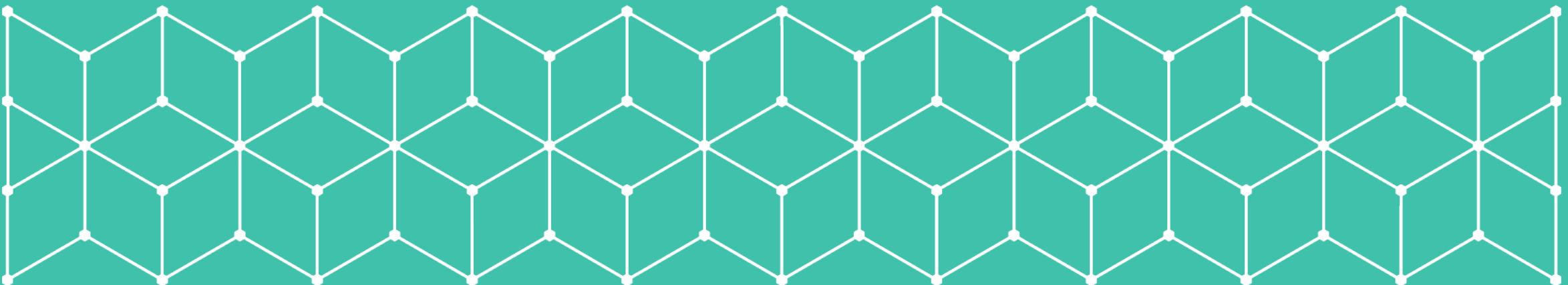


Veiledning og oppdagelse, Veilederkonferansen, 16.02.2017, Drammen



Rammer og bakgrunn for bokprosjektet «Veiledning og oppdagelse»

- Hvordan og hvorfor startet det?
- Hvem er vi?
- Hva har det blitt/i ferd med å bli?

«There is a crack in everything. That's how the light gets in» (Cohen 2008) – hva er vår intensjon?

- et forsøk på å løfte fram det ubestemmelige, det uforutsette og det kritiske som kan gi vilkår for refleksjon og spørsmål som bidrar til å gi mening til profesjon og utdanning.
- Et ønske om å sette fokus på veiledning som en pedagogisk situasjon for forandring i utviklingsprosesser der veiledningen ivaretas av kvalifiserte veiledere.
- En ambisjon om å rette oppmerksomheten mot verdien av å være undersøkende, samtidig som åpenhet for det nye kan gi erkjennelse om ansvar i møtet med den andre og villighet til å oppdage fenomen og mennesker på nye måter (Levinas 1993, Steinsholt 2009, 2011, Derrida 2002).
- Samtidig som vi tar utgangspunkt i kjente og anerkjente strategier og modeller fra det veiledningsfaglige feltet.

Oppdagelser og nye begynnelser

– å se det vanlige med stadig nye blikk

Er det i det hele tatt mulig å oppdage noe nytt eller å oppdage på nye måter i pedagogisk arbeid? Vil det være mulig å veilede, å lede vei, mot nye oppdagelser eller nye begynnelser? Og hva vil det i så fall kunne dreie seg om i en veiledningssituasjon?

Oppdagelser og nye begynnelser

– å se det vanlige med stadig nye blikk

Hva er problemet?

Hvem kan hjelpe meg?



Jacques Derrida (1930-2004) Hannah Arendt (1906-1975)

Hva skal filosofene hjelpe meg med?

Er det i det hele tatt mulig å oppdage noe nytt eller å oppdage på nye måter i pedagogisk arbeid?

Vil det være mulig å veilede, å lede vei, mot nye oppdagelser eller nye begynnelser?

Og hva vil det i så fall kunne dreie seg om i en veiledningssituasjon?

Iterabilitet



På spørsmål om hvordan man kan unngå å gjenta det som allerede er blitt sagt, svarer Derrida, i et intervju, at det helt nye oppstår på unngåelig vis i mangfoldet av gjentagelser.

På underforstått og mangelfullt vis gjør forskjellene alltid at gjentagelsen tar nye retninger. «Dette kaller jeg *iterabilitet*, det at det andre (*itara*) oppstår i reiterasjonen [...]. Det helt nye, enten man vil det eller ei, oppstår i mangfoldet av gjentagelser» (Spire & Derrida, 2005, s. 12).

Iterabilitetens logikk opphever overbevisninger, setter dem på vent og ut av virksomhet for en stund.



Frihet

Arendts frihetsbegrep handler ikke om fri vilje, eller frihet til å velge mellom ett sett av alternativer, men om muligheter til å begynne, til å starte noe nytt og til å gjøre noe uventet (Arendt, 2004).

Et frihetsbegrep som inneholder både det å begynne og det å bære konsekvensene av sine handlinger uten på forhånd å kunne forutsi konsekvensene av dem (Korsgaard, 2014).

Arendt inviterer oss til å unngå forenklede, men også forførende, tendenser til å bygge refleksjoner på allerede gitte kategorier og forståelser.

Det vi har å holde oss til, er tillit til at nye begynneler har nok opphav i seg til at vi skal kunne forstå og gjøre vurderinger av dem uten å måtte gå veien om forutbestemte forståelser, kategorier eller moralske regler.

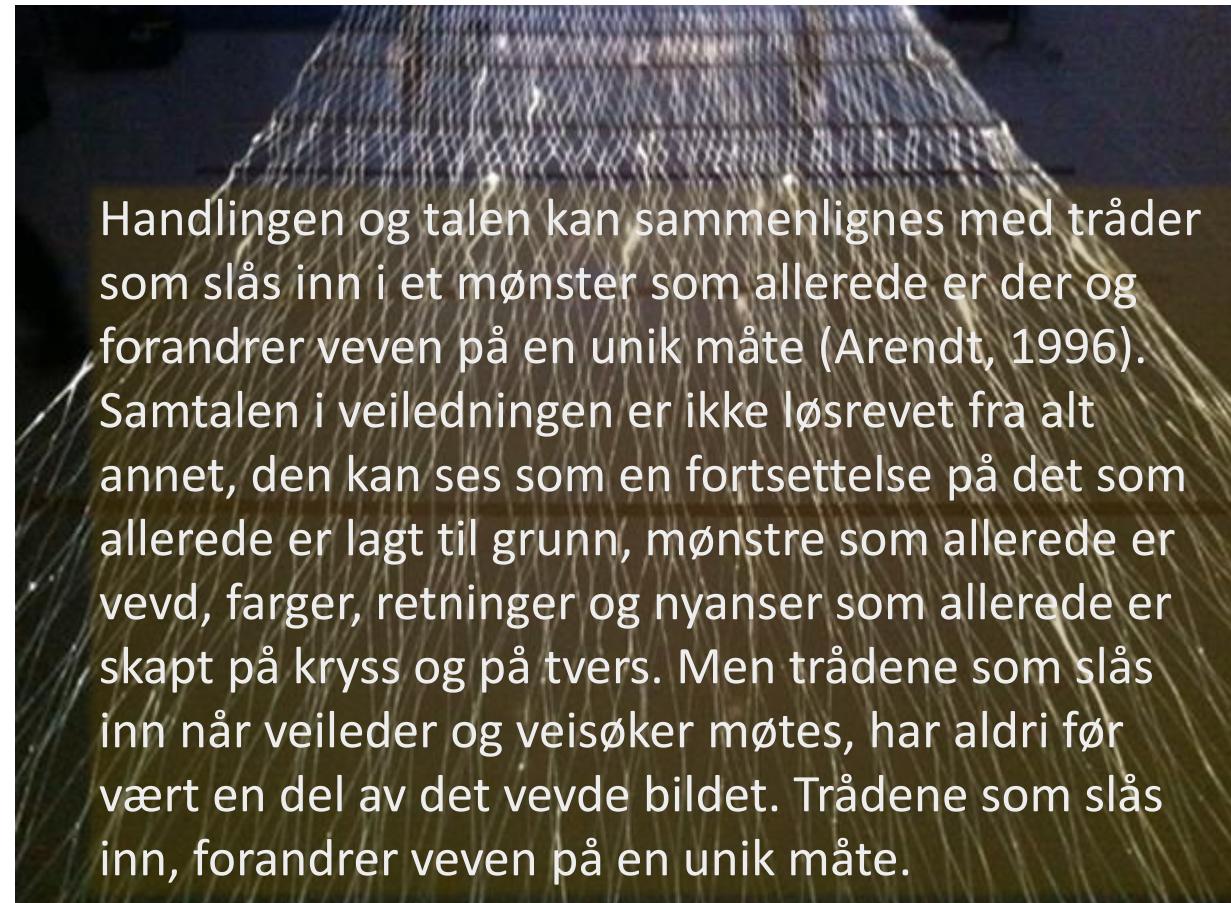
Hva kan det åpnes opp for hvis vi lar Arendts frihetsbegrep medvirke i tenkning om veiledning?



Frihet i veiledningskonteksten vil kunne dreie seg om handlingsrommet som skapes der ulike, men likeverdige, mennesker møtes. Arendt snakker om dette som et fremtredelsesrom. Et rom hvor mennesker er avhengig av hverandre for å kunne fremtre med sitt «verk», sine nye begynneler. I denne sammenhengen: et rom som etableres gjennom veiledningssituasjonen, hvor veisøker og veileder aktivt trer frem for hverandre. Hvor de skaper seg selv som fagpersoner.

Talens/samtalens betydning i fremtredelsesrommet er uforutsigbar, fordi ingen på forhånd kan vite hva som «med»-åpenbarer seg.

Men Arendt påpeker at talens funksjon ikke er å forklare hva som blir gjort, «men snarere å identifisere gjerningsmannen og kunngjøre at det er han som handler, at han kan vise til andre gjerninger og beslutninger og at han har planer for det han vil gjøre videre» (Arendt, 1996:180). Denne kvaliteten ved tale og handling gjør seg imidlertid bare gjeldende der mennesker taler og agerer *med* hverandre, ikke for eller mot hverandre. Av den grunn påpeker Arendt at «ingen vet hvem man egentlig åpenbarer når man i handling og tale uvilkårlig ‘med’-åpenbarer seg selv» (Arendt, 1996, s. 181).



Å tenke uten rekkverk «thinking without banisters»

Arendt insisterer på behovet for å tenke utenfor og mellom de tradisjonelle akademiske kategoriene, som mål, metode, vurdering og forhåndsbestemte resultatbeskrivelser, fordi disse altfor lett setter begrensninger for hva vi kan se for oss.

Tenkning uten rekkverk («thinking without banisters»), kaller hun det (Arendt, 2015).

Hva kan å tenke uten rekkverk i veiledningsfaglig arbeid dreie seg om?

Hvordan kan vi orientere våre handlinger hvis vi ikke lenger har rekkverk å støtte oss til?

Hva har vi da å holde oss i eller lene oss mot?

Gjennom metaforen «å tenke uten rekkverk» viser Arendt tillit til menneskers mulighet til selv å finne kriterier for skjønnsmessige vurderinger og valg

Å tenke uten rekkverk i veiledning kan dreie seg om å våge å utfordre sine begrep og sin arv.

-å oppdage sprekker, våge sårbarhet, våge usikkerhet, våge å gi slipp på strukturer, forestillinger og det som tilsynelatende kan oppfattes som selvfølgelige rammer og sannheter

Det vil innebære en konstant lytting til og utspørring av forståelser, minner og fortolkninger som har «slått rot», for å kunne løfte frem tvetydigheter og paradokser og for å unngå former for stagnasjon.

I sin ytterste konsekvens, eller kanskje i beste fall, vil det dreie seg om tap av mening, der strukturer, etablerte forestillinger og det som fremstår uprøblematisk akseptert, blir rokket ved.

Ett svar på spørsmålet om det vil være mulig å veilede mot nye begynnelser, vil kanskje avhenge av om veiledningens handlingsrom tillater tenkning uten rekkverk.

Hva vil det kunne innebære å la Derrida sitt svar om at det helt nye oppstår i mangfoldet av gjentagelser, ligge til grunn for et kritisk blikk på veiledningsfaglig arbeid?

Gjentagelser vil i dette perspektivet ikke dreie seg om former for representasjon eller muligheter for å utveksle «virkeligheter». Heller vil det dreie seg om noen skapende prosesser hvor det som enda ikke *er*, får vilkår til å *bli til*.

I en veiledningssituasjon vil det kunne dreie seg om å oppdage hva som ekskluderes, og hva som går tapt, gjennom institusjoners rutiner, reguleringer og tenkning om det vi kjenner fra før.

Veileders etiske ansvar begynner straks hun/han ikke lenger vet hva som skal gjøres, sies eller tenkes.

Derrida viser oss at det *alltid allerede* er noe som gjenstår å bli tenkt, sett og hørt. Det vil alltid allerede være noe mer. Noen flere spor å følge. Noe mer å oppdage. Alltid allerede noen nye begynneler som gir muligheter til å se det kjente med stadig nye blikk. Med Derrida blir vi oppmerksom på *hva mer*, hva mer enn det som umiddelbart er synlig.

Det vi har å holde oss til, er tillit til menneskers dømmekraft og til deres evne til å gjøre unike vurderinger igjen og igjen, på nytt og på nytt



Artikkelenes kilder:

- Arendt, H. (1996). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Oversatt av Annika Ruth Persson. Göteborg: Daidalos.
- Arendt, H. (2005). *The promise of politics*. New York: Schocken books.
- Arendt, H. (2006). *Denken ohne Geländer*. Piper Verlag GMBH.
- Arendt, H. (2015)Thinking Without Banisters. Essays in Understanding. Schocken Books.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Liber.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Sønderå, K., & Hjardemaal, F.R. (2014). Hvordan kan veiledningsamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1992). Force of Law: The ‘Mystical Foundation of Authority (oversatt av M. Quaintance). I D. Cornell, M. Rosenfeld & D.G. Carlson (red.), *Deconstruction and the possibility of justice* (s. 3–67). New York/London: Routledge.
- Derrida, J. (1995). Honoris causa: This is also extremely funny. I E. Weber (red.), *Points interviews, 1974–1994* (s. 399–421) (Oversatt av P. Kamuf mfl.). Standford, CA: Standford University Press.
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt: «autoritetenes mystiske grunnlag»*. Oslo: Spartacus.
- Dick, M.D. & Wolfreys, J. (2013). *The Derridan Wordbook*. Great Britain: Edinburgh University Press Ltd.
- Korsgaard, M.T. (2014). *Hannah Arendt og pædagogikken: fragmenter til en gryende pædagogik*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Larsen, A.S. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. Oslo: Nordisk Barnehageforskning / *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, vol.8, nr. 4, p. 1-13.
- Larsen, A.S. (2015a). *Forstyrrelsers paradoxale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen*. Doktoravhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning, NTNU, 2015: 151. Trondheim: NTNU Grafisk senter.
- Larsen, A.S. (2015b). Jacques Derrida – en gang til, igjen og igjen ... I Tenkere i tiden. *Barnehagefolk*, 3, s. 48–53.
- Larsen, A.S. (2016a). Å føre sine begynnelser til verden. I N. Sandvik (red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*(s.113-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A.S. (2016b). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T.J. Karlsen (red.), *Veileddning under nye vilkår*(s.50-67). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mahrdt, H. (2004). Hannah Arendt om dannelse til humanitet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 540–554). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martusewicz, R.A. (2001). *Seeking passages; Post-structuralism, pedagogy, ethics*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Reinertsen, A.B. (2009). Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk. I S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 130–142). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandvik, 2016. *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktoravhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Solbrekke, T.D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 3, 193–209.
- Spire, A., & Derrida, J. (2005). Den andre er skjult fordi han er annerledes. *Agora, Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 1–2, 12–42.
- Steinnes, J. (2006). *Den andre skoleporten – om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Doktoravhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Sønderå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ulla, B. (2016). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, [Det utdanningsvitenskapelige fakultet](#).
- Øverenget, E. (2008). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Handledning och kulturkompetens

Dan Roger Sträng

dan.r.strang@hiof.no



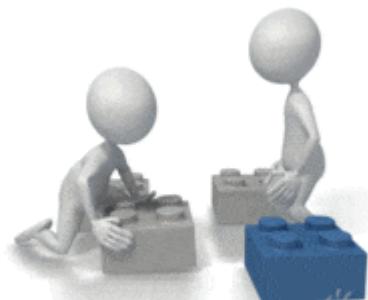
Handledning

Professionell

- **Processinriktad**
- *Bidrar till att utveckla kompetens för att uppnå måluppfyllelse* (Pertoft & Larsen, 2003).
- **Teoretisk** kunskapsinlärning och färdighetsutveckling
- **Integration** av handledd erfarenhet och professionell kompetens
 - (Boalt Boethius, 1993; Wiley & Ray, 1986).

Pedagogisk

- Grundad på behoven av nya arbetssätt för att **hantera** en alltmer komplex vardag,
- (Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999; Kroksmark & Åberg, 2007).
- **Systematiskt** kvalitetsarbete under ledning av en handledare för att reflektera,, analysera och utvärdera den pedagogiska verksamheten i ett **lärande samspel**
- (Åsén Nordström, 2014)



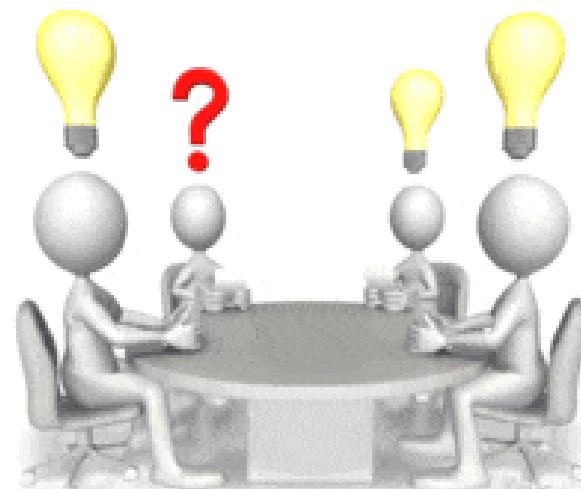
Ett lärande samspel

(Lauvås & Handal, 2015)

*Professionell handledning bidrar till att utveckla begrepp och synsätt i ett **lärande samspel** med andra individer.*

*Samspelet sker i ett **kulturellt konstruerat kollektiv av handlingar**, baserat på deltagarnas olika kompetenser och kunskap.*

*Från ett passivt och observerande förhållningssätt till **ökat ansvar och förmåga att se nya möjligheter** att påverka den egna arbetsituationen.*



å *forstå* en annens opplevelse...

Empati i dagliglivet

Affektiv empati -
imitasjon

Kognitiv empati - ta der
annens rolle...



Profesjonell empati

*Empati som
erkjennelsesprosess*

*Empati som
tilbakemelding av
forståelse*



Mottagelighet - responsiveness

- *Sentral faktor for tilknytning -også i en profesjonell relasjon*
- *Kommunikativt betyr det at det er viktig å øke mottageligheten*
- *Vise det slik at den andre oppfatter det å våger stole på deg...*



Kultur? Vad är det?

*Ett ofta citerat uttryck om **kulturen** på en arbetsplats är att den **"sitter i väggarna"**.*

*Pedagogiska verksamheters kulturer kan beskrivas som en blandning av rådande **normer, värderingar, attityder, handlingsmönster, vanor och traditioner**.*

*Kultur är något som en organisation **är** och inte något som den har*

(Trollestad, 2000).

*Kulturer uppstår och växer till ur behovet av att **förstå** vår omvärld.*

(Kurkiala, 2005)

Kultur

Det som gjør kommunikasjon mulig...



Felles språk, felles erfaringer, felles kunnskaper og felles verdier...

*Kommunikasjon som mennesket har **tilegnet** seg som medlem av et samfunn*

(Hylland Eriksen 2001)

Kulturkompetens

Kulturkompetens är **svårt att entydigt definiera** i ett samhälle där relationer mellan kulturer ständigt växlar i en levande process.

(Larsson & Norin, 2010)

I pedagogiska sammanhang är **interkulturell kompetens**, i form av ett öppet och respektfullt förhållningssätt till andra kulturer och identiteter, ett ofta användt begrepp

(Lahdenperä, 2004; Thid, 2004).



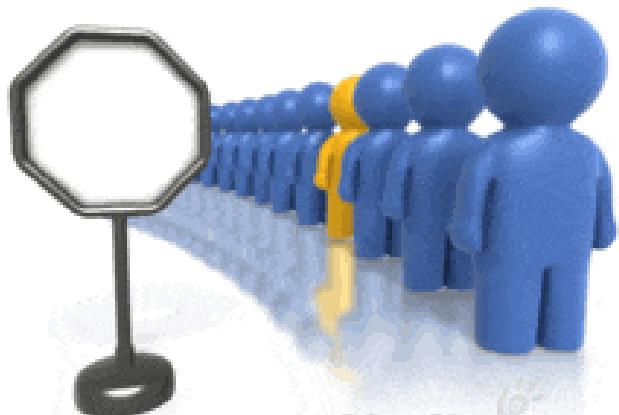
Kultur**kompetent** handledning

*Kulturkompetent handledning handlar om att **växla mellan närbild och distans** i olika relationer, som är uppbyggda av deltagarnas **förståelse och förhållningssätt** i det lärande samspelet...*



Kulturmötet

Ett möte mellan *unika* människor.

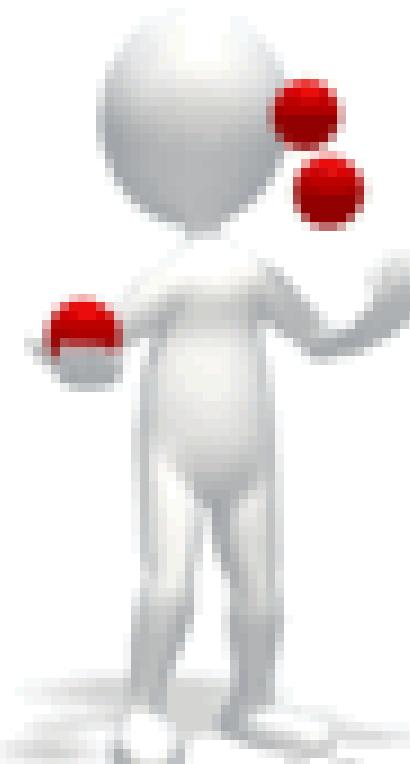


- Eriksen m.fl (1997) beskriver kulturmöten som konkreta situationer där människor med **egendefinierad** kulturtillhörighet möts
- Jensen (1998) ser kulturmötet som ett möte mellan skilda **tolkningar** av upplevda kulturer.
- Illman och Nynäs (2005) betraktar kulturmöten som möten med människor som **överskridar** de gränser som vi själva har skapat och tillämpar i våra liv.

Å møte den andres *behov*

*Vil si å **tilpasse** måten
man er på til den
personen man snakker
til...*

***Ikke gjøre det samme
/ likt til alle...***



La seg styre av de(n) andre...



Kjennetegn ved god *dialog*



Åpen interaksjon

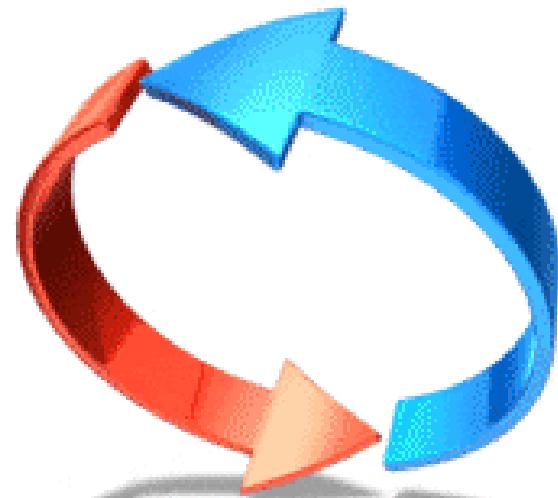
*preget av stor grad av
symmetri og samarbeid
hvor målet er å **forstå**
hverandre...*

Konfrontativa dialoger

En **lärprocess** där man aktivt lyssnar på olika argument för att diskutera och ta ställning till möjligheter att **förändra givna tankemönster**, oberoende av olikheter i grupp tillhörighet och status.

(Abrahamsson, 2008)

Ett sätt att **dekonstruera** den rådande diskursen och ifrågasätta etablerade sanningar.



Förutfattad mening



*Utan tillräcklig grad av kulturkompetens kan det lärande samspelet leda till kulturella motsättningar, utifrån en **förutfattad mening** om den egna förmågan att förstå gränsöverskridande beteenden och identiteter...*

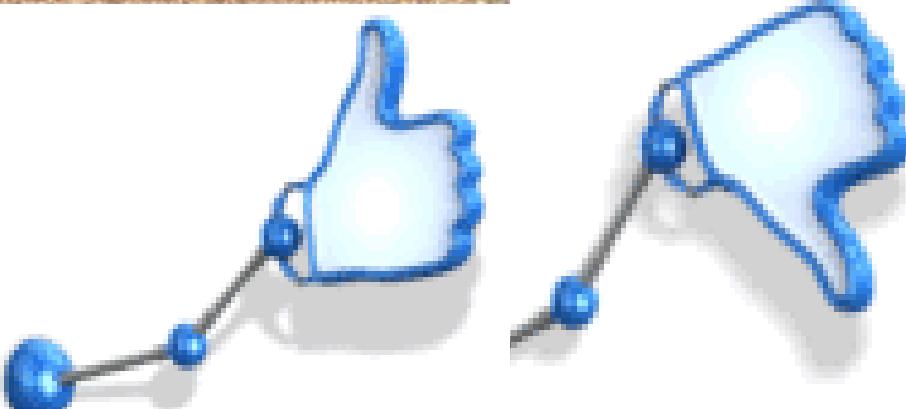
Bristen på kulturkompetens



Bristande kulturkompetens kan få parterna i ett handledningssamtal att uppfatta och tolka varandra olika, vilket innebär att förståelsen av kulturen riskerar att **förminksas** till uttryck av idealisering och förtinligande (Alvesson, 2001).



*Hvor presist forstår vi
andre?*



Ett *maktperspektiv*

Handledning kan bli en del av ett maktperspektiv, och uppfattas som en ***aktuell sanning, som endast är förbehållen vissa...***

(Clark, Dyson & Millward, 1998).

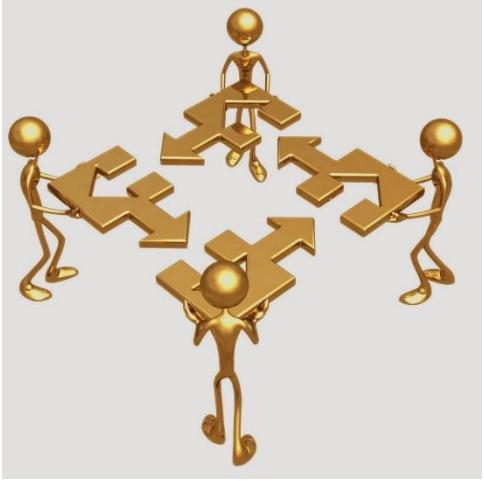
I ett maktperspektiv kan kulturell kompetens och förståelse beskrivas och tolkas som ***det personliga mot det kollektiva,*** eller som ett kontinuum mellan ett egocentriskt och ett universellt perspektiv



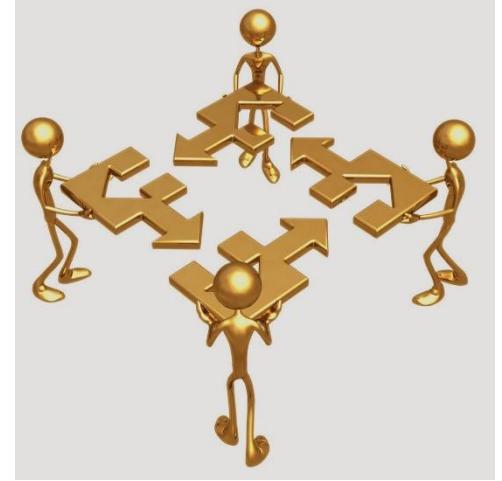
Att *förstå* kontexten...

- **Klara och tydliga roller** och kulturer ger trygghet och säkerhet, men kan leda till att icke önskvärda maktstrukturer bevaras och förstärks i en verksamhet.
- Som motvikt behövs en ökad **medvetenhet om roller och rollskapande** i det lärande samspelet.
- Kulturmötet utgör en **mellanmänsklig utmaning**, där den etablerade gemenskapen ifrågasätts

*Kulturkompetens handlar i grunden om att **förstå** den kontext som kulturen har formats och utvecklats inom.*



Veiledning og profesjonelle møter



Hva skjer når profesjonelle aktører får mulighet til å møtes, samhandle og kommunisere på andre måter, i nye former og med forskjellig innhold?



Mål

Å etablere et miljø for veiledning med felles
deltakelse og erfaringsdeling mellom
kolleger i skolen



Det empiriske grunnlaget

- Forskningsprosjekt: Høgskole og en utvalgt grunnskole
- Fokusgruppeintervju
- Logg



Kollegaveiledning

Kollegaveiledning er veiledning mellom likeverdige kolleger, og kjennetegnes av refleksjon, fellesskap og utforskning, og der lærere kan få uttrykke, dele og kritisk vurdere sin profesjonalitet og kompetanse

(Lauvås, Lycke, Handal 2016)

Kollegaveiledning er en løpende og systematisk virksomhet som har til hensikt å skape læring gjennom kritisk refleksjon over handling

(Helle 2011)

Opplevde forandringer og oppdagelser

- Profesjonalitet og kompetanse
- Motivasjon
- Relasjoner



Funn i vår undersøkelse

- Profesjonalitet og kompetanse



- Utvikling av en felles forståelse og et felles språk gjennom kollegaveiledning
- Kollegaveiledning: Et viktig bidrag til lærernes profesjonalitet og kompetanseutvikling
- Tidligere etablerte oppfatninger oppleves å ha endret seg
- Ny kompetanse er i ferd med å bli automatisert og erstatter tidligere samspillsmønstre

Funn i vår undersøkelse

• Motivasjon

- Deltakerne styrkes i troen på egne evner og opplever større grad av trygghet
- Deltakeres motivasjon for utvikling av egen virksomhet er tilstede
- Deltakerne opplever tilfredshet med å utveksle erfaringer sammen
- Kollegaveiledning bidrar til at man lettere går løs på utfordrende oppgaver



Funn i vår undersøkelse

• Relasjon

- Endret relasjonskompetanse
- Økt bevissthet både om seg selv, den andre og relasjonen partene er i
- Økt bevissthet om at veisøker får være aktør i eget saksforhold
- Større grad av åpenhet og undring over kollegers syn på profesjonsutøvelsen
- Villighet til å oppdage «den andre» på nye måter
- Samspillet bidrar til ny forståelse av kontekst og ny kjennskap til hverandre som profesjonelle aktører

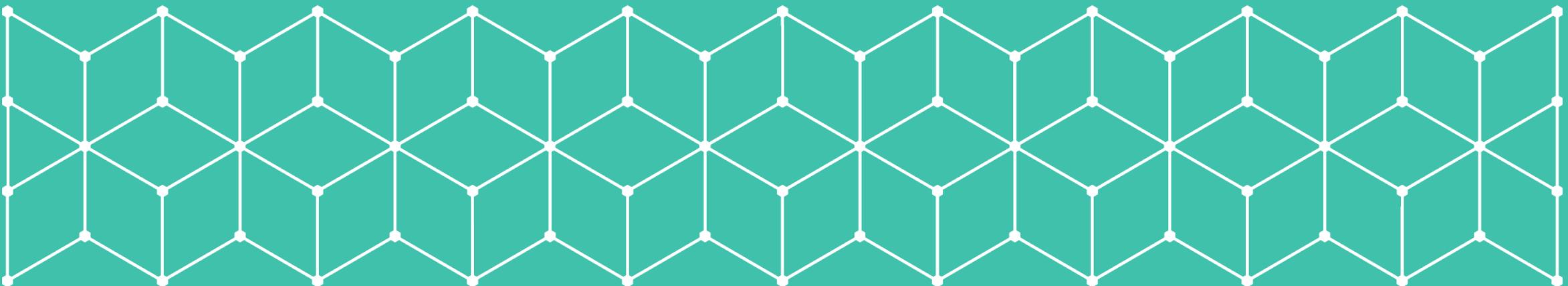


Takk for oppmerksomheten



magne.jensen@hiof.no

Mellom det kjente og ukjente, kollektive læringsprosesser på arbeidsplassen – hvilke bidrag gir det, hvordan kan vi forstå det som skjer?



Rammer, bakgrunn og innhold

- Bakgrunn
- Metodologi
- Teori

«Vi får pratet om kjernen i det vi driver med»- kollektive læringsprosesser på rett vei eller ville veier?

- **Mål:** «Å heve den samlede kompetanse på tilpasset opplæring»
- **Usikkerhet og tvisyn:** «Vi har ikke lagt nok vekt på forpliktelse – det har ikke vært så forpliktende. Det gikk mer på å få ryddet tankene og stole på sin egen vurderingsevne» (Veilederutsagn)
men også:
 - **Tro på endring:** «Jeg får ideer av kolleger til hvordan jeg kan gjøre det til neste gang for å få det til» (Veisøkerutsagn)
 - **Og veiledning som oppdagelse?:**
«Egentlig har jeg en tanke, at vi ikke bare skal drive med veiledning fordi vi driver med dette prosjektet (tilpasset opplæring), men at veiledning kan føre oss til et sted vi gjerne vil til og som vi ikke vet helt om enda.....»
(Veilederutsagn) , jfr Levinas 1961

«Jeg visste på forhånd at den nyutdannede hadde en suksesshistorie å fortelle» – om å ivareta den nyutdannede som en del av felleskapet

- Usikkerhet og sårbarhet kan kjennetegne de som er nye i lærerprofesjonen og det er viktig at erfarne kolleger anerkjenner og støtter (Ulvik, Smith og Helleve 2009)
- God veiledning(ordning) kan føre til at nyutdannede blir «utviklingsagenter» (Rambøll 2015, 2016)
- Veileders valg av strategi – en etisk handling – å ønske den Andre velkommen (Levinas 1961, Johannessen 2016)

«Jeg ser i ettertid at jeg nok kunne styrt dette noe fastere enn jeg gjorde» – om makt, avmakt, tvil og det ubestemmelige

- «...jeg opplevde at noen under spørsmålsrunden hadde litt lett for å komme med råd innbakt i spørsmålene. Dette å skille spørsmål og råd kan jeg jo poengtere litt tydeligere i neste runde» (Veilederutsagn)
- Med støtte i litteratur om veiledning kan dette forstås som usikkerhet og mindre synlige aktører (se Kristiansen og Mathisen, 1989)
- Men, veiledernes vegring kan også betraktes som å åpne opp for «nyanser og være sensitive og kontekstluelt orienterte» (se Steinsholt 2009, Derrida, 1976)

«I arbeidet med stasjonsundervisning kom det fram at ikke alle lærerne fulgte avtalene om gjennomføring i egen klasse. Det er et stykke vei å gå fra å prate om det, til å gjøre det».

- Imidlertid er viljen til forandring der, bør det være en balanse mellom organisert fellesskapslæring og den enkelte lærers arbeid og fokus på områder hun er opptatt av?
I tillegg
- Tvil, ubestemmelighet og pedagogisk nøling som forutsetninger for rettferdighet «krever en uforutsigbar framtid som gjør at beslutninger om hva som er rett og galt aldri kan sikres gjennom en regel»
(Steinsholt, 2009, s.27)
- Teori om kollektiv læring og tekster om etikk og pedagogisk filosofi, «stemmer» som gjensidig utfyller hverandre og står i motstrid til hverandre (Bahktin1981)