

Med kunst som veiviser til profesjonell utvikling

Av Gunnvi Sæle Jokstad, førstelektor, NLA Høgskolen

Abstrakt

Voksne som samhandler med barn kommer ofte i situasjoner som ikke har en handlingsmaksime. Dette er gjennomgående også for lærerprofesjonen og må av den grunn fokuseres på i lærerutdanningen. For å øve opp og reflektere over mulige handlingsvalg kan samtaler med utgangspunkt i ulike kunstverk være en vei å gå. Gjennom dialog, ulike stemmer og parallelle historier kan det profesjonelle skjønn og egen subjektivitet styrkes og utvikles. Denne studien undersøker hvordan et kull i lærerutdanningen reflekterer over et kunstverk, og artikkelen drøfter hvordan kunstverk kan åpne for pedagogisk refleksjon og profesjonsetisk bevissthet.

Det empiriske materialet er innhentet gjennom kvalitativ metode, bestående av analyse av 45 studentdokumenter, samt et strukturert litteratursøk. Analysen viser at kunstverk inviterer til dialog og profesjonsetisk bevissthet, men at bruk av kunstverk som igangsetter for pedagogisk refleksjon bør introduseres som metode og anvendes flere ganger om studenter skal bli fortlørlig med dette. Artikkelen skisserer videre hvordan lærerutdanningen ved å introdusere og anvende denne metoden kan være med på å gi lærerstudenter en grunnleggende handlingskompetanse til selvrefleksjon. Det vil være i tråd med beskrivelser om profesjonsfellesskapet i ny overordnet del i læreplanverket og forventningen om en lærers livslange læring.

Nøkkelord: kunstuttrykk, pedagogisk refleksjon, profesjonsetisk bevissthet, profesjonell utvikling, dialog, lærerutdanning

Abstract

Adults in contact with children often find themselves in situations without clear maxims to guide their conduct. This is commonly true in the teaching profession and must therefore be a focus in teachers' education. One means of providing training and reflection on possible courses of conduct is through conversations which take various works of art as a starting point. Through dialogue, different voices and parallel stories, one can strengthen and develop one's own professional discernment and subjectivity. This study investigates how one class of teaching students reflects on a work of art, and the article discusses how works of art can promote pedagogical reflection and professional-ethical awareness.

The empirical material has been obtained through qualitative methods, consisting of analysis of 45 student documents, in addition to a structured literature search. The analysis shows that works of art promote dialog and professional-ethical awareness, but also that the use of works of art in initiating pedagogical reflection must be introduced as a method and utilized multiple times in order for students to become comfortable with the method. The article further outlines how teacher education, by introducing and applying this method can give teaching students a basic competence in self-reflection. The article will also align with descriptions of the professional collegium in the new General Section of the National Curriculum and expectations for the teacher's lifelong learning.

Keywords: artwork, pedagogical reflection, professional-ethical awareness, professional development, dialogue, teacher education

Introduksjon

I denne artikkelen vil jeg presentere og drøfte et møte mellom kunst og lærerstudent. Kunstverkets egenart kan uttrykkes som en åpen invitasjon fra skaper til opplever og er avhengig av møtet med observatøren og den oversettelse som der oppstår. Å introdusere og gi lærerstudenter erfaring med dette, kan tilføre dem en mulig læringsvei til profesjonell utvikling.

I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2010a; 2010b) er det rettet tydelig fokus på utvikling av profesjonsetisk bevissthet. Dette er gjennomgående i alle fag og i planen for praksisopplæringen, og kobles til utviklingen av egen læreridentitet basert på profesjonelle og yrkesetiske perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2010a og 2010b, s. 18). Dette fokuset kan forstås i lys av læreres samfunnsmandat nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf § 1–1 (Opplæringslova, 1998) som omhandler å møte elevene med tillit og respekt som skal fremme danning og lærelyst. Med slik tillit vist, kommer også et stort ansvar. Derfor er det av stor betydning å sette fokus på læreren som person, ikke bare på de tradisjonelle didaktiske spørsmål; «hva – hvordan – hvorfor».

Ved å sette fokus på læreren som person – på hvem en er, vil vi også kunne rette oppmerksomheten mot ansvarlighet og krav til kontinuerlig profesjonell utvikling. Det er ikke yrket, profesjonsyrket – et «Det» som skal være i fokus, men læreren, den profesjonelle utøveren – hvem «Du» er i profesjonsyrket. Å rette fokus fra sak til person, er ansvarliggjøring. Knyttes det bare til regel- og prosedyreansvaret, kan det være ansvarsfraskrivelse. Botn Eide (2012, s. 65–66) viser til Hannah Arendts tenkning når hun hevder at profesjonsutøvere har et personlig etisk ansvar for å tenke selv, og må derfor ha en indre dialog der en tar stilling til det som møter en, det virkeligheten krever. Gjennom en slik indre dialog, etter modell fra Sokrates, kan tenkingen romme mottakelighet for det situasjonen krever, sier hun (s. 75). Dette må studentene forstå viktigheten av og derfor gjøre erfaringer med i utdanningen. Men etiske valg kan ikke bare være basert på individuell tenkning basert på egne følelser. Derfor må etisk kompetanse utvikles og utøves i profesjonsfellesskapet, i møte med etiske begreper og teorier og i møte med praksis. Slik profesjonsetisk refleksjon og bevissthet er derfor noe som modnes fram, som knyttes til innsikt og er avgjørende for å danne pedagogisk dømmekraft. Dette må være og forventes å være, en livslang prosess og i ny overordnet del til Fagfornyelsen kan vi lese: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan dette kan gjøres, er et mer åpent spørsmål.

Grimen og Molander (2008) hevder at mye i læreryrket vil være avhengig av skjønn. Denne evnen må trenes og utvikles i lærerutdann-

ingen. Det kan vi gjøre ved å la studentene få møte etiske spørsmål, uten å få presentert en etisk fasit, og gjennom det stimulere til etisk refleksjon. Dette kan knyttes an til Biestas (2014) begrep subjektivering: «væremåter som ikke er fullstendig fastlagt gjennom eksisterende systemer og tradisjoner» (s. 40). Vår subjektivitet retter fokus på «hva vi gjør med dette ansvaret, hvordan vi responderer på det» (Biesta, 2014, s. 44). En slik framvekst av subjektivitet hos dem som utdannes kommer i tillegg til utdanningen som kvalifisering og sosialisering og er avhengig av at vi i lærerutdanningen inviterer til en møteplass som kan romme et slikt eksistensielt møte. Hans Skjervheim (1996) lanserte begrepsparet deltaker og tilskuer (s. 71–87). Å være en deltaker er utfordrende og krevende. Vanlige handlingsregler og levereregler dekker ikke alle livsområder og situasjoner. Vi utfordres og må stå for våre vurderinger. Spørsmålet blir da hvilke mulige hjelpemidler vi har til dette engasjementet. Zygmunt Bauman, moralsosiolog, hevder at «en kan gjenkjenne moralske mennesker ved at de alltid er utilfredse med sin egen moralske adferd, ved den nagende mistanken om at de ikke var moralsk nok» (Bauman, 1998, s. 138). Ved å jobbe med moralsk adferd i lærerutdanningen vil studentene kunne få gå i dialog med egne tanker, ideer og følelser og slik få erfare en verdibasert lærerutdanning. Erfarer de dette i utdanningen, vil det kunne bli en læringsarena som trekkes inn i yrket og i kontinuerlig utvikling av profesjonsetikken.

Et gammelt kinesisk ordtak sier; «gi noen en fisk, og han blir mett hele dagen. Lær noen å fiske og han blir mett hele livet» (ordtak.no). Ordtaket kan tolkes på mange måter. I denne teksten er det en igangsetter for pedagogisk refleksjon – en refleksjon knyttet til spørsmålet om hvordan vi kan utruste studenter til lærerprofesjonens kompleksitet. Autonomi er et av begrepene som er knyttet til lærerprofesjonen, og med autonomi kommer ansvar og behovet for etisk refleksjon (Molander & Terum, 2008). *Lærerprofesjonens etiske plattform* som i 2012 ble vedtatt retningsgivende for pedagoger i skoler og barnehager, skriver om profesjonell integritet; «Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte» (Utdanningsforbundet). Utdanningen må derfor ha det overordnede målet å utruste studenter til pedagogisk refleksjon gjennom fag studenten møter og aktivt skape et rom for dette.

Kunst som igangsetting av refleksjon, er ikke ukjent. Røed sier at vi «i kunst finner en langt rikere palett for hva livet handler om enn de fleste andre steder» (Røed, 2019, s. 13). Med utgangspunkt i Aristoteles' dydsetikk og hva vi trenger for å realisere våre idealer, viser han til kunst som en vei å tilnærme seg disse idealer på og introduserer begrepet «dydsetikk» (Røed, 2019). Sæverot og Ulvik (2018) presenterer hvordan elever i videregående opplæring har reflektert over bilder. I denne studien har jeg undersøkt hvordan bruk av kunstverk kan legges til rette for i lærerutdanningen knyttet til faget *Pedagogikk og elevkunnskap* (NLA høgsolen, 2019a). Problemstillingen er: *Hvordan kan kunstverk åpne for pedagogisk refleksjon og profesjonsetisk bevissthet hos studenter i lærerutdanningen?*

Metode

Data ble innhentet gjennom kvalitativ metode, bestående av analyse av korte studenttekster og et strukturert litteratursøk. Bildet *La Clairvoyance* (Margritte, 1936) ble anvendt som utgangspunkt for dialog og refleksjon flere ganger i løpet av semesteret og for å få tak i studentenes spontane kommentarer og deres personlige opplevelser, ble det gjennomført en kvalitativ spørreundersøkelse. Undersøkelsen, som var frivillig og anonym, har vært med et helt studentkull i 2. året i lærerutdanningen, bestående av 47 informanter, og var todelt. Første del var ved oppstart av studiesemesteret og andre del ved avslutningen. Studentene signerte med markering P på arket om de hadde faget *Profesjonsrettet pedagogikk* (NLA høgsolen, 2019b), 15 stp. i høstsemesteret, for å skille dem fra studenter med kun 10 studiepoeng i pedagogikk fra første studieår. Ved å anvende samme bildet ved oppstart og avslutning av studiet, kunne jeg se etter spor av utvikling av refleksjon. Datamaterialet ble analysert og kategorisert som følgende tre hovedfunn: 1: kunstverk inviterer til dialog; 2: kunstverk inviterer til profesjonsetisk bevissthet og 3: refleksjon over kunstverk som metode må oppøves.

Litteraturen ble framskaffet gjennom søk i databasene Idunn, Oria og Google Scholar og søkeordene var kunst, bilder, pedagogisk refleksjon, profesjonsutvikling og dialog. Søket ble begrenset til norsk/svensk/dansk og engelsk språk i perioden 2014–2019 og skulle handle om lærerprofesjonen.

Annen litteratur var kjent fra tidligere forskning og undervisning, eller viderekoblet fra dette. Dialogen mellom studentens stemmer og faglitteraturen er en konstruksjon og åpen for tolkning. Det som jeg erkjenner, er mine oppdagelser og slik sett kan prosjektet sies å støtte seg på en grunnleggende tanke innen fenomenologien; en analyse av fenomenenes meningsinnhold slik de viser seg i den konkret erfarte virkelighet i praksis (Fuglesang og Bitsch Olsen, 2007, s. 570). Prosjektet kan sies å ha sine røtter i både dialogismen som metode og i en hermeneutisk tekstforståelse (Dysthe, 2001; Bakhtin, 1998). Når prosjektet begrunnes gjennom oppdagelser jeg har gjort gjennom min lesning og når studentenes stemmer tolkes mot disse, er det jeg som utvelger og vurderer som må stå til ansvar. Dette må jeg ta inn over meg og erkjenne at teksten slik den framstår er preget av midlertidighet både i studentenes og i min tenkning. Likevel velger jeg å framstille den i et ønske om at den skal gå i dialog med lesere og slik muligens føre til nye oppdagelser.

Resultat og diskusjon

Kunstverk inviterer til dialog

Kunst gir oss tilgang til en verden skapt av andre og derved til en verden vi kan observere på avstand, eller velge å gå imøte. Gjør vi det siste vil den tale til oss, berøre oss og kreve en respons. Slik kan en dialog oppstå mellom kunstverket og oss som betraktere, og dialogen omfatter «lytterens innvirkning på ytringen og dens fullendelse i den» (Bakhtin, 1998, s. 2). Det kan skje noe unikt i dette møtet. Det kan åpne opp for dialogen, ikke som diskusjon, men som «tilliten til andres ord, ærefryktig tilslutning, læring, søking etter fremprovosering av den dypere mening» (Dysthe, 2001, s. 97). Slik dialog er ikke forbeholdt tekst, men all ytring der et budskap må tolkes. Kunstens hensikt er å skape perspektiver, og gjennom slik perspektivutvidelse vil empati kunne vokse. Ordet empati, som betyr innlevelse, brukes vanligvis i vid betydning om en persons evne til å sette seg inn i hvordan andre har det. Det kan også brukes om innlevelse i og identifikasjon med et kunstverk, det å gå opp i den kunstnerisk skapingsakt (Bø og Helle, 2008, s. 68). Å lære gjennom empati, ved å øves i å ta den

andres perspektiv, er derfor en av kunstens oppgaver. Marit Ulvik (2014) utfyller dette og hevder at fokus på undervisningens estetiske dimensjon: å erkjenne gjennom sansemessige opplevelser der følelsene spiller en sentral rolle, er viktig. Hun peker på at «det estetiske rommer en helhetsforståelse av det å være menneske og kan være et alternativ til en mer ferdighetsorientert pedagogikk» (Ulvik, 2014, s. 19). Hun viser til Austring og Sørensen, 2006, og de tre ulike læringsmåter; den empiriske, den estetiske og den diskursive, der «den estetiske har å gjøre med hvordan livet oppleves, føles og erkjennes og streber etter en forståelse av å være menneske i verden» (Ulvik, 2014, s. 21). Med Eisner 2004, som inspirasjon, sier hun at det «vi kan lære av kunsten, er blant annet å jobbe med mål som endres underveis, med det partikulære og tvetydige, med det overraskende og det som vurderes ut fra skjønn, uten at det finnes regler» (Ulvik, 2014, s. 22).

Det er erfaringen med denne formen for læring og denne søkingen etter den dypere menig, vi må utruste våre studenter med. Det skjer ikke gjennom formidling i vanlig forstand, men gjennom en åpen invitasjon til undring. Kunstverk inviterer til akkurat det, til et ansikt-til-ansikt-møte med kunsten, og det krever at vi stiller oss åpen i slike møter. Gjør vi det oppstår det en dialog mellom verket og dens observatør, en dialog mellom to likeverdige og gjensidig avhengige aktører. Denne samhandlingen har ikke et gitt utfall, men er et resultat av den gjenklang som skapes i kunstobservatøren. Skjer det, har personen forlatt sin observatørholdning og blitt en deltaker, blitt et handlende subjekt (Skjervheim, 1996, s. 71–72). Da blir ikke møtet monologisk, men flerstemt. Kunstnerens stemme og deltakerens stemme går sammen og skaper en ny stemme, en samklang som oppstår i møtet der og da. Slik kan hver opplevelse med et kunstverk bli unik, og velger vi å dele disse opplevelsene med hverandre, vil ytterligere samklanger kunne oppstå. Bakhtin bruker begrepet polyfoni (2003, s. 16) og sammenligner det med hvordan ulike instrumenter i et symfoniorkester gir dybde og fylde i samspill med hverandre. Flerstemthet er en berikelse – også når den er i disharmoni. «Det er der hvor ulike tankemønstre og fagtradisjoner støter sammen – i bruddflatene – at fantasien og forestillingskraften har de beste utfoldelsesmulighetene», sier litteraturviteren Siri Meyer (1995, s. 58). Denne tenkningen peker på det essensielle: ulikheter er vekstmuligheter om

de framsettes i et åpent sinn, i en søken etter det bedre argument. Dette legger jeg i å arbeide med seg selv, slik det er belyst i avhandlingen *Ansvarlige voksne i praksis* (Jokstad, 2008).

Studentene ble introdusert for bildet *La Clairvoyance* 1936, av Margritte. Bildet er et selvportrett der han maler en fugl – og på modellbordet har han et egg. I studentenes tekster om hva de ser i bildet, er det stor variasjon: «bildet viser en mann som maler en fugl» (student 1); «på bordet er et egg, men mannen maler en fugl. Merkelig» (student 2) og «maleren ser hva egget kan bli og maler dette han tror og håper vil skje» (student 3).

De to første studentkommentarer er konkrete gjengivelser av elementer i bildet. Dette kan tolkes som at studentens møte med bildet ikke har vært et genuint møte (Bakhtin, 1998), men en avstandsobservasjon (Røed, 2019). Den tredje studenten derimot begir seg inn på en tolkning. Da kan vi si at bildet har invitert til dialog og til en fullendelse i den andre, slik Bakhtin (1998) beskriver det og vi kan videre si at studenten er blitt en deltaker (Skjervheim, 1996). Møtet er ikke monotont, men en framprovosering av en dypere mening (Dysthe, 2001). Studenten har hatt en innlevelse og identifikasjon med kunstverket (Bø og Helle, 2008), og gjennom den estetiske læremåten (Ulvik, 2014) skapes det perspektiver som gir rom for empati. Da kan vi si at bildet har invitert til selvvirksomhet (Biesta, 2014), til arbeid med seg selv (Jokstad, 2008).

Kunstverk inviterer til profesjonsetisk bevissthet:

I kunstverk kan vi finne en plattform for å «øve oss i mange av dydene vi mennesker trenger for å leve godt» (Røed, 2019, s. 13). Å stille seg i en ikke-vitende og undrende posisjon, er avgjørende i møte med kunst. Hans Skjervheims tanker om å være en deltaker i livet, ikke en tilskuer (1996, s. 71–72), gir gode ansatser til ansvarsrefleksjon. Slik ansvarlighet er det også naturlig å forstå med utgangspunkt i Levinas begrep «den andre» og det ansvaret som følger av å være i fysisk nærhet med den andre (Levinas, 1998). «Møtet med *den andre* er derfor først og fremst en opplevelse hvor mitt ansvar blir 'vekket', gjennom den direkte appellen fra den andres ansikt» (Aasland, 2012, s. 21). En slik appell kan en fysisk nærhet til kunstverk gi oss.

Å være etisk bevisst handler for profesjonsutøveren om å ikke alltid kunne støtte seg til ferdige retningslinjer, men om å erkjenne det personlige ansvaret han har for Den Andres ve og vel. Å stå i slike relasjoner til den andre, til eleven, og kjenne på at den andres ansikt tvinger meg, kan oppleves som å begi seg inn i det ukjente. Når kunnskap og erfaringer som vevisere på ingen måte strekker til, vil det være det grunnleggende i oss, det vil si våre verdier, som styrer oss. Å være i stand til å plassere våre erfaringer og forståelser i en slik større sammenheng, beror på om vi har utviklet den kreative evnen vi har til en selvstendig reflekterende dømmekraft. Slik pedagogisk dømmekraft dreier seg om verdivurderinger (Biesta, 2014), og om å vurdere når det er riktig å gjøre hva. Denne pedagogiske klokskapen og dømmekraften, er det som preger den profesjonelle pedagogen (Biesta, 2014). Å legge til rette for dette i lærerutdanningen er av stor betydning.

Gregory Bateson sier at fortellingen av parallelle historier gir en dypere innsikt, et dybdesyn. Han forklarer det, med utgangspunkt i sin systemiske kommunikasjonsteori, som et binokulært syn – et syn vi har ved å bruke begge øyne. Bare et slikt syn gir rett perspektiv og dybde (Bateson, 2014). I *Mind and Nature* reiser han spørsmålet om «hvilken gevinst eller forøkelse av viten det kunne følge av å kombinere viten fra to eller flere kilder» (1979, s. 73/2014, s. 56, min oversettelse), og hevder at det kan dannes informasjon av en ny logisk type ved å stille sammen flere beskrivelser. Det kan bidra til helt nye kvaliteter i forståelsen. Han oppfordrer derfor til å dele assosieringer vi har og gjennom det berike hverandres innsikt. Da kan det profesjonelle skjønn og egen subjektivitet styrkes og utvikles. Gjør vi det, er vi trolig mer i tråd med det Wivestad tenker om pedagogikkstudiet når han framhever at det «bør forstås som et moralsk studium, hvor det en *studerer*, det en er intenst opptatt av å få vite og kunne, er et ledd i det å bli bedre og å gjøre godt» (Wivestad, 2007, s. 325). Slik tenkning er blitt mer og mer styrende for meg som lærerutdanner.

Omlag halve studentkullet gikk via konkrete beskrivelser til tolkning, og av dem igjen halvparten til å tolke dette inn mot lærerprofesjonen. En student sier: «... ja, det er jo det vi må tenke, hva eleven kan bli om vi klarer å gi dem de rette vilkårene som skal til for at de skal kunne vokse og åpne seg. Det er mitt ansvar» (student 4). Dette utsagnet kan tolkes som om studenten har satt bildet i dialog med annen fagkunnskap og gjennom det fått en

dypere innsikt, et dybdesyn (Bateson, 2014). Det bidrar til helt nye kvaliteter i forståelsen (Bateson, 2014). Ansvar er blitt vekket (Aasland, 2012), studenten er en deltaker (Skjervheim, 1996), og pedagogisk dømmekraft er utviklet (Biesta, 2014). Da har pedagogikkfaget fått en moralsk dimensjon, til å bli bedre i å gjøre godt (Wivestad, 2007).

Refleksjon over kunstverk som metode må oppøves

I pedagogikkfaget inviteres studentene til å få kunnskaper, holdninger og generell kompetanse i hvordan legge til rette for elevers læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2010a og 2010b). De lærer om ulike forhold som påvirker elevers læring og introduseres til den didaktiske relasjonsmodellen som viser hvordan ulike forhold er i gjensidig avhengighet til hverandre (Imsen, 2016, s. 303). Det viser kompleksiteten i en lærers hverdag, men noen ganger vet ikke en lærer helt hva som er til elevens beste. Da må det reflekteres og undersøkes og her er det nyttig med en dialogpartner, en som utfordrer og støtter i utforskningen av muligheter. En slik dialogpartner skal ikke bare etterspørre kunnskap og erfaringer som handlingsbegrunnelser, men også verdier og etiske begrunnelser. Verdier er styringsredskaper, gjerne ubevisst, men likevel en viktig del av vår profesjonelle yrkest teori. Handal og Lauvås (2014) har utviklet en handlings- og refleksjonsmetode. Modellen beskriver hvordan vi kan reflektere før, eller etter en handling, og se hvordan vi kan begrunne denne med teori, erfaring og verdier (Handal og Lauvås, 2014, s. 24–25; Imsen 2016, s. 29).

I lærerutdanningen gir vi studenter sammensatt teori, de høster erfaringer gjennom praksisperioder og vi vektlegger verdier. Vi må gi dem handlingskompetanse i å utvikle sine verdier og ikke minst å reflektere over disse. Det kan vi gjøre ved å stille spørsmål om hvor verdiene våre kommer fra, og hvordan vi kontinuerlig kan arbeide med dem. Å ta oss tid til dette i de begrensede undervisningstimene som er satt av til kunnskaps- og ferdighetsutvikling, er valg vi gjør. Dette vil være i tråd med mål om generell kompetanse i lærerutdanningen: «kan analysere og vurdere relevante faglige og etiske problemstillinger og bidra til utvikling av faglig fellesskap på den enkelte skole» (Regjeringen, 2016; Lovdata.no 2016). Føringene herfra er tydelige: Studentene skal lære å være analytiske og skal kunne bidra til utvik-

ling på den enkelte skole, og erfaringer med etisk refleksjon i utdanningen skal kunne være arbeidsmetoder i yrket (Regjeringen, 2016). Da må dette vektlegges i fag alle studenter har – nemlig i pedagogikk, eller i Pedagogikk og elevkunnskap som faget i lærerutdanningen pt. heter. Sosiologen Gunnar Lingås sier at arbeidet med profesjonsetikk er en prosess, og «prosessen handler om at profesjonsutøverne finner sammen for å skape fora og rammebetingelser som gjør at det oppstår reelle handlingsrom, rom som kan brukes til etisk refleksjon» (Lingås, 2014, s. 13). Fora bør ta mål av seg å være som et *agora*, «der det fortelles historier til 'oppbyggelse' og der dialogismen vektlegges når en stiller de store spørsmål» (Jokstad, 2008, s. 109). Slike fora må erfares i utdanningen for å kunne være en aktuell videre læringsarena i yrket.

I siste undervisningstime, med oppsummering av faget etter vel fire måneder, ble studentene igjen spurt hvorfor de trodde jeg hadde valgt akkurat dette bildet som igangsetter til faget. Noen svarer: «Det frisket opp teksten på undervisningsplanen» (student 5) og «... fint, men en påtatt kobling til PEL-faget» (student 6). Teksten til disse studentene indikerer ikke at bildet har hatt noen forsterkende funksjon for pedagogisk refleksjon. Men over halvparten av studentkommentarene hadde slik kobling. Et merkbart skille gikk mellom de studentene som hadde valgt faget *Profesjonsrettet pedagogikk* (NLA høghskolen, 2019b) i høstsemesteret, som omtales nedenfor, og de som bare hadde de obligatoriske 10 stp. i *Pedagogikk og elevkunnskap* (NLA høghskolen, 2019a) før undervisningen startet. Dette kan tolkes som at kunst som igangsetter av pedagogisk refleksjon krever introduksjon. Skal kunst tale til oss, må vi lære å stille oss åpne og undrende, åpne opp for dialogen som et møtested for meninger (Bakhtin, 1998). Erfaringen med metoden er avgjørende: «det handler om didaktikk og hva en lærer ser som muligheter i en elev» (student 7); «tenk at et bilde kan feste seg på en slik måte og inspirere meg til å være en slik lærer» (student 8) og «dette bildet har poppet opp i meg mange ganger i vår» (student 9).

Studentgruppen ble så introdusert til en database som presenterer kunstverk. Den heter *Oppbyggelige eksempler for voksne som er nær barn* (NLA høghskolen, 2013) og er utviklet av en forskergruppe ved NLA høghskolen med samme navn. Databasens hensikt er å invitere til dialog med utgangspunkt i kunstverk og gir gjennom faglige begrunnelser og mange ulike eksempler,

inngang til dette. Databasen er åpen for alle og ment i en allmennpedagogisk hensikt, men den brukes også i lærerutdanningen ved NLA høgsolen knyttet til masterfaget *Profesjonsrettet pedagogikk*, som også undervises 2. studieår. I den ene modulen *Allmennpedagogiske grunnlagsspørsmål* (NLA høgsolen, 2019b), har studentene et gruppearbeidskrav der de skal velge en beskrivelse fra databasen og presentere gruppens refleksjoner for medstudenter. Slik legges det til rette for at studenter på en systematisk måte, med utgangspunkt i kunstverket, kan lære å arbeide med å avveie verdier og handlingsmåter, selv der verdier og veivalg kan oppleves å være på kollisjonskurs med hverandre. Ved å legge til rette for slike samtaler «kan ulike perspektiver på en etisk utfordring yte sine bidrag til større klokskap, bedre refleksjon og bedre dømmekraft» (Lingås, 2014, s. 30). Dette vil være med på å bevisstgjøre studenten og til å klargjøre verdigrunnet for fagutøvelsen, for profesjonsetikken. Videre brukes databasen også i den andre modulen i *Profesjonsrettet pedagogikk: Veiledning og ulike veiledningstradisjoner* (NLA høgsolen, 2019b), som eksempel på hvordan vi i veiledningssamtaler kan arbeide med og utvikle våre verdier. Dette er knyttet an til vår praktiske yrkesteori, PYT, og til å reflektere slik handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås (2014) inviterer til. Slik blir studentene i dette faget introdusert til metoder og strategier for refleksjon og utvikling, og får erfare disse fora for refleksjon, som Lingås (2014) etterlyser. Da kan de trolig også kunne få mot til å være med på «å utvikle faglige fellesskap på den enkelte skole», som forskriften for rammeplanen for lærerutdanningen omtaler (Regjeringen, 2016).

Studentene som hadde tatt dette faget i høstsemesteret, viste seg å kunne ordsette og koble kunstuttrykk og pedagogisk refleksjon på en mer faglig reflektert måte. En av disse studentene skriver:

Etter dette studiet tenker jeg på en annen måte når jeg ser et bilde, ser en film, leser en fortelling, eller lytter til en tekst. Jeg tenker «oj» dette må jeg ikke glemme, det må jeg huske når jeg står i det og ikke helt vet hva jeg skal gjøre (student 10).

Da har studenten i møtet med kunstverket både deltatt og blitt engasjert (Skjervheim, 1996) og det kan være grunn til å anta at møtet har bidratt både til etisk bevissthet (Lingås, 2014), gjennom subjektivering (Biesta,

2014) og til en profesjonell utvikling i tråd med de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen. (Kunnskapsdepartementet, 2010 a og 2010b) og med ny overordnet del i Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg har studenten fått en handlingskompetanse til videre profesjonell utvikling (Handal og Lauvås, 2014) og funnet en agora for dette (Jokstad, 2008). Med andre ord, vi har ikke bare gitt en fisk, men lært dem å fiske.

Konklusjon

Artikkelen er skrevet med interesse for spørsmålene: *Hvordan kan kunstverk åpne for pedagogisk refleksjon og profesjonsetisk bevissthet hos studenter i lærerutdanningen?* Studien er knyttet til et studentkull i lærerutdanningen i faget *Pedagogikk og elevkunnskap*.

Basert på mine funn ser vi at kunstverk inviterer til dialog og til profesjonsetisk bevissthet. Likeledes ser vi at kjennskap og erfaring med metoden er avgjørende for studentens utbytte. Oppsummert kan vi derfor si at dersom det legges til rette for dette i lærerutdanningen og anvendes bevisst, vil studentene få erfaringer og handlingskompetanse de kan ta med seg videre i sin profesjonelle utvikling, både i utdanningen og videre i yrket. Det bygger subjektiveringingen og den autonome læreren som kan stå i lærerprofesjonens komplekse virkelighet.

Referanser

- Aasland, D.G. (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. I: S.B. Eide, D.G. Aasland, H.H. Grelland & A. Kristiansen. *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. (s. 11–23). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R.T. Slaatelid, overs.). Bergen: Ariadne Forlag.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter* (A.J. Mørch, overs.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. U.S./Canada: Bantam Books.
- Bateson, G. (2014). *Ånd og natur*. (Harry Mortensen, overs.). Oslo: Bokklubbens kulturbibliotek.
- Bauman, Z. (1998). Postmodernitet, identitet og moral (M. Nygård, overs.). I: A.J. Vetlesen (red.). *Nærhetsetikk* (s. 122–138). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Biesta, G.J.J (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eide, S.B. (2012). Individuelt ansvar og sløvhet i profesjonsutøvelse. *Etikk i Praksis – Nordic Journal of Applied Ethics*, 6(2), 64–79. Hentet fra <https://doi.org/10.5324/eip.v6i2.1785>
- Fulgesang, L. & Bitsch Olsen, P. (2007). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene: På tvers av fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jokstad, G.S. (2008). *Ansvarlige voksne i praksis*. Hentet fra https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/172041/Master_ped_Jokstad_v08.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 1.–7. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 5.–10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017, 1. sept). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Levinas, E. (1998). *Underveis mot den annen*. (A. Aarnes, overs.). Oslo: Vidar forlaget.

- Lingås, L.G. (2014). *Profesjonsetikk for pedagoger*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lovdata.no (2016). *Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=grunnskolelærerutdanning>
- Margritte, R. (1936). *La Clairvoyance* [bilde]. Hentet fra <https://www.renemagritte.org/la-clairvoyance.jsp>
- Molander, A. & Terum, L.I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- NLA høgsolen (2013). *Oppbyggelige eksempler for voksne som er nær barn*. Forskergruppe. Hentet fra www.oppbyggeligeeksempler.no
- NLA høgsolen (2019a). *Pedagogikk og elevkunnskap (MGL5PE101)*. Hentet fra <https://www.nla.no/studietilbud/emner/2019/pedagogikk-og-elevkunnskap-1a-5-10/>
- NLA høgsolen (2019b). *Profesjonsrettet pedagogikk/MGL1PROP101/MGL1PROP102*. Hentet fra <https://www.nla.no/studietilbud/emner/2019/profesjonsrettet-pedagogikk—allmennpedagogiske-grunnlagssporsmal-1-7/> og <https://www.nla.no/studietilbud/emner/2019/profesjonsrettet-pedagogikk—veiledning-og-ulike-veiledningstradisjoner-1-7/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring av 27.november 1998*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1
- Ordtak.no. Hentet fra <https://www.ordtak.no/sitat.php?id=2580>.
- Regjeringen (2016). Pressemelding 60–16. *Forskrift for rammeplan for grunnskoleutdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10.pdf>
- Røed, K. (2019). *Kunsten og livet: en bruksanvisning*. Oslo: Flamme Forlag.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & Co. (Første utg. 1976).
- Sæverot, A.M. & Ulvik, M. (2018). Hvordan kan bilder brukes i undervisning? *Journal for Research in Arts and Sports Education (JASEd)* 2(3). Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1231/2870#RF22>

- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon – Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre skole* nr. 2.
Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/undervisningens-estetiske-dimensjon—om-a-vage-a-ta-i-bruk-det-uforutsigbare/>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.
Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Wivestad, S.M. (2007). Hva er pedagogikk? I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293–331). Bergen: Fagbokforlaget.