidrar til å holde ved like en god dialog/interaksjon mellom deltakerne, og at han selv inntar en mer tilbaketrukket posisjon. En dynamisk interaksjon er selve kjernen i et vellykket fokusgruppeintervju. I gruppeintervju derimot vil det gjerne være sterkere fokus på relasjonen mellom ham og deltakerne, og forskeren vil være mer opptatt av å få svar på stilte spørsmål.

Fokusgruppeintervju har altså vært brukt innenfor ulike vitenskaps- og kunnskaps-teoretiske tradisjoner (jf. Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Vi nevner Merton's positivisme hvor hensikten med denne intervjuformen først og fremst var å bidra til å lokalisere og avgrense sentrale variabler i forhold til de problemstillinger man var opptatt av, variabler som i neste omgang kunne inngå i mer strukturerte og kvantitative innsamlings- og analysefaser. Noe seinere brukes fokusgruppeintervju som en sentral del av Freires pedagogiske tenkning (Freire, 1993/1970). I sin metode tar Freire utgangspunkt i vesentlige sider (generative themes) ved fattige og underprivilegerte menneskers hverdag. Disse temaene blir så sentrale fokuseringspunkter i dialogmøter hvor deltakerne, som veiledes av pedagoger, hjelper hverandre til å utvikle en grundigere og mer bevisst forståelse av hvilke samfunns-messige mekanismer og forhold som virker undertrykkende. Denne innsikten danner grunnlag for aktive handlinger for å oppnå frigjøring (emansipasjon) og større menneskeverd. Freire hentet inspirasjon både fra frigjøringsteologi og Frankfurterskolens kritiske marxisme. Vi nevner også at fokusgruppeintervju i betydelig grad har vært brukt av feministisk orienterte forskere og teoretikere, både innenfor en kritisk-emansipatorisk- (jf. ovenfor) og en poststrukturalistisk forståelsesramme.

Forskningsmetoden er utbredt innen forskjellige fagområder, og flere og flere felt tar den i bruk. Innenfor kunst og håndverksutdanning og lærerutdanningen i dette feltet, er den imidlertid lite utbredt foreløpig. Ohnstad sin studie av praksislæreres profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg er imidlertid et interessant eksempel

Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen?

på en mer omfattende bruk av denne formen for intervju i en doktorgradsstudie (Ohnstad, 2008).

Fokusgruppeintervjuer opptrer verken som tema i metodelitteratur som *Handbook of Research and Policy in Art Education* (Eisner & Day, 2004), eller *The Routledge Companion to Research in the Arts* (Biggs & Karlsson, 2011). I Breslers omfattende *International Handbook of Research in Arts Education* nevnes kort tre studier der metoden blir brukt, men det er ikke på noen måte fremsatt som et viktig tema der (Bresler, 2007). De tre studier som bruker dette innenfor estetiske fagområder, er: Tazaki, Matsuda og Nakane i 2001 (Matsubono, 2007) og Lehkoinen i 2005 og Wennström i 1999 (Anttila, 2007). Ingen av disse har kunst og håndverkfaget som tema. Anttila gjør en kort vurdering av metodens potensiale "This approach is interesting from a peer culture point of view as it has potential in supporting students' sense of community and creates a safe atmosphere for expressing their thoughts. Of course this depends on the nature of their mutual relationships." (Anttila, 2007, s. 870).

I vårt prosjekt oppfatter vi denne intervjuformen som en selvstendig og sentral kvalitativ metode som ser ut til å være godt egnet til å utvikle kunnskap og å fremme både individuell utvikling hos undervisning- og forskningspersonalet i høgskolen og institusjonsutvikling i forlengelsen av det. Ved å velge ut spesielle typer tema og problemstillinger som lærerne har et nært forhold til og legge disse fram som fokuseringspunkter i dialogmøter, håper vi å få i stand prosesser som kan bidra til å utvikle lærernes bevissthet og kritiske refleksjon rundt hvordan egen og andres undervisning kan bli bedre. Det er av vesentlig betydning at forskeren er seg bevisst hvilken rolle han/hun skal spille i fokusgruppeintervjuet.

Etter vår oppfatning er kunnskap noe som i betydelig grad konstrueres og utvikles i dialog med andre (Berger & Luckmann, 1967; Gulliksen, 2006; Lave & Wenger, 1991; Reitan, 2007). Vi mener at kunnskap innvunnet på en slik måte først og fremst er kontekstuell, men ser ikke bort fra at den også kan overføres til andre kontekster etter nøyere sammenliknede analyser (Lincoln & Guba, 2003).

Resultatbeskrivelse

Vi spurte innledningsvis om i hvilken grad fokusgruppeintervju kan være egnet til å utvikle forskningsbasert kunnskap om undervisning i faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. I denne delen av artikkelen vil vi gå grundigere inn på noen av de vesentligste metodologiske utfordringer dette stiller oss overfor.

*Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap
om undervisningen i lærerutdanningen?*

Som nevnt mener vi at fokusgruppeintervju stiller spesielle krav til forskerens rolle og posisjon i forhold til de andre aktørene i intervjuet. Generelt kan man si at forskerens posisjon i forskningsprosessen er avhengig av hvilken framgangsmåte som brukes, om man for eksempel bruker ustrukturerte intervju, projektive tester, standardiserte tester eller skjult observasjon. Noen framgangsmåter er med andre ord mer interaktive enn andre (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Og dermed øker også sannsynligheten for at man enten lar seg påvirke av den eller de man forsker på, eller påvirker dem på en uheldig måte. Det første er ikke minst kjent under betegnelsen ”go native”, hvor man identifiserer seg så sterkt med det eller dem man forsker på at man ikke klarer å få eller opprettholde den nødvendige kritiske distanse, som er et vesentlig grunnlag for troverdige beskrivelser og analyser. Det andre blir ofte referert til som kontrolleffekten (Hellevik, 2002), at forskerens nærvær på en eller annen måte endrer de tilstedeværendes naturlige samhandling. Av vesentlig betydning er hvilke egenskaper, roller, verdier og eventuelle maktposisjoner forskeren blir assosiert med. Dette vil kunne være avgjørende for i hvilken grad deltagerne ønsker å engasjere seg i samhandlingen, og hvordan de velger å ta del i den. I vår sammenheng er denne problematikken aktuell ved at vi er forholdsvis nære kollegaer til dem som blir intervjuet. Dette kan være en fordel for utviklingen av kunnskap, fordi innsiderperspektivet gir oss en mulighet til å gjøre rikere og mer nyanserte fortolkninger av det som blir sagt hvis vi ivaretar forsiktighetsreglene nevnt over (Cochran-Smith, 2005). Samtidig vil vår faglige og personlige nærhet til informantene og den institusjonelle avhengigheten være forhold som vi som forskere må være spesielt oppmerksomme på og evne å reflektere rundt. Reinhaz (1997) utdyper dette nærmere når hun drøfter forskerens ulike ”selv” som man aktiviserer i forskningsprosessen.

I et fokusgruppeintervju vil naturlig nok også relasjonene mellom de enkelte intervjupersonene være viktige. Ikke minst hvis vi legger til grunn at forskeren inntar en mer tilbaketrukket og medierende rolle enn i det tradisjonelle gruppeintervjuet. Ulike personlige egenskaper og karakteristika hos deltagerne, som innsikt i den tematikken man fokuserer på, erfaring med å uttrykke seg kollektivt, behov for selveksponering, ulike typer avhengighetsforhold mellom dem, mer eller mindre bevisste strategier i forhold til hva slags innsikt og forståelse man vil at intervjuet skal resultere i, er eksempler som illustrerer hvilke utfordringer intervjueren står overfor i gjennomføringen av intervjuet. I vår sammenheng er denne problematikken aktuell ved at lærerteamene bruker av sin allerede pressede møtetid til fokusgruppeintervjuer. Dette vil kunne være krevende for vår relasjon til deltakerne både som informanter og som kolleger. Det vil derfor være avgjørende at de opplever intervjusituasjonen som nyttig for sin yrkespraksis slik at vår inngripen i mindre grad blir invaderende og kostnadskreven.

Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen?

Et spesielt trekk med dette utvalget, er at alle deltakerne i større eller mindre grad selv er forskerkompetente. De har minimum hovedfag/mastergrad, noen har også doktorgrad. Dette vil sannsynligvis påvirke hvordan de oppfatter og betar seg i intervjusituasjonen. En forskningskompetanse vil gjøre dem godt skikket til å reflektere kritisk over metoden vi legger opp til. Det blir ofte hevdet at deltakere i fokusgruppeintervjuer setter pris på at forskere ønsker å forstå hvem de er og hva de mener om sin situasjon (Madriz, 2000). Det er ingen grunn til å tro at det stiller seg annerledes i dette utvalget. Samtidig vil våre informanter med sin forskerkompetanse også kunne ha særlige forutsetninger for å reflektere over seg selv mens de diskuterer. Forskererfaringen deres vil kunne gjøre dem oppmerksomme på betydningen av å sette ord på sine oppfatninger og gjøre dem i stand til selv å kunne registrere om de i løpet av diskusjonene endrer mening/posisjon i diskursene. Videre vil dette styrke vår intensjon om at fokusgruppeintervjuene i seg selv også vil kunne bidra til institusjonsutvikling og forbedring av praksis.

Konteksten har også en betydning. Ved at informantene videreutvikler en kunnskap om sin praksis og senere også diskuterer den i forhold til våre analyser, vil de utvikle en kompetanse som er etterspurt i det miljøet de vil fortsette å være en del av. Dette er en form for tydeliggjøring av uformell læring, som Jurasait-Harbison og Rex påpeker at er viktig i en lærerutdanningskontekst (Jurasait-Harbison & Rex, 2009). På denne måten er det mulig å anta at den eventuelle skepsisen til å delta i forskningsprosjektet på grunn den ekstra tiden det vil ta og de kostnadene selvrefleksjon og diskusjon vil kunne bringe med seg, kan reduseres.

I en slik sammenheng, kunne vi også ha trukket inn aksjonsforskningsmetodologiske overveielser mer direkte. Nå er imidlertid vårt hovedforskningsfokus i denne studien å utvikle kunnskap om arbeidsformer og innhold i lærerutdanningen. Aksjonsrettede endringstiltak vil følgelig være av sekundær betydning for oss, selv om vi også som nevnt mener at studien kan føre til institusjonsutvikling og forbedring av praksis.

De forholdene vi har trukket fram ovenfor, fører oss over i det mer prinsipielle spørsmålet: I hvilken grad gir fokusgruppeintervju oss troverdig (valid) innsikt i den tematikken som har stått i sentrum for intervjuet? Som nevnt kan fokusgruppeintervju også være et virkemiddel til å hjelpe undervisning- og forskningspersonalet i høgskolen til å få et mer bevisst forhold til egen undervisning. Man kunne tenke seg en framgangsmåte hvor man på en eller annen måte målte den enkeltes "bevissthetsnivå" før intervjuet ble satt i gang, for så å sammenligne med nivået etter at intervjuet var avsluttet (jfr. en kvasiexperimentell tilnærming). Slik sett vil fokusgruppeintervju inngå som det tiltaket som vi ønsker å undersøke effekten av. En slik tilnærming blir ikke brukt i vårt tilfelle, selv om

*Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap
om undervisningen i lærerutdanningen?*

det vil være aktuelt å be deltagerne om å reflektere rundt hvorvidt de opplevde at intervjuet hadde slike virkninger, i avslutningen av og/eller i etterkant av intervjuet. Slik rettes søkelyset mot det vi kan kalle selvrapporert virkning av intervjuet. Hvor troverdige slike selvrapporeringer er, er naturlig nok svært vanskelig å vurdere. Vi må i betydelig grad basere oss på tillit til at det som sies er riktig. Dette kan settes opp i mot en vurdering av hvilke motiv den enkelte skulle kunne ha for ikke å være etterrettelig. Og ellers ses i relasjon til i hvilken grad det som sies ikke er selvmotsigende (jfr. koherenskriteriet) eller avviker fra det vi på annet vis mener å vite om personen og hans/hennes situasjon (jfr. korrespondanse-kriteriet) (Kleven, Hjørdemaal & Tveit, 2002, s. 238). I den grad utsagn ledsages av handling eller fører til at handling endres, kan vi også vurdere pragmatisk validitet (Kvale, 1997). Dette er ikke minst aktuelt i mer aksjonsrettede forskningsopplegg, som fokusgruppeintervju har visse likhetstrekk med, jfr. ovenfor.

Kvaliteten på selve prosessen fram til avslutningen av intervjuet er naturlig nok av vesentlig betydning for hvor vellykket det blir i forhold til målsettingen om at intervjuet skal virke bevissthetsutviklende. Vi har ovenfor nevnt noen eksempler på hvilke utfordringer man kan stå overfor. Det er av vesentlig betydning at intervjueren er seg mest mulig bevisst hvilke gruppedynamiske faktorer som kan gjøre seg gjeldende, og har strategier for hvordan de kan møtes når de måtte manifestere seg. En av fokusgruppeintervjuets sterke sider er at det er særlig egnet til å utvikle/konstruere kunnskap ved hjelp av det vi kan kalle styrt dialog innenfor et nærmere definert fellesskap. Hva som kjennetegner en god dialog har vært mye diskutert innenfor filosofisk og metodologisk litteratur (Habermas, 1968; Kvale, 1997; Lyotard, 1984). Habermas har gjennom sin diskursteori utviklet krav til den ideelle dialog hvor det sentrale krav til den enkelte aktør er at han våger å gjøre seg gjennomskuelig (transparent) for seg selv og andre, slik at skjulte motiver og strategier avsløres. Slik vil det være mulig å nå en rasjonelt begrunnet og tvangsfri enighet, hvor de bedre argumenter styrer dialogen. Lyotard (1984) er kritisk til Habermas konsensusteori. Selv om enighet kan være en tilstand man kan være i mens dialogen pågår, er det vesentlig at man kommer videre ved at man stiller spørsmålsteget ved hvorfor man er enige. Slik legger man grunnlag for skapende utvikling, og ikke statisk enighet (Hjørdemaal, 1996; Lather, 1993). Vi har ikke mulighet for å gå dypere inn i denne diskusjonen her, men mener at det er av vesentlig betydning at alle parter, ikke minst forskeren, er oppmerksom på de forhold som Habermas trekker fram, og aktivt forsøker å legge til rette for en mest mulig rasjonell dialog mellom deltagerne, ved å oppfordre til dette før intervjuet starter, ved å sørge for at alle deltagerne får komme fram med sitt anliggende, gjennom oppfølgingsspørsmål undervegs der man får mistanke om at skjulte motiv gjør seg gjeldende, for å nevne noen viktige forhold. Det er imidlertid ikke

*Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap
om undervisningen i lærerutdanningen?*

nødvendigvis noe mål at fokusgruppeintervjuet skal føre fram til en felles konsensus, men at tematikken belyses så grundig som mulig fra ulike sider, slik at den eller de oppfatninger som blir stående igjen er så gjennomdrøftet som mulig. Se forøvrig Kvale (1997) og det han kaller kommunikativ validitet.

Forhold omkring validitet i forskning innen kunst og håndverksfagene, er mye diskutert i nordisk kontekst. Flere studier tar opp temaet, blant annet Johansson (2002), Lindfors (1992) og Anttila (2009). Anttila bruker begrepet ”expanded knowledge” om den typen kunnskap som utvikles om eller gjennom ”craft processes”. Denne formen for utvidet kunnskap kan etter vår mening også være dekkende for den form for kunnskap som utvikles i vår sammenheng, hvor fokuset altså er undervisning og refleksjon rundt denne. Validitet i en slik sammenheng knyttes i første rekke opp til intersubjektivitet, hevder Anttila som utdyper dette nærmere slik:

In the traditional research sense, intersubjective verifiability is the capacity of a concept to be readily and accurately communicated between different individuals and to be reproduced under varying circumstances for the purposes of verification. [...] However, by sharing their comparable experiences intersubjectively, individuals may gain an increasingly accurate understanding of the world. In this way, many different subjective experiences can be combined to form intersubjective experiences that are less prone to individual bias or gaps in knowledge. (Anttila, 2009, s. 16)

Fokusgruppeintervju vil gi en slik mulighet til å få fram gjennomdrøftede, intersubjektive erfaringer. Dette diskuterer vi videre nedenfor, i forbindelse med analysen av materialet. Når vi ser dette i sammenheng med diskusjonene ovenfor, mener vi å ha grunnlag for å hevde at metoden vil kunne gi relevant og valid kunnskap.

Fokusgruppeintervjuer av lærerteam på vår størrelse, vil gi mye transkribert materiale. Den metode som velges for strukturering og analyse av dette materialet, har stor betydning for hvilken kunnskap som det er mulig å få fram. I fokusgruppeintervjuene er vi interessert i å finne ut hva respondentene mener og forstår, og hvordan de argumenterer for sine synspunkter. Diskursanalyse burde derfor kunne være et godt valg (jf også Habermas ovenfor).

En diskurs er i diskursanalysesammenheng definert som en måte å snakke om og forstå verden på (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Til grunn for en slik analyseform ligger en forutsetning om at våre måter å snakke om og forstå verden på (våre diskurser) ikke er nøytrale speil av våre omgivelser, men at de er aktive medskapere og endrere av disse omgivelsene. Kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2003) forutsetter en gjensidig påvirkning mellom tre nivå: tekst, diskursiv praksis

og sosial praksis. I vår sammenheng utgjør samtalene i fokusgruppene tekst-nivået. Tekstene næranalyses for å identifisere diskurser og posisjoner internt i diskursene. Videre foretar vi en fortolkning av hvordan disse diskursene forholder seg til hverandre – den diskursive praksisen. Til slutt ses denne praksisen opp mot den sosiokulturelle konteksten i faglærerutdanningen generelt.

I fokusgruppeintervjuer vil samtalen mellom deltakerne i gruppene gi mulighet for, i en næranalyse (på tekstmått), å se ”the complex ways in which people position themselves in relation to each other as they process questions, issues, and topics in focused ways.” (Kamberelis & Dimitriadis, 2005, s. 904) Denne dynamikken fanges opp og blir analyseenheter i analysen av den diskursive praksisen. Slik vil vi kunne se hva deltakerne i gruppene mener, hvordan de formidler sin mening, og også hvordan de endrer sin mening. Jfr. Anttila ovenfor.

Refleksjon

I denne artikkelen har vi klargjort hva vi mener er sentrale sider ved fokusgruppeintervju som forskningsmetode. Vi har diskutert hovedutfordringer knyttet til blant annet forskerrollen, interaksjonen mellom deltakerne og mellom deltakerne og forskeren, analysen av materialet og konteksten. Vi har hatt et særlig fokus på hvorvidt fokusgruppeintervjuet kan gi oss relevant og valid innsikt. Under visse forutsetninger ser det ut til at fokusgruppeintervju kan være en egnet innfallsvinkel til å utvikle forskningsbasert kunnskap i en faglærerutdanningskontekst.

Vi har dessuten funnet argumenter for at en slik forskningsmetode vil kunne føre med seg en refleksjon over undervisningspraksis og dermed også gi en mulighet for endring/videreutvikling av undervisningen i faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk. Som nevnt over er denne artikkelen utviklet som en metodologisk basis for fase to i et forskningsprosjekt om faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk. I det videre arbeidet vil vi legge denne innsikten til grunn når vi designer, planlegger og gjennomfører den empiriske studien. Gjennomføringen av denne studien vil i neste omgang vise hvordan resonnementet i vår artikkel fungerer i møtet med empirien. Dette er et vesentlig poeng i lys av den utfordringen vi pekte på tidligere om behov for en praksisnær forskning og metodologisk skoling av de som forsker på og underviser i lærerutdanningen.

Referanser

- AECEA, P. E. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Anttila, E. (2007). Children as Agents in Dance: Implications of the Notion of Child culture for Research and Practice in Dance Education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Anttila, P. (2009). An expanded knowledge in research on art and craft works. In L. K. Kaukinen (Ed.), *Techne A* (14/2009). Helsinki: NordFo, Helsinki University Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge* (Anchor Books ed.). Garden City, N. Y.: Doubleday.
- Biggs, M., & Karlsson, H. (Eds.). (2011). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. Oxon, New York: Routledge.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Bresler, L. (Ed.). (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (PhD-thesis 41). Oslo: AHO.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219–225.
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (Eds.). (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- EUC. (2007). Conclusion of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting with the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union C 300*, 12.12.2007. Retrieved 11.01, 2010, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>
- EUC. (2010). Joint Progress Report to the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010" work programme - Adoption of the report. Retrieved 22.09, 2010, from http://www.b2match.com/FP7 Education/docs/ET2020_en.pdf
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Freire, P. (1993/1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Pantheon.
- 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). Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Gulliksen, M. S. (2010). Livet etter studiene – hva gjør faglærer- og master/hovedfagstudentene etter endt utdanning? (*submitted to Uniped*).

*Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap
om undervisningen i lærerutdanningen?*

- Gulliksen, M. S. & Hjordemaal, F. (2010). Arbeidsformer i Faglærerutdanningen i formgivning kunst og håndverk – en introduserende og kvantitativ studie av studentenes erfaringer. *Acta Didactica*, 4(1), 1–25.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Ed.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Oslo: Abstrakt.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, 7.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- HiO. (2005). *Kvalitetssikringssystem for avdeling for estetiske fag*. Retrieved 01. oktober, 2010, from <http://www.hio.no/hio/content/download/87508/692514/version/1/file/Kvalitetssikring+ved+avd.+EST+2008.pdf>
- HiO. (2010). *Stud Data – Database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøving*. Retrieved 21.09. 2010, from <http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/StudData>
- Hjordemaal, F. (1996). *Verdiforformidling i familien. En undersøkelse basert på Eduard Sprangers kultur- og oppdragelsesteori*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hjordemaal, F. (2009). Utvikling av profesjonell kompetanse i lærerutdanningen. I E. L. Dale (Ed.), *Læreplan: Et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis.
- Jurasaitė-Harbison, E. & Rex, L. A. (2009). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 2010(26), 267–277.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*. København: Reitzel.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups. Strategic Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research, third edition* (pp. 887–907). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- KD. (2008/2009). St.meld.nr 30, Klima for forskning. Retrieved 07.01. 2010, from <http://www.regjeringen.no/pages/2178785/PDFS/STM200820090030000DDDPDF5.pdf>
- KEA, E. A. (2009). *The Impact of Culture on Creativity*. Brussels: European Commission (Directorate-General for Education and Culture).
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2002). Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning. I T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap
om undervisningen i lærerutdanningen?*

- Lather, P. (1993). Fertile obsession – validity after post-structuralism. *Sociological Quarterly*, 34, 673–693.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2003). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and Issues* (pp. 253–291). New York, London, New Delhi: Sage.
- Lindfors, L. (1992). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmutveckling och kunskapsbehållning: sammanfattning av tre studier*. Åbo.
- Lutnæs, E. (2008). *Hvor blir det av studentene? Faglærerstudenter i formgivning, kunst og håndverk etter endt utdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Madriz, E. (2000). Focus Groups in Feminist Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research, Second Edition* (pp. 835–850). Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage.
- Munthe, E. & Haug, P. (2009). *Research on the pedagogy and effects of teacher education in Norway*. Paper presented at the EARLI.
- Nielsen, L. M. (2007). Art, design and environmental participation. Norwegian research in art and design education 1995–2006. In L. Lindström, H. Illeris, L. M. Nielsen & M. Räsänen (Eds.), *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.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), 23–37.
- Reinharz, S. (1997). Who am I? The need for a variety of selves in the field. In R. Hertz (Ed.), *Reflexivity and voice* (pp. 3–20). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reitan, J. B. (2007). *Improvisation in tradition a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. (PhD-thesis). Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- SO, S. o. (2010). *Statistikk over søkertall og tilbud om plass ved hovedopptaket*. Retrieved 1.oktober, 2010, from http://www.samordnaopptak.no/tall/2010/hoved/tilbud_per_plass
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: theory and practice*. Newbury Park, CA: Sage Publisher.

*Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap
om undervisningen i lærerutdanningen?*

- Tønsberg, K. (2007). *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder*. (PhD avhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- UFD. (2003). *Rammeplan og forskrift for faglærerutdanning i formgiving, kunst og håndverk*. Retrieved 06.01. 2010, from http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/1757902rammeplan_2003_faglaererutd_formkunsthandverk.pdf
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.

Marte S. Gulliksen, PhD, førsteamanuens vid Høgskolen i Telemark (HiT), Norge. Gulliksens doktorsavhandling från år 2006 bär titeln ”Constructing a formbild – An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations”. Gulliksen undervisar i masterutbildningen Formgiving, kunst og håndverk vid HiT.

Finn R. Hjørdemaal, PhD, førsteamanuens vid Universitetet i Oslo (UiO), Norge, och professor 2 vid Høgskolen i Telemark (HiT). Hjørdemaal undervisar i forskningsmetodologi och vetenskapsteori vid UiO och vid masterstudier i Formgiving, kunst og håndverk vid HiT. Under de senaste åren har Hjørdemaals forskning fokuserat på lärarutbildningsfrågor.