

Undervisning som forebygger dannelse av udemokratiske holdninger

Videoobservasjoner og gruppeintervjuer på ungdomstrinnet

Herner Severot , Gerd Grimsæth & Christine Hope*

Høgskulen på Vestlandet

Studies conducted by the Norwegian Center for Holocaust and Minority Studies show that racism, extremism, antisemitism, exclusion etc., i.e., feelings and attitudes which are discriminatory, appear among parts of the Norwegian population. Attitudes being discriminatory are the opposite of inclusion which characterizes democracy. Can schools and education prevent such undemocratic attitudes? To address this question the paper takes its point of departure from the double purpose of education, i.e., an education which is good for the individual and an education which is good for society, democracy and the world as a whole. Furthermore, this double purpose was connected to general didactics and teaching, where the goal is to teach and educate individuals in such a manner that they will feel responsible and obligated to act for the good of society and democracy. To prevent this from being a purely theoretical research, we filmed and observed concrete teaching situations in the school, whilst we interviewed teachers in groups. Two teacher-groups in secondary school participated in our research. The research-question was: How do some teachers teach when the aim is to prevent the formation of undemocratic attitudes? We analyzed the results by way of three different models for teaching, including both direct and indirect approaches of teaching. The main conclusion is that the teachers who participated in our research combined direct and indirect approaches in their teaching; however, indirect approaches were particularly prominent in situations where the purpose was to make students responsible for society and democracy.

Keywords: Attitudes, Direct instruction, Indirect pedagogy, Qualitative method, General didactics, Secondary school

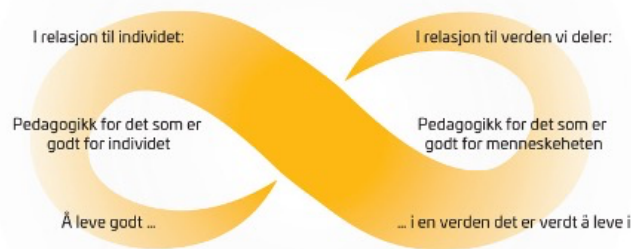
* Corresponding author: herner.severot@hvl.no

Inledning

Undersøkelser foretatt av Holocaust-senteret viser at rasisme, antisemittisme, fremmedhat, diskriminering og lignende fremtrer i form av fordommer og negative følelser, kort sagt, holdninger som er ekskluderende, blant deler av Norges befolkning (HL-senteret, 2012; Hoffmann & Moe, 2017). Mens et demokrati kjennetegnes av inkludering, har vi her eksempler på holdninger som er ekskluderende mot enkeltindivider eller grupper av mennesker. Derfor vil vi omtale disse som udemokratiske holdninger. Hvorfor skjer dette? Er det noe samfunnet bare må regne med, altså at noen i befolkningen inntar udemokratiske holdninger? Eller kan skolen forebygge og avverge dannelse av slike holdninger? Det er vanskelig å svare entydig på spørsmålene, fordi det er nærmest umulig å vite hva det er som eventuelt forebygger oppkomst av udemokratiske holdninger. Det kan være at skolen bidrar med dette, men det kan også være andre medvirkende forhold. Likefullt fordrer skolens samfunnsmandat at den må gjøre det den kan for å forhindre at udemokratiske holdninger skal bli en del av elevenes eksistens og livsmåte (Opplæringslova, 1998). Hva kan skolen gjøre for å forebygge dannelse av udemokratiske holdninger? Vi begrenser denne problemstillingen ved å koble den til en undersøkelse hvor pedagogikk og undervisning er fremtredende. Spørsmålet lyder da slik: Hvordan undervises det for å forebygge dannelse av udemokratiske holdninger på en norsk ungdomsskole?

Pedagogikk og allmenndidaktikk som grunnlag for den empiriske undersøkelsen

Kjernen til å forebygge og avverge dannelse av udemokratiske holdninger finner vi i pedagogikkens formål. Hovedgrunnen til at vi påstår dette har å gjøre med at pedagogikk har et dobbelt formål (Kemmis, 2012; Kemmis & Edwards-Groves, 2018). På den ene siden består dette formålet i en pedagogikk for det som er godt for individet og på den andre siden består det av en pedagogikk for en verden det er verdt å leve i (Kemmis, 2012). Pedagogikkens doble formål har med andre ord et individ- og samfunnsperspektiv, hvor målet er å oppdra og danne individer som føler seg forpliktet til å handle for samfunnets og demokratiets beste (Kemmis & Edwards-Groves, 2018, s. 2). Ved å oppnå dette doble formålet (se figur 1 for illustrasjon), som er både krevende og usikkert, vil en i teorien kunne forebygge og avverge oppkomst av udemokratiske holdninger blant elever. Undervisning får her en sentral rolle.



Figur 1. Pedagogikkens doble formål (Sæverot, 2017a). Modifisert etter Kemmis (2012).

Innen målet som er knyttet til det enkelte individ er ulike kvaliteter fremtredende, eksempelvis frihet, selvstendighet, kritisk refleksjon og ansvarlighet (Sæverot, 2017a). Derutover er begrepet selvvirksomhet (*Selbsttätigkeit*) relevant i denne sammenheng. Den tyske filosofen Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) ga opphav til begrepet selvvirksomhet, som kan kobles til en allmenndidaktisk kontekst idet det dreier seg om en handling bestående av ”oppfordring til selvvirksomhet” (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*) (Benner, 1991; von Oettingen, 2010, 2016b). Nærmere bestemt kan dette forstås som et allmenndidaktisk undervisningsprinsipp som er dannelsorientert (Midtsundstad & Willbergh, 2010, s. 10),¹ ved at læreren oppfordrer enkeltelevne til å virke eller handle på selvstendig grunnlag (Uljen, 2017, s. 73), det vi omtaler som et førstehåndsperspektiv. Denne siden av danning handler om «utfoldelse av unik individualitet» (Hopmann, 2010, s. 29).

Utover individets selvvirksomhetsevne og utfoldelse av individualitet oppfordrer pedagogikkens doble formål til fellesskapsfølelse, solidaritetsevne og humanitet, det vil si begreper som også knyttes til dannelsbegrepet (Klafki, 2001, s. 36-37). Derutover kan dette kobles til et dannelsorientert undervisningsprinsipp som tar sikte på at elevene skal leve i et samfunn, enten det er stort eller lite, i samhandling med andre mennesker og i tråd med gjeldende demokratiske prinsipper (von Oettingen, 2016a, s. 17). Som en del av den dannelsorienterte undervisningen opp mot dette pedagogiske formålet, vil individet innvies i verdier og normer, tradisjon, kultur og samfunn (Sæverot & Biesta, 2013). Slik får pedagogikkens doble formål et dannels- og kulturperspektiv hvor det å innvie individet i kulturverdier, moral og samfunn står i sentrum for den dannelsorienterte undervisningsaktiviteten (Midtsundstad, 2010, s. 185). Men, det pedagogiske målet knyttet til verden innbefatter mer enn dette. Som en del av danningen skal hvert enkelt individ nemlig kunne ta personlig ansvar overfor andre, utover ferdigsydde normer og regler eller hva individet har blitt innviet i når det gjelder slike kategorier som moralitet, empati og solidaritet (Benner, 2012, s. 78ff.). Førstepersonperspektivet er også gjeldende her, idet pedagogikkens doble formål impliserer at individet handler etisk og moralsk av egen fri vilje (Reichenbach, 2011; Biesta, 2014; von Oettingen, 2016b, s. 150ff.).

Altså er vår teoretiske antagelse at oppnåelse av pedagogikkens doble formål tilsvarer forebygging og avverging av tilbivelse av udemokratiske holdninger. Derfor kan en på normativt og generelt vis spørre: hvordan kan man undervise for å oppnå dette doble formålet? Så langt har vi angitt noen teoretiske retninger for hvordan en kan undervise med et slikt mål for øye. Men saken er at det ikke fins noen måte å undervise på som sikrer at det doble målet kan oppnås. Derfor har vi valgt å sette pedagogikkens doble formål, sammen med det allmenndidaktiske eller dannelsorienterte undervisningsperspektivet, inn i en konkret undervisningssituasjon. Slik forholder vi oss til en deskriptiv og kontekstavhengig problemstilling, nemlig: Hvordan undervises det for å forebygge dannelse av udemokratiske holdninger på en norsk ungdomsskole? For å innramme pedagogikkens doble formål i en tydeligere og mer spisset allmenndidaktikk, og for å skjerpe vårt forskningsblikk på hva det er vi ser i henhold til praktisk undervisning og datamateriale, forholder vi oss til tre ulike modeller for

¹ Dette allmenndidaktiske perspektivet tilsvarer med andre ord en danningsteoretisk didaktikk, som, til forskjell fra en fagdidaktikk som er spesifikt knyttet til fag, angir «en mere *almen, generell teori* om undervisning, som går på tværs af fagene, og som med sit almene sigte også indgår som et fælles grundlag for fagene» (Hansen & Tams, 2006, s. 9).

undervisning.² For det første finner vi direkte instruksjon, for det andre indirekte oppfordring som er spesifikk og for det tredje indirekte oppfordring som er uspesifisert (Sæverot, 2017a). Nedenfor vil vi presentere de tre ulike undervisningsmodellene som vi har anvendt som analysekategorier, det vil si at modellene for undervisning har blitt brukt til å analysere datamaterialet, slik at resultatene kan kategoriseres og klassifiseres. I den etterfølgende diskusjonen diskuterer vi de tre undervisningsmodellene i lys av problemstillingen. Men først skal vi se nærmere på hvordan dataene er hentet og hvordan resultatene er framkommet.

Metode

Forskningsdesign

For å finne svar på problemstillingen opprettet prosjektgruppen³ samarbeid med to lærergrupper på en norsk ungdomsskole. Dette samarbeidet omfattet i korte trekk to oppstartsmøter, filming og observasjon av undervisningsøkter, samt gruppeintervju med lærergruppene om undervisningen vi hadde filmet og observert. Dette gruppeintervjuet og samtalen var spesielt innrettet mot vårt forskningsspørsmål, samt temaene planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Gruppeintervjuet er brukt som en korrigerende kilde til våre observasjoner av undervisningen. I det første møtet diskuterte prosjektgruppen med lærerne om pedagogiske muligheter for å forebygge dannelse av udemokratiske holdninger, hvor enkeltindivider eller grupper av mennesker ekskluderes av forskjellige årsaker. Dermed planla lærergruppene en undervisningsøkt hver for seg om et tema som de ønsket å utforske i undervisningen. Det empiriske materialet i undersøkelsen er samlet inn gjennom observasjoner, feltnotater, lyd- og filmopptak av undervisningsleksjoner i en dobbelttime i samfunnsfag (8. trinn) og en time i faget Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (10. trinn). Undervisningen både i samfunnsfag og KRLE foregikk ved at en av lærerne underviste, mens de andre lærerne, sammen med hele prosjektgruppen observert. Samfunnsfagleksjonen ble filmet og observert av samtlige tre i prosjektgruppen. I KRLE-timen ble det benyttet lydopptaker mens leksjonen ble observert av to av prosjektgruppens medlemmer.

Begrunnelser for valg av metoder

Observasjon

Undersøkelsen bygger på deltakende observasjon, der vi som forskere (prosjektgruppen) var tilstede mens våre forskningsobjekter utførte handlinger som vi studerte nærmere (Fangen, 2004). Valg av observasjon som metode har utspring i problemstillingen vår. Gitt at formålet er å finne ut hvordan en kan undervise for å forebygge og avverge udemokratiske holdninger, vil det som skjer i klasserommet – spesifikt lærerens planlagte handlinger i samspill med elevene (Sæverot, 2017b) – fremstå som en potensiell kilde til kunnskap for nettopp denne problemstillingen. Observasjonen måtte bygges opp av flere elementer. Forut for observasjonen hadde vi som sagt møter og samtaler med lærerne om temaet udemokratiske holdninger. Dermed ble det enighet mellom prosjektgruppen og lærergruppen om at det skulle

² De tre modellene er utviklet av Sæverot (2013, 2017a).

³ Prosjektgruppen er forfatterne av denne artikkelen.

undervises i dette temaet. Dette bakteppet var begrunnelse for å observere – med utgangspunkt i problemstillingen – lærerne mens de underviste i temaet udemokratiske holdninger.

Film- og lydopptak

Opptak av undervisningen kan tjene flere hensikter. Filmopptak kan bidra til å fange hendelser og sosial samhandling i større detalj og mer presist enn andre datainnsamlingsmetoder. Et filmopptak gir en presis gjengivelse av hendelsene i en kontekst. Ansiktsuttrykk, kroppsspråk og dialoger kan studeres på en mer nøyaktig måte sammenliknet med for eksempel observasjonsnotater (Hatch, 2002, s. 126). Film- og lydopptak gir mulighet til å spole tilbake og stoppe opptaket for å studere hendelsene gjentatte ganger. Slik ga opptakene oss muligheter til å studere nærmere både det vi selv merket oss under observasjonen og det som hadde forbigått vår observasjon. Andre kilder, som for eksempel våre feltnotater, kan gi supplerende og/eller kontrasterende informasjon, noe som kan berike analysen av opptakene.

Gruppeintervju

Hensikten med gruppeintervjuet var å skape en samtale som gjorde det mulig for deltakerne å utforske et tema i fellesskap, der de andres utsagn kan ha funksjon som inspirasjon, støtte, kontrast, utfordring eller supplement for individene som deltar (jf. Hatch, 2002 og Kvale & Brinkmann, 2009). Corbin & Strauss (2008) understreker verdien av å supplere observasjon med intervju, ettersom forskere kan fortolke observasjoner feilaktig, eller ilegge aktører hensikter som de ikke har. Det samme gjelder for artefakter som for eksempel planleggings skjemaer som prosjektgruppen tok i bruk. Slik kan gruppeintervju ha både en korrigerende og eksplorerende funksjon. En styrke med å avslutte med gruppeintervju var at vi i intervju situasjonen kunne bruke observasjoner fra leksjon som utgangspunkt for refleksjoner om lærernes pedagogiske handlinger. Vi kunne lese sitater og gi eksempler som støtte til lærernes hukommelse, samtidig som kildene frambrakte spenninger som stimulerte samtalen i gruppeintervjuet. Et av medlemmene i prosjektgruppen transkriberte all dialog i film- og lydopptakene, slik at episoder og utsagn fra undervisningen kunne drøftes med lærerne i gruppeintervjuet etter undervisningsøkten.

Studiens validitet, troverdighet og etiske perspektiv

Validitetsspørsmålet dukket stadig opp, altså hvorvidt vi klarte å måle det vi hadde som intensjon å måle. Derutover kan en stille spørsmålstegn over hvorvidt forskningsmetodene evnet å fange essensen i det en ønsket å undersøke (forskningsobjektet). Samtidig var spørsmålet om validitet nært knyttet til etiske perspektiver, ikke minst hvorvidt relasjoner, maktforhold og andre kontekstuelle forhold muligens var med på å hemme utforskningen av forskningsobjektet. Grunnet slike mulige scenarier, satt prosjektgruppen fokus på frivillig deltakelse, jevnlig møter med lærerne og god informasjon og kommunikasjon underveis. Dette var grep vi foretok for å trygge lærerne i forkant av gjennomføringen og, ikke minst, for å styrke undersøkelsens validitet og troverdighet. Validitet i undersøkelsen styrkes ved dialogisk intersubjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009), det vil si at prosjektgruppen foretok analysene individuelt for så å drøfte og fortolke funn i fellesskap med lærergruppen. I vårt prosjekt er det flere nivåer av fortolkning. Ett aspekt dreier seg om deltakernes forståelse av begrepet udemokratiske holdninger, et annet er forskernes fortolkninger av handlinger og utsagn som kan representere ulike former for oppfordring. Hensikten er ikke å finne en form

for kausalitet eller ideell praksis, men å skille ut og karakterisere handlinger som i en undervisningskontekst foregår i et komplekst samspill. Premissene for analysen er gjort eksplisitt, med klargjøring av kontekst og relasjonene mellom deltakerne i undersøkelsen.

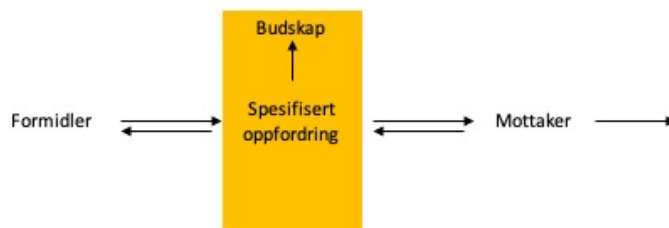
Både det etisk-relevante perspektivet om avklaring av roller, samt hensikten med studien, ble en sentral oppgave i oppstartsfasen av prosjektet (jf. Creswell, 2014). Vårt utgangspunkt var at vi som forskere ikke innehar noen ekspertposisjon i en eksplorativ studie. Derimot ønsket vi å legge vekt på anerkjennelse av prosjektgruppens og lærergruppens styrker og svakheter, mens vi forsøkte å overflødiggjøre oss i selve observasjonen. På den måten ønsket vi i størst mulig grad å unngå at lærere og elever skulle på noen som helst måte bli hemmet i løpet av undervisningen, hvorigjennom undersøkelsens validitet og holdbarhet kunne forsterkes. At noen av lærerne og elevene likevel kan ha kjent på et element av eksponering eller vurdering er imidlertid ikke usannsynlig.

Analysekategorier

Både film- og lydopptakene ble transkribert for videre analyser. Derneft ble dette empiriske materialet fra begge undervisningsleksjonene (samfunnsfag og KRLE) studert gjentatte ganger og systematisert med utgangspunkt i de tre teoretiske modellene for direkte og indirekte oppfordringer i undervisningssammenheng.

Direkte instruksjon (DI)

En åpenbar trend i moderne utdanning er det såkalte synlige læringsparadigmet (Nielsen & Klitmøller, 2017, s. 3). Siden utgivelsen av boken *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* i 2009 har John Hattie hatt stor innvirkning på vestlig utdanning. Hatties bok om synlig læring består av en syntese på over 800 meta-analyser, hvorav mer enn 52.637 individuelle studier er integrert. Selv om Hatties bok består av et enormt empirisk materiale, finner han også støtte fra visse teoretiske antagelser om hva læring og undervisning betyr. Et av Hatties prosjekter er derfor å utvikle en teori om hva god undervisning kan være. Sentralt i Hatties lærings- og undervisningsmodell finner vi begrepet ”direct instruction” (Hattie, 2009). Typiske kjennetegn på direct instruction, altså direkte instruksjon (DI), er å definere klare og tydelige mål i forkant av undervisning, slik at elevene vet helt konkret hva som forventes av dem. Ikke minst er læreren direkte, klar og så konkret som mulig i sin formidling til elevene. Det gis tydelige forklaringer, beskrivelser og illustrasjoner av de kunnskaper og ferdigheter som det undervises i. Et av målene med DI er å unngå misforståelser og sørge for at overføringen og tolkningen av lærerens formidlede informasjon og kunnskap blir så enkel som mulig for eleven. Derfor er gjerne informasjonen og kunnskapen som lærer formidler så godt strukturert som mulig.



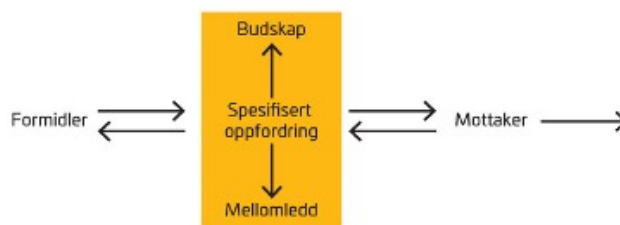
Figur 2. Modell for direkte instruksjon.

Som modellen illustrerer er DI sterkt lærerstyrt, og blir derfor å regne som et tredjehåndsperspektiv. Det vil si at det er læreren som peker ut den retningen og veien som elevene bør gå, mens elevene på sin side må stole på, og ha tillit til, lærerens direktiver og retningsgivende instruksjoner (Säfström & Sæverot, 2017).

Utover denne direkte formen for undervisning, impliserer pedagogikkens doble formål undervisning som er indirekte. Men hva menes med å være indirekte? I fotball er det noe som heter indirekte frispark, som kan gi en viss forklaring på ordet indirekte. Det at et frispark er indirekte betyr at det ikke er tillatt å skyte ballen i mål på første berøring ved igangsetting. Når en spiller sparker ballen som første person etter at dommeren har blåst, kan ikke den samme spilleren røre ballen igjen før en motstander eller en medspiller har rørt ballen. Det betyr at ballen må gå via en medspiller, et såkalt mellomledd, før den kan skytes mot mål. I pedagogikken finner en flere former for indirekte undervisning, som igjen kan deles inn i to hovedgrupper.

Indirekte oppfordring som er spesifikk (IOS)

Den første gruppen eller undervisningsformen omtaler vi som indirekte oppfordring som er spesifikk (IOS) (Sæverot, 2017a). Et konkret eksempel på IOS er læreren som roser en av elevene offentlig i klassen fordi vedkommende har løst en arbeidsoppgave på tilfredsstillende måte, ut fra kriterier og standarder som er utarbeidet på forhånd. En slik form for ros tilsvarer en indirekte oppfordring til de andre elevene i klassen om å gjøre det samme som den roste eleven. I sum har læreren vært indirekte på to måter. Først ved å gå veien om et mellomledd, det vil si en av elevene, i stedet for å henvende seg direkte til hele klassen. Dermed ved å ”pakke inn” budskapet gjennom å fremheve hvor flink den ene eleven har vært til å løse arbeidsoppgaven, i stedet for å si direkte at de andre elevene kanskje ikke har vært like flinke til å løse arbeidsoppgaven.



Figur 3. Modell for indirekte oppfordring som er spesifikk (Sæverot, 2017a).

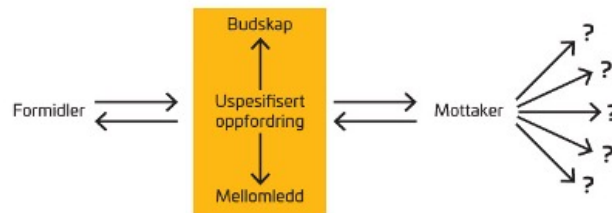
Selv om læreren i dette eksempelet er indirekte gir også denne undervisningsformen opphav til et tredjehåndsperspektiv, fremfor selvstendighet eller frie og uavhengige valg hos elevene. Det har å gjøre med at lærerens oppfordring er spesifikk selv om den ikke uttales med rene ord, det vil si at læreren bruker eksemplet, ordene, og kanskje også kroppsspråket, som en veiviser for elevene. Til grunn for denne indirekte oppfordringen som er spesifikk ligger en relativt sterk lærerstyring og et relativt sterkt ønske om kontroll.

Indirekte oppfordring som er uspesifisert (IOU)

Den andre gruppen eller undervisningsformen som er indirekte omtaler vi som indirekte oppfordring som er uspesifisert (IOU) (Sæverot, 2017a). Et konkret eksempel på IOU er lærerstudenter som utdanner seg til å bli lærer. Lærerutdanningen og undervisningen legger

på sin side opp til at lærerstudenten som fremtidig lærer skal virke i en pedagogisk praksis som er svært uforutsigbar, sammenlignet med en h ndverkers praksis, eksempelvis en rørlegger. En kan ikke lære opp en lærerstudent til å bli en god lærer på samme måte som en kan lære opp en r rleggerstudent til å bli en god rørlegger. Overfor lærerstudenter må  re mye mer indirekte, siden pedagogisk praksis er uforutsigbar av natur (Sæverot, 2017a). Av den grunn egner det seg gjerne ikke å si konkret og direkte hva lærerstudentene skal gjøre i praksis. Det vil være som å forsøke å gripe tiden f r den ankommer, men det er rett og slett ikke mulig. Derfor må lærerutdannere i sin undervisning av lærerstudenter forholde seg indirekte til pedagogisk praksis. Det kan for eksempel skje ved å angi eksempler fra pedagogisk praksis, eksempler som åpner for refleksjon, som videre kan øke forståelse og bevissthet av pedagogisk praksis.

Siden lærerutdanneren i dette eksemplet ikke oppfordrer til noe forutbestemt og spesifikt gjennom sin indirekte undervisningsform, står lærerstudenten fritt til å svare på eksempelet uavhengig av hva læreren mener om saken. Slik  pner IOU for et f rsth ndsperspektiv, idet lærerstudenten må stole på seg selv. Med andre ord må studenten ha tillit til seg selv – selv-tillit – fremfor å være avhengig av å stole helt og fullt på læreren.



Figur 4. Modell for indirekte oppfordring som er uspesifisert (Sæverot, 2017a)

Ros som gis indirekte, eksempelvis gjennom kritikk, er et annet eksempel på IOU (Sæverot, 2013). Denne form for indirekte ros åpner også for frihet hos mottakeren fordi den som gir kritikk, hvorigjennom ros skinner gjennom på indirekte vis, ikke oppfordrer til noe spesifikt. I stedet for å rose noen direkte, gis en form for kritikk som kommuniserer indirekte at motparten har gjort noe som tross kritikken er av verdi. Dermed har mottakeren en større frihet og et åpnere valg når det gjelder mottakelse av en slik form for indirekte ros sammenlignet med direkte ros som i langt tydeligere grad angir retning for hvordan mottakeren bør respondere.

Resultater

DI

Våre analyser av samfunnsfagtimen viser at læreren ga direkte instruksjoner både til elevene individuelt og gruppevis. For eksempel sa læreren følgende ved oppstarten av timen:

Undervisningsemnet framover er «makt». Det første dere skal gjøre da, er å ta fram skriveboken, så skal dere bruke to minutter, helt individuelt, dere skal ikke prate sammen, dere skal helt individuelt skrive i to minutter hva dere forbinder med ordet makt. Fra nå.

Eksemplet viser en direkte instruksjon til hva elevene skal gjøre individuelt. Dessuten finner vi eksempler på DI til hva elevene skal gjøre gruppevis. «Nå må dere alle sammen høre godt etter hva gruppene sier.»

I løpet av samfunnsfagtimen gir læreren også direkte instruksjon knyttet til faglige krav. For eksempel ble elevene bedt om å lage sin egen definisjon av begrepet makt, samtidig som læreren tilføyde: «En definisjon er en kort setning som sier hva noe er.» Slik forklarer læreren direkte hva som menes med å definere. Altså gir han elevene kunnskap i form av begrepsforståelse før de setter i gang med å definere begrepet makt.

Lignende direkte instruksjoner i tilknytning til elever på individ- og gruppenivå, sammen med krav om faglig resultat, fant vi i KRLE-timen. Etter at læreren ga instruks om gruppearbeid, ga han følgende beskjed til elevene: «I første omgang skal dere få bilder som dere skal prøve å plassere ut der de hører hjemme [det vil si til hvilken religion og hvilket livssyn]». Dernest sa læreren: «Det er deres diskusjon som skal stå i sentrum. Dere må rett og slett reflektere . . .» Samtidig som læreren oppfordrer elevene til å diskutere og reflektere, gir han en tydelig pekepinn på hva denne diskusjonen og refleksjonen skal resultere i, altså hvilket faglig resultat han forventer elevene skal erverve. Det er derfor en direkte instruksjon til elevene om hva de faglig sett skal oppnå (ved å plassere bildene på riktig sted). I intervjuet pekte lærerne på at det er et mål å få elevene til å reflektere, argumentere og diskutere i muntlige fag. Det ble også et viktig mål for denne undervisningsleksjon, hvor målet var at elevene skulle reflektere seg frem til et riktig svar.

IOS

Etter et individuelt arbeid, ba samfunnsfaglæreren elevene om å gi sine innspill i plenum med hensyn til hva de forbinder med begrepet makt. På et tidspunkt responderer læreren på denne måten: «Noen av dem [innspillene] er helt innlysende – det har med makt å gjøre. . . . Da håper jeg dere tenker: Det der var jo smart, det hadde ikke jeg i mitt hode, men det har jeg nå.» Læreren peker her på de gode eksemplene fra noen elever, og oppfordrer på indirekte vis de andre elevene til å ta lærdom fra disse eksemplene. Dette underbygges ytterligere etter at en av elevene har uttalt seg, hvorpå læreren henvender seg til hele klassen med disse ordene: «Nå må dere høre etter, for nå kommer det viktige ting. Gjenta det du sa.» Eleven gjentar: «Barn av rike foreldre blir bortskjemte og ser ned på andre.» Læreren henvender seg igjen til hele klassen ved å si: «Stemmer dette? Er det slik at man viser at en er rik ved å si: det der er ikke godt nok for meg?» Her bruker læreren en elevs påstand og løfter den frem både i positiv og spørrende forstand. Dermed bruker læreren en elevs påstand som en indirekte oppfordring til hele klassen om å ta stilling til den bestemte påstanden, altså hvorvidt den er sann eller ikke.

En av lærerne forteller i intervjuet at han var opptatt av «å så». Det innebærer å bruke de gode eksemplene, som å vise til verdifulle uttalelser hos elever. Våre resultater viser at læreren ved flere anledninger oppfordret de andre elevene indirekte om å få med seg enkeltelevers uttalelser.

Videre brukte samfunnsfaglæreren flere ganger enkeltelevers arbeidsmåter som mellomledd i form av indirekte kritikk av andre elevers måter å arbeide på. Blant annet ytret han dette til hele klassen: «Da så jeg at noen skrev ivrig, mens andre ikke fullt så ivrig.» Læreren roser noen elevers måte å arbeide på, men unnlater å rette kritikken direkte mot de elevene som ikke arbeider så ivrig og så godt med oppgaven. Slik skinner kritikk av denne

sistnevnte elevgruppen indirekte gjennom rosen. Samtidig virker noe annet indirekte gjennom denne formen for kritikk, det vil si at læreren forsøker å motivere den bestemte elevgruppen til å arbeide bedre med oppgaven. Det hele synes å være et forsøk på å bedre elevenes arbeidsmoral.

I KRLE-timen fant vi også at lærer tok i bruk forskjellige mellomledd, blant annet i form av spørsmål og hint, for indirekte å oppfordre elevene til å reflektere seg frem til riktig svar. Oppgaven gikk som sagt ut på at elevene skulle plassere bestemte symboler under riktig religion. Etter å ha arbeidet en stund med oppgaven, henvendte en av elevene seg til læreren på denne måten: «... vi synes at det lignet på en skrift som minner om hinduisme eller buddhisme.» Eleven og gruppen hun er en del av er åpenbart på villspor, hvorpå læreren svarer: «Mm-ja, fra den del av verden ... Hvor har dere sett arabisk skrift?» Læreren vil ikke gi eleven det riktige svaret direkte. I stedet peker han ut hvor den bestemte religionen (som er det riktige svaret) er utbredt, for så å stille et spørsmål med et ganske tydelig hint (nemlig at religionen forbindes med arabisk skrift), hvorigjennom eleven og resten av gruppen hennes gis mulighet til å finne svaret på egenhånd. Slik kommer elevgruppen frem til riktig svar, som i dette tilfellet viste seg å være islam. I gruppeintervjuet med KRLE-lærerne fremkom det tydelig at lærerne prøvde å få elevene til å forstå at refleksjon kan hjelpe dem frem til 'riktig svar'. For eksempel forteller en av lærerne at de vil «tenne elevene» til å reflektere.

IOU

Et konkret eksempel på IOU fant vi gjennom denne uttalelsen fra samfunnsfaglæreren: «Er det noen av dere som har makt?» Læreren henvender seg igjen til hele klassen, med et tilsynelatende direkte spørsmål som i utgangspunktet kan besvares enten ja eller nei. Ved nærmere øyesyn er imidlertid spørsmålet både komplekst og indirekte. For første gang i løpet av timen retter læreren nemlig spørsmålet om makt direkte mot hver og en elev. Samtidig er indirekthet i virksomhet idet spørsmålet også gir rom for at elevene kan reflektere over sitt eget forhold til makt, hvorvidt de har makt og hvordan de eventuelt bruker makten, og så videre. Læreren retter så å si et speil mot elevene, og i dette 'speilet' kan hver enkelt elev se seg selv.

Vi observerte at ingen av elevene svarte læreren på spørsmålet, men de fikk ganske snart nye muligheter til å gjøre det, da læreren fulgte opp spørsmålet sitt med følgende ord: «Jeg tror at noen av dere har mer makt enn andre. Og jeg tror at det er ganske mange ungdommer som opplever makt støtt og stadig.» I begge setningene bruker læreren ordet «tro». I trosbegrepet ligger det her en slags usikkerhet og tvil, en form for antagelse, men også en indirekte test. Det vil si at elevene gis mulighet til å teste ut lærerens antagelse eller hva han ytrer at han tror. Det indirekte grepet som her tas i bruk er igjen uspesifisert siden det ikke angis noen bestemt retning annet enn at elevene kan, hvis de selv velger å gjøre det, reflektere over sitt eget forhold til makt. Heller ikke nå svarte noen av elevene læreren, men det betyr ikke at spørsmålene hans var bortkastede. Læreren har nemlig åpnet opp for at elevene kan reflektere over spørsmål som angår elevenes indre og til syvende og sist deres måte å være i verden på, i dette tilfellet med hensyn til begrepet makt.

I intervjuet fortalte lærerne at det var viktig for dem å utfordre elevene på egen refleksjon over om de selv utøver makt og ikke minst hvordan de gjennom egen maktutøvelse påvirker andre. Lærerne var opptatt av bevisstgjøringsprosessen. Samtidig fremhevet de at de ikke hadde noen fasit, men at elevene måtte tenke selv. «Vi var opptatt av å ikke avfeie

noe». En av lærerne påpekte at elevenes svar på opplevelser av makt, aldri var feil («selv om det er helt fjernt fra hva jeg forventet meg»). Det innebærer å utfordre elevene til å gi svar, svar som ikke finnes i noen bok, fordi det er elevenes egne meninger.

KRLE-timen hadde i motsetning til samfunnsfagtimen mer fokus på riktige svar, noe som viser seg gjennom lærerens innledning av timen: «Det er seks religioner/livssyn på dette hjulet. ... Først får dere bilder som dere skal prøve å plassere der de hører hjemme. ... Så kommer det tekster ... det blir problemløsning for å finne ut hvor de hører hjemme. Det er deres diskusjon som står i sentrum nå. Dere må rett og slett reflektere.» Selv om både refleksjon og diskusjon vektlegges av læreren, var målet spesifikt. Det vil si at elevene skulle komme frem til riktig svar gjennom å reflektere og diskutere. Vi fant derfor ingen bruk av IOU i KRLE-timen.

Ansatter til en fjerde undervisningsmodell: Direkte-indirekte undervisning (DIU)

I analysen av datamaterialet fra samfunnsfagtimen fant vi også ansatter til en fjerde undervisningsmodell, nemlig en interaktiv kombinasjon av DI og IOU, det vi omtaler som direkte-indirekte undervisning (DIU). Dette var svært krevende å oppdage i analysen, for ved første øyekast kunne det se ut til at læreren kun instruerte elevene direkte med hensyn til hva de skulle gjøre og hva de faglig sett skulle oppnå. Her er et eksempel.

Nå skal dere, gruppevis, bruke noen minutter på å snakke sammen i gruppen, og dere må notere ned på det arket jeg delte ut til dere – hvem blant ungdom – dere kan tenke helt generelt, eller dere kan bruke dere selv som eksempler – men i alle fall, dere skal si noe om hvem blant ungdom som har makt. Og dere skal vurdere eller si noe om hvordan den makten virker, og dere skal skrive noe om, noen kjennetegn på dem som har makt.

Tilsynelatende gir læreren her en direkte instruksjon til elevene gruppevis om hva han vil at de skal gjøre. Selv om læreren er spesifikk og tydelig på hva han vil elevene skal arbeide mot, krever han ingen ferdigsydde svar. Han er åpen for hva elevene som gruppe har å si om saken. Så langt kan en si at læreren fortsatt søker kunnskapstilegnelse gjennom sin direkte instruksjon, men han søker ingen faste svar. Men så ser vi at han foretar et nytt grep. Det vil si at han ikke lenger snakker generelt om maktbegrepet. Derimot setter han det inn i ungdommens egen verden ved å be dem om å vurdere hvordan makt virker blant de ungdommene som elevene mener har makt og hva som kjennetegner denne formen for makt.

Det ligger noe indirekte i det direkte her, men på hvilken måte? Først nærmer læreren seg elevenes egen verden, men ikke på et individuelt nivå. Læreren lar det være en avstand mellom maktbegrepet og enkelteleven i det han vil at elevgruppen skal vurdere andre ungdommers maktbruk. Likefullt kan dette grepet fra lærerens side forstås dithen at han indirekte oppfordrer elevene til å vurdere seg selv, med utgangspunkt i begrepet makt. Selv om dette ikke uttales med rene ord, finner vi at læreren krymper avstanden mellom det relativt abstrakte maktbegrepet og den enkelte elev. Først åpner han for å snakke om og reflektere rundt makt på et generelt grunnlag. Dernest gir han rom for å reflektere rundt makt blant ungdommer, og det er her læreren gir en indirekte åpning for at elevene kan reflektere over sitt eget forhold til makt. Men, det er helt og holdent opp til den enkelte elev å gjøre dette eller ikke. Valget er helt fritt. Derfor er dette, etter vår oppfatning, et eksempel på IOU. Dette underbygges ved at lærer på direkte vis oppfordrer elevene til å utføre oppgaven gruppevis. Tilsynelatende skaper han således en viss avstand mellom den enkelte ungdom og

maktbruk, men indirekte skaper han også en nærhet mellom enkeltelev og makt. På den ene siden åpner læreren for at elevene kan velge å beholde denne avstanden, altså se bort fra seg selv med hensyn til makt. På den annen side ligger en åpning der om at hver enkelt elev kan fortsette refleksjonen og trekke den nærmere sin egen verden.

I intervjuet uttalte lærerne at de ville få makt «ned på det personlige planet hos elevene», hvorvidt elevene var klar over at de utsettes for makt og at de selv bruker makt og derigjennom påvirker andre. En av lærerne stilte spørsmålet: «Hvor mye vet de om sin egen makt?» «Vi ville frem til makt blant venner», uttalte en annen av lærerne. «Målet er å gjøre elevene til samfunnsnyttige mennesker ... da må vi spille ballen til elevene.» Samtidig innså lærerne at det vil være lettere å si noe på vegne av en gruppe, enn på vegne av seg selv. Å svare på vegne av en gruppe sier ikke noe om eleven selv hørte til denne gruppen eller om eleven refererte til en gruppe som utførte makt over den enkelte.

Diskusjon av resultater

Innledningsvis argumenterte vi for at oppnåelse av pedagogikkens doble formål – at det enkelte individ kan leve godt i en verden som er verdt å leve i – teoretisk sett vil kunne sikre forebygging av tilblivelse av udemokratiske holdninger. Samtidig understreket vi at det i praksis ikke finnes noen garantier for at dette doble formålet kan oppnås. Det er alltid risiko involvert i pedagogiske praksissituasjoner og man kan ikke forvente en mirakelkur i så måte (Biesta, 2014). I vår undersøkelse har vi heller ingen funn på om lærere lykkes med å forebygge dannelse av udemokratiske holdninger. Derimot har vi, gjennom observasjoner og gruppeintervjuer av lærere på ungdomstrinnet, forsøkt å finne ut hvordan det undervises i temaer som er knyttet til nettopp udemokratiske holdninger på en norsk ungdomsskole. Hva viser funnene våre i dette øyemed? Kan funnene på noen som helst måte hjelpe oss til å se hvordan enkeltlærere går frem i sine forsøk på å forebygge og avverge dannelse av udemokratiske holdninger? For å finne svar på dette vil vi diskutere når, eller i hvilke situasjoner, lærerne i vår studie anvendte de forskjellige undervisningsmodellene, og videre diskutere dette i lys av vår problemstilling.

Når ble DI, IOS og IOU/ DIU anvendt i de observerte undervisningstimene?

Våre analyser av datamaterialet viser, både når det gjelder samfunnsfagtimen og KRLE-timen, at DI ble gitt til elevene individuelt og gruppevis, samt i tilknytning til hva de skal gjøre eller utføre og til faglig resultat under hele undervisningsforløpet. Med andre ord ble DI tatt i bruk i forbindelse med at elevene skal tilegne seg kunnskap og innsikt. DI ble også brukt da læreren skulle forklare noe overfor elevene, spesielt knyttet til begrepsforståelse. Alt i alt ble DI brukt i et epistemologisk anliggende.

Vi fant også at KRLE-læreren foretok indirekte grep. I stedet for å si direkte til elevene at svaret er islam, brukte han spørsmål og hint for at elevene skulle finne frem til riktig svar. Derfor kan dette klassifiseres som IOS. Det spesifikke ved denne indirekte oppfordringen kobles også til epistemologi, fordi læreren har som mål at elevene skal opparbeide kunnskap og innsikt om bestemte symboler som anvendes i de store verdensreligionene. Samfunnsfaglæreren brukte på sin side den indirekte manøveren på en noe annerledes måte. Blant annet valgte han å gå indirekte gjennom ros, for så å kritisere og samtidig motivere bestemte elever til bedre arbeidsmoral. Ved flere anledninger brukte han IOS, men det som skiller seg fra KRLE-lærerens bruk er at samfunnsfaglærerens indirekte oppfordring ikke

alltid ledet frem mot et riktig svar. For eksempel oppfordret han elevene til å ta stilling til én elevs påstand, det vil si en indirekte vei som elevene må gå gjennom før de kan nå målet. Siden dette målet er å ta stilling til den bestemte elevens påstand, kan vi ikke snakke om et fastsatt svar i denne sammenhengen. Men, den indirekte meddelelsen er likevel spesifikk, da læreren relativt tydelig oppfordret elevene til å ta stilling til påstandens sannhetsgehalt.

I KRLE-timen fant vi som sagt ingen tegn på at læreren anvendte IOU. Det gjorde vi derimot i samfunnsfagstimen. Gjennom indirekte oppfordringer skapte han rom for at elevene kunne reflektere over sitt eget forhold til makt. Spørsmål som så å si lå i luften for elevene var: Bruker jeg makt? Hvordan bruker jeg makt overfor andre? Elevene ble på denne måten utfordret på et subjektivt-eksistensielt og moralsk plan. Utfordringen ble enda tydeligere idet læreren kastet ut en antagelse om at noen av elevene i klassen både har makt og at de opplever makt. Det er viktig å understreke at læreren nøyde seg med å anta og tro, uten at han fastslo noe som helst. Dette grepet ga elevene mulighet til å tenke gjennom og vurdere hvorvidt læreren hadde rett eller ikke. Vi kalte det en indirekte test som var uspesifisert fordi det ikke var snakk om å komme fram til ett bestemt svar. Det var med andre ord ingen tvang fra lærerens side, slik at elevene fikk velge om de ville svare eller ikke.

Etter at samfunnsfaglæreren hadde brukt relativt mye tid på begrepsavklaringer og -forståelser når det gjaldt begrepet makt, gjennom DI, forsøkte han å kontekstualisere maktbegrepet ved å sette det inn i elevenes verden og eksistenssfære. Gjennom indirekte spørsmål og personlige antagelser, oppfordret han elevene til å vende blikket innover i seg selv og derigjennom reflektere over deres eget forhold til makt. Vi tolker det slik at læreren her forholdt seg til pedagogikkens doble formål, gjennom å rette oppmerksomheten mot elevenes individuelle verden og hvordan de eksistensielt og moralsk forholder seg til andre mennesker, samfunn og verden generelt. Det er også grunnlag for å hevde at læreren på denne måten, det vil si gjennom IOU, arbeidet for å forebygge dannelse av udemokratiske holdninger i form av makt.

Men som sagt er ikke dette spesifisert hos læreren, og valget er helt og holdent lagt til eleven selv. Dermed unngår læreren å løfte en moraliserende pekefinger som instruerer hvordan elevene bør forholde seg til makt. Grepet innehar både ulemper og fordeler. Ulempen er at læreren ikke kan vite om elevene reflekterer over egen maktbruk, mens fordelen er at elevene fritt kan velge om de vil gjøre det eller ikke. Sett at elevene velger å se seg selv i lys av makt, hva da? De har blant annet mulighet til å tilsnakke seg selv på en måte; rette sin egen pekefinger mot seg selv. Å rette direktivene overfor seg selv på denne måten, tilsvarer et førstehåndsperspektiv. Det er med andre ord ikke en tredjeperson som gjør dette for dem, selv om denne tredjepersonen (læreren) har indirekte oppfordret dem om å gjøre det. Modell 5 sammenfatter og kategoriserer våre hovedfunn, samtidig som den forklarer hvorfor lærerne vekslet mellom de ulike undervisningsmodellene.

Tilnærming/form for oppføring	Anvendes i situasjoner når:	Kvalitet/åpner opp for:
DI	<ul style="list-style-type: none"> • elevene skal utføre oppgaver • elevene skal tilegne seg kunnskap • elevene skal forstå begreper • læreren skal forklare noe overfor elevene 	Epistemologi Tredjeperson
IOS	<ul style="list-style-type: none"> • elevene skal opparbeide kunnskap • læreren vil motivere til bedre arbeidsmoral • læreren oppfordrer til å ta stilling til påstander, hvorvidt de er sanne eller ikke 	Epistemologi Tredjeperson
IOU/DIU	<ul style="list-style-type: none"> • læreren utfordrer elevene på et subjektivt-eksistensielt nivå • læreren tester elevene indirekte • læreren vil bevisstgjøre elevene 	Eksistens Moral Førsteperson

Figur 5. Modell for når DI, IOS og IOU/ DIU ble anvendt i de observerte undervisningstimene.

Mens lærerne anvendte DI og IOS i de situasjonene da det var viktig å ha kunnskap om begreper og termer, ble IOU og DIU anvendt når læreren utfordret og testet elevene på et subjektiv-eksistensielt og moralsk nivå, nettopp for å hindre dannelse av udemokratiske holdninger. Både DI og IOS kobles til epistemologien, og er relativt lærerstyrt. Det vil si at læreren fremtrer som en tredjeperson, en som elevene må stole på og legge sin tillit til. IOU og DIU på sin side kobles til eksistens og moral uten fasitsvar. Elevenes valg, svar og meninger, som kan være helt ukjente for læreren på forhånd, tillegges stor vekt. Dermed åpner IOU og DIU opp for et førstepersonperspektiv.

Funn som grunnlag for nye hypoteser og videre forskning?

Selv om funnene våre på ingen som helst måte kan generaliseres, tyder de på at lærerne i vår studie har vært temmelig bevisste på at DI og IOS ikke ville fungere i de situasjonene hvor de ville at elevene skulle reflektere over sin måte å være i verden på. Vi antar, på bakgrunn av det lærerne uttalte i intervjusituasjonen, at DI og IOS rett og slett ville være for direkte og påtrengende når det angår spørsmål om eksistens og moral. Derimot impliserer funnene at DI og IOS er mer egnet innenfor epistemologiske forhold. Dette er en hypotese som etter vår mening fortjener å testes ut empirisk.

Samtidig antyder funnene at det kan være fordelaktig å kombinere og veksle mellom DI, IOS og IOU når det gjelder å forebygge dannelse av udemokratiske holdninger. For det første trenger elevene kunnskap og innsikt i begreper som kan knyttes til en udemokratisk holdning, for eksempel makt. I slike tilfeller kan DI og IOS være hensiktsmessige måter å undervise på. For det andre impliserer våre funn at forebygging av dannelse av udemokratiske holdninger ikke kun dreier seg om kunnskap. Epistemologi bør kobles til både eksistens og moral. Men verken det eksistensielle eller det moralske, forteller funnene oss, kan ikke presses på elevene. Av den grunn bør det undervises på en slik måte at elevene kan tilsnakke seg selv og selv ta valget hvorvidt de ønsker å ikke bruke makt overfor andre, både i handling og holdning. I slike tilfeller kan IOU og DIU være hensiktsmessige måter å undervise på. Også slike hypoteser bør prøves og testes ut gjennom hensiktsmessig forskning.

Alt i alt mener vi at pedagogikken og allmenndidaktikken systematisk bør forske på formålstenligheten til DI, IOS, IOU og DIU. Selv om vår undersøkelse ikke gir svar på om lærerne i vår studie var i stand til å forebygge eller avverge dannelse av udemokratiske

holdninger, mener vi at funnene kan ha verdi og aktualitet ved å bidra til dannelsen av hypoteser som er utforsket i både pedagogikk og allmenndidaktikk.

Om forfatterne

Herner Sæverot er professor Dr. ved Høgskulen på Vestlandet og professor II ved NLA Høgskolen. Vitenskapelig leder av forskningsgruppen PedLab. Prosjektleder av forskningsprosjektet Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) i skolen og i lærerutdanningen. Redaktør for tidsskriftet *Nordic Studies in Education*. Innvalgt medlem av Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs Akademi (www.dknvs.no) E-post: herner.severot@hvl.no

Gerd Grimsæth er dosent i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Hun er medlem i forskningsgruppen PedLab. Hun deltar nå i forskningsprosjektet Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) i skolen og i lærerutdanningen.

Christine Hope er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Hun er medlem i forskningsgruppen PedLab. Hun deltar nå i forskningsprosjektet Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) i skolen og i lærerutdanningen.

Referanser

- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Corbin, J., & Strauss A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods approaches*. Washington D.C: Sage Publications.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, B.G. & Tams, A. (2006). Almen didaktiske temaer og problemstillinger i et kritisk kommunikativt perspektiv. I B.G. Hansen & A. Tams (red.). *Almen didaktik. Relationer mellom undervisning og læring* (s. 9-35). Værlose: Billesø & Baltzer.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York & London: Routledge.
- HL-senteret. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Hentet fra https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl_rapport_2012_web.pdf
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Hentet fra https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282017%29.pdf
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. Midtsundstad & I. Willbergh (red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905.
- Kemmis, S. & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding education. History, politics and practice*. Berlin: Springer.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – Nye Studier*. Århus: Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Midtsundstad, J. (2010). Lærerutdanningens allmenndidaktikk. I J. Midtsundstad & I. Willbergh (red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 180-198). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Midtsundstad, J. & Willbergh, I. (2010). Introduksjon. I J. Midtsundstad & I. Willbergh (red.). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 10-18). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. & Klitmøller, J. (2017). Blinde pletter i den synlige læring. Kritiske kommentarer til “Hattierevolutionen”. *Nordic Studies in Education*, 37(1), 3-18.
- Oettingen, A. von (2010). *Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- Oettingen, A. von (red.) (2016a). *Almen dannelse. Dannelsesstandarder og fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. von (2016b). *Almen didaktik. Mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Sæverot, H. (2013). *Indirect Pedagogy. Some Lessons in Existential Education*. Berlin: Springer.
- Sæverot, H. & Biesta, G. (2013). On the need to ask educational questions about education: An inter-view with Gert Biesta. *Policy Futures in Education*, 11(2), 175-184.
- Säfström, C. A. & Sæverot, H. (2017). Doing Harm to Educational Knowledge: The Struggle Over Teacher Education in Sweden and Norway. I M. Peters (red.). *A Companion to Research in Teacher Education* (s. 179-191). Berlin: Springer.
- Sæverot, H. (2017a). *Pedagogikkvitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. (2017b). Pedagogikk er en handlingsvitenskap. I: H. Sæverot & T. Werler (red.). *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 148-163). Bergen: Fagbokforlaget.
- Uljens, M. (2017). Att teoretisere pedagogikkens relationer. I H. Sæverot & T. Werler (red.). *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 62-87). Oslo: Gyldendal.