

KAPITTEL 7

Mulighetsrommet som et sosialt og relasjonelt fenomen

Anne Mette Færøyvik Karlsen Høgskulen på Vestlandet

Geir Afdal Høgskolen i Østfold

Abstract: In a Norwegian context, the term *spaces of possibility* is used in various academic texts, but is little theoretically developed. The term *mulighetsrom*¹ was introduced by Afdal (2013) in a learning theoretical context, where facilitating learning means establishing spaces of possibility for creative and innovative practice in developing communities of practice (pp. 182–183). Afdal points out that some conditions (p. 35) must be present in order for the *spaces of possibility* to be created and maintained. In this article, we will deepen and clarify our understanding of *spaces of possibility*. We will shed light on the concept theoretically by alternating literature where space is understood as a social and relational phenomenon at the same time as it is fluid (Mol & Law, 1994) and dynamic. With support in Schatzki (2010), we further argue that space should also be understood together with time, and that *space* implies questions of time. The theoretical explanation is illustrated with the help of examples. We link *spaces of possibility* – as a *time space* – both to the pedagogical space in teaching and the space for learning in teacher conversations.

Keywords: spaces of possibility, activity timespace, space for learning

1 The Norwegian term *mulighetsrom* is translated by the authors to ‘spaces of possibility.’

Innledning

Betydningen av begrepet *rom* varierer mye – fra fysiske rom på den ene side til abstrakte og avanserte teoretiske forståelser på den andre.² I norsk forskning er begrepene *handlingsrom* og *tredje rom* flittig brukt, spesielt innenfor pedagogikk og ledelsesfag. Helleve et al. (2018) kobler *handlingsrom* til begrepet *agency*. De undersøker hvordan lærere forstår sitt profesjonelle handlingsrom og sitt profesjonelle *agency*, og skiller mellom et objektivt og et subjektivt handlingsrom. Det objektive handlingsrommet avgrenses av og befinner seg innenfor «objektive rammefaktorer som for eksempel politiske lover og læreplaner» (s. 4), samt eksplisitte og implisitte lokale normer. Det subjektive handlingsrommet innebærer hvordan lærerne opplever og forstår rammene og rommet innenfor rammene, samt hvordan de utnytter yttergrensene for rommet.

Innenfor utdanning brukes *tredje rom* om et «møterom» eller dialogrom mellom to ulike aktiviteter eller tilnærminger. Lejonberg et al. (2017) forstår tredje rom som en mulighet for å forbedre relasjonene mellom lærerutdanningene, veilederutdanningene og praksisskolene. Tanken er at i stedet for å konstruere forholdet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler som en bestiller–tilbyderrelasjon, etableres et nytt, felles tredje rom for dialog mellom partene om praksisaktivitetens innhold og utførelse. Begrepet tredje rom har sine røtter i Homi Bhabha, som i sin kulturteori beskriver et mulig tredje rom der to motsetningsfylte tilnærminger blir hybridisert og transformert til et nytt, felles rom (Rutherford, 1990, s. 213). Innenfor utdanningsforskning bygger Zeichner (2010) videre på Bhabha og beskriver behovet for et tredje rom i lærerutdanningen, forstått som et *hybrid rom*, skapt av skoler og universitetslærere som kommer sammen med hver sin kompetanse for å styrke lærerstudentenes læring.

Mulighetsrom kan forstås som både handlingsrom og tredje rom – som lærernes objektive eller subjektive profesjonelle rom av muligheter eller som et mulig nytt rom for dialog og forbedring av samarbeid under likeverdige betingelser. Begrepene handlingsrom og tredje rom er nyttige for analyser av læreres erfarte *agency* og av ekspansive samarbeidsformer. En fordel med begrepet *rom* sammenlignet med for eksempel autonomi eller

2 Det finnes flere forståelser av rom som ikke vil bli diskutert i denne artikkelen, for eksempel Lefebvres (2007) rom (*space*) som blir til gjennom sosiale prosesser, relasjoner og sosial praksis og Foucaults (1986) *heterotopier*, forstått som «de andre rommene», der samfunnet plasserer «de fremmede».

aktørskap er at det analytiske synsfeltet utvides til de relasjonelle og interaksjonelle aspektene ved læreres praksis.

Her vil vi imidlertid argumentere for en litt annerledes forståelse av mulighetsrom. Og det har med forståelsen av *rom* og sammenhengen mellom *rom* og *tid* å gjøre. For å klargjøre vår forståelse av mulighetsrom, vil vi først beskrive tre ulike forståelser av *rom* ved hjelp av Mol og Law (1994). Så vil vi trekke inn Schatzki (2010), både for å ytterligere utvide forståelsen av *rom* og for å redegjøre for betydningen av *tid*. Underveis i teksten vil vi trekke inn eksempler for å illustrere hvordan vi definerer et mulighetsrom. Eksempelene er fortrinnsvis knyttet til (lærerens) pedagogiske mulighetsrom (i praksis) og mulighetsrommet for profesjonslæring i lærersamtaler.

Fysiske rom, nettverk og flytende rom

Mol og Law (1994) skiller mellom tre forståelser av rom. Den første, *regionale rom*, er en euklidisk forståelse av rom som en nøytral beholder som eksisterer forut for mennesker og ting. Et regionalt rom er et område innenfor noen gitte grenser, et fysisk område som bestemmes av tre koordinater.

En annen forståelse er rom som *nettverk*. Rom avgrenses ikke gjennom geografisk nærhet, som en regional størrelse, men av sterke relasjoner på tvers av avstand:

In a network space, then, proximity isn't metric. And 'here' and 'there' are not objects or attributes that lie inside or outside a set of boundaries. Proximity has, instead, to do with the identity of the semiotic pattern. It is a question of the network elements and the way they hang together. Places with *a similar set of elements and similar relations between them* are close to another, and those with different elements or relations are far apart. (Mol & Law, 1994, s. 649).

Horisonten for denne forståelsen er semiotikk og en relasjonell sosial ontologi. Tegn, ting og mennesker kan ikke forstås isolert, men i deres ulike og faktiske relasjoner. Styrken i relasjonene mellom de ulike elementene er imidlertid ikke definert ved nærhet, men av likhet – på tvers av geografiske avstander.

Et eksempel på nettverk er digitale relasjoner – at man kan oppfatte en person fra et annet land som man kun har digital kommunikasjon med som en nær venn. Det er mye og mange fra helt andre steder som likevel

på en eller annen måte er til stede i et klasserom. Det kan være ungdommer i Ukraina i et YouTube-innslag, standardiserte måter å formulere mål for en undervisningsøkt på, arkitektur på en skole som ble utformet i Skottland og ligner en rekke andre skoler i Europa, kommunens skriv om foreldresamarbeid som deles ut i klassen – og så videre. Det meste som er til stede i et klasserom kan spores til og forstås i lys av relasjoner til noe eller noen andre steder. Nespor (1994) argumenterte tidlig for at man ikke kan begrense feltet til et geografisk avgrenset praksisfellesskap (se f.eks. Lave & Wenger, 1991) for å forstå kunnskaps- og læringsprosesser. Det er nødvendig å spore de relasjonene ulike menneskelige og materielle aktører står i. Dette er blitt enda mer aktuelt de siste tiår. Kunnskap, læring og utdanning har internasjonal og global karakter. Det som skjer i Brussel får store konsekvenser for det som skjer i klasserommet i tredje klasse på Rud skole i Kløfta. Kunnskap kan ikke lenger forstås som noe som produseres i forskning og så formidles via læreplaner, lærebøker og lærer til elevene. Kunnskap er i bevegelse, både som globale kunnskapsobjekter og som kontinuerlig produksjon av ny kunnskap.

Dette leder til den *tredje* forståelsen av rom hos Mol og Law (1994), nemlig *flytende* rom. Denne forståelsen av rom er knyttet til den foregående, og i denne sammenheng er det ikke nødvendig å gå inn i de detaljerte forskjellene annet enn at det ikke er noe gitt sentrum eller kjerne i et flytende rom. Det er heller ingen strengt nødvendige elementer, slik at ett element kan fjernes uten at den romlige aktiviteten kollapser. Enqvist-Jensens (2018) analyse av læringsprosesser hos studenter i internasjonal lov er et eksempel på dette:

Internationalisation is highlighted as a key dimension in transforming professional work and knowledge in various fields [...]. In such settings, established rules and conventions that guide professional decisionmaking become increasingly contested, serving to destabilise knowledge domains and the routes that professionals may follow. As a consequence, the epistemic spaces for professional work – that is the spaces for action comprising knowledge resources, norms and rules for interpreting professional problems – become more fluid. (Enqvist-Jensen, 2018, s. 258)

For eksempel konstitueres juss som akademisk, profesjonelt rom i økende grad av internasjonale kunnskapsressurser, normer og regler og får en flytende karakter. Det er ingen mangler på lover og regler, det er rett og slett så mye og så mange og ulike praksiser at det er vanskelig å etablere grenser

og standarder. I dette rommet må studentene lære å navigere i terreng som er i bevegelse. Det er som sagt ingen elementer som i seg selv har forrang i denne navigeringen. Overført i en skolekontekst betyr det at i rom som flytende er det ingen elementer som a priori er primære. Det betyr at for eksempel læreplaner og lovverk inngår som elementer og aktører på linje med foreldre, PPT, pedagogiske program og datamaskiner i klasseromsaktiviteter. Det er et empirisk spørsmål hvordan de ulike elementene og aktørene slår inn i de pedagogiske praksisene.

Mol og Law (1994) argumenterer ikke for at en av forståelsene av rom er bedre eller riktigere enn de andre, selv om de innrømmer at de har en spesiell forkjærlighet for flytende rom. I denne artikkelen utvikler vi en forståelse av mulighetsrom i lys av forståelsene av rom som *nettverk og flytende*. En slik konseptualisering vil kunne bidra til å utvide forståelsen av mulighetsrom, fra muligheter innenfor et gitt eller erfart rom til hvilke mulige rom som skapes og kan skapes i sosiale og materielle aktiviteter.

Lærerens profesjonelle mulighetsrom i undervisningen

Vi vil nå illustrere vår forståelse av det flytende og nettverkspregede pedagogiske mulighetsrommet med et eksempel knyttet til et amerikansk klasserom, basert på en av forfatterens selvopplevde erfaringer fra en reise.

I et klasserom for en førsteklasse i Sør-California gjør det behagelige klimaet i området at temperaturen mellom ute og inne er ganske lik store deler av året. I dette klasserommet består veggene ut mot skolegården av vinduer som slipper lyset inn og store dører som oftest står åpne. Foreldre kan komme når som helst, for å observere, men også for å bidra med ulike oppgaver. En pensjonert far har hovedansvaret for klassens del av skolens kjøkkenhage i skolegården, og elever hjelper til på omgang. Andre foreldre har tatt med seg ulike ting hjemmefra og internasjonale foreldre ting fra sine hjemland. De internasjonale elevene snakker engelsk, men slår av og til over til sine morsmål. Det naturgitte klimaet og skolebyggets arkitektur bidrar til å oppheve grensen mellom ute og inne og forlenge klasserommet ut i skolegården. Foreldrene som kommer og går skaper relasjoner mellom det som foregår i klassens rom og det som er på utsiden av rommet. Og, ikke minst, aktivitetene i klassen både utvider, etablerer og skaper klasserommet. Klasserommet utvides til skolegården, men er også et sted

hvor ulike ting, mennesker og hendelser fra steder langt fra Sør-California møtes og krysses. Rommet avgrenses ikke av geografisk nærhet, som en gitt beholder forut for og avgrensende for klassens aktiviteter. Det er klassens praksiser som former klassens pedagogiske rom.

Slik sett kan man si at rom ikke kun er et gitt produkt som bestemmer grensene for menneskelig aktivitet. *Rom produseres i sosial og materiell aktivitet og interaksjon.* Slik forstått er ikke et pedagogisk rom noe som er objektivt gitt og subjektivt erfart, men noe som *blir til gjennom samhandling* mellom mennesker, mellom mennesker og materielle gjenstander – på tvers av geografiske avstander.

En slik forståelse av rom har flere konsekvenser. For det første eksisterer ikke et slikt rom forut for og uavhengig av sosial aktivitet. Rom er ikke noe generelt, men noe *partikulært*. Ulike pedagogiske rom skapes i ulike klasseaktiviteter. For det andre er rom noe som forandres og er i *bevegelse*. I pedagogisk aktivitet skapes ulike og mulige rom. For det tredje er rom i pedagogiske aktiviteter noe som forhandles og navigeres frem i samhandling mellom en rekke ulike menneskelige og materielle forhold og aktører. Læreres pedagogiske mulighetsrom er dermed verken noe som bestemmes av objektive ytre grenser eller noe som er fullstendig autonomt innenfor disse grensene. Læreres pedagogiske mulighetsrom blir til gjennom deres navigering i det nettverk av relasjoner som pedagogiske praksiser består av. Det er i denne konteksten vi forstår mulighetsrom i denne teksten.

Rom produseres og konstitueres av ulike forhold

Så langt har vi beskrevet rom som produsert, i kontrast til et gitt rom. Det betyr ikke at denne produksjonen er helt fri og åpen – den er konstituert av en rekke forhold. For å forstå denne dobbeltheten, *produsert og konstituert*, drar vi veksler på Schatzkis (2010) teori om *timespace activity*. Et poeng hos Schatzki er å bryte det kartianske skillet mellom indre og ytre, mellom og subjekt og objekt. I heideggersk forstand kastes mennesker midt inn i en allerede eksisterende verden som konstituerer menneskelig eksistens på ulike, partikulære måter. På den annen side er mennesket aktivt forhandlende, det er «being-ahead-of-itself-already-in-the-world» (Schatzki, 2010, s. 48–51). Menneskelig aktivitet og eksistens er konstituert av sosiale rom, samtidig som mennesker er medskapere i utviklingen av nye former for rom. Produksjon av sosiale rom skjer ikke fra et nullpunkt, men i

forlengelsen av eksisterende rom. For eksempel blir en ny lærer på en skole konstituert av de eksisterende sosiale rom på skolen. På den andre side er læreren medskapet i utviklingen av disse og produksjonen av romlighet.

Det betyr at det ikke finnes et fritt, autonomt profesjonelt handlingsrom for lærere. I all navigering i klasserommet, og i andre rom, forhandler lærere i og mellom ulike relasjoner og hensyn. Samtidig er det ikke noen gitte grenser for læreres navigering – rommenes egenart blir til gjennom de kollektive praksisene og aktivitetene lærere er deltakere i. Det er ikke det samme som grenseløshet – mulighetsrom har grenser, men de forhandles og produseres i kollektive praksiser. De er bevegelige.

Når klasserommet som sosialt produsert rom ikke er gitt, trengs det å fortolkes. I sin navigering i klasserommet vil læreren bevisst og ubevisst forsøke å forstå rommets karakter. Rommets karakter konstituerer lærerens navigering. Samtidig er det mulig for læreren å åpne opp nye, mulige rom. Gjennom måter å formulere seg på, møblere rommet på, kroppsspråk og blick kan det skapes mulighetsrom. Men mulighetsrom er alltid relasjonelle og kollektive og preget av usikkerhet og risiko. De kan åpnes uten at åpningene blir benyttet. Og de kan lukkes. Mulighetsrom er *dynamiske*, de skifter stadig karakter og *skaper ulike sett av muligheter og umuligheter*.

Nåtidige mulighetsrom henger sammen med fortidige og fremtidige rom

Bevegelse betyr at tid også blir viktig. Rom er ikke tidsuavhengig, rom og tid flettes i hverandre. Moderne, objektive forståelser av tid preges av tanken om suksessjon, av at noe kommer før noe annet (Schatzki, 2010, s. 28). Schatzki argumenterer for en forståelse av tid som dimensjon, slik at fortid og fremtid slår inn i og blir transformert av nåtid. Slik sett er også tid sosial og under produksjon – noe som både gjøres i og er konstituerende for sosiale aktiviteter. Et klasserom er ikke bare et nåtidsrom, *både fortid og fremtid bringes inn*. Spørsmålene er hvilken fortid og fremtid og hvordan de formateres. Slik sett er klasserommene ulike tid-rom – ulike mulighetsrom.

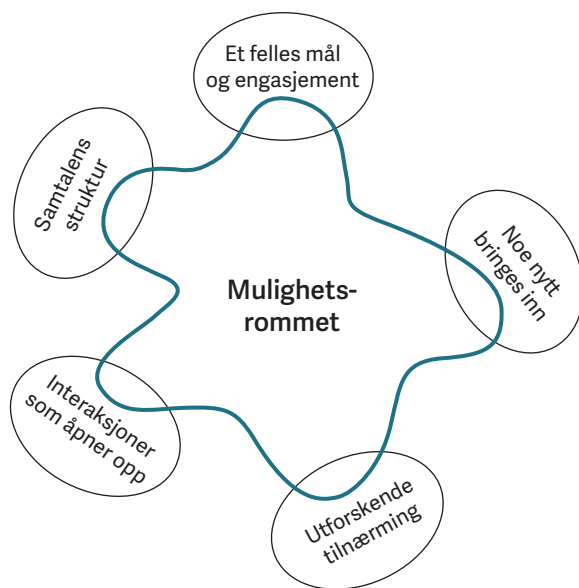
Oppsummerende kan man si at mulighetsrom blir til av kryssninger mellom fjerne og nære fenomener, samt ulike konstellasjoner av fortid, nåtid og fremtid, og at de er grunnleggende kollektive og relasjonelle. Videre er mulighetsrom ikke bare produkt, men en skapende prosess, en produksjon. Slik sett burde ordet også vært et verb, å *mulighetsromme*, ikke kun et substantiv. Læreres profesjonelle mulighetsrom konstituerer lærerne, samtidig

som lærerne gjennom aktiv deltakelse i kollektive praksiser produserer profesjonelle mulighetsrom.

Mulighetsrommets betingelser i læreres samtaler

Nå har vi pekt på at læreres pedagogiske mulighetsrom må forstås som sosiale rom som konstitueres av en rekke ulike forhold og relasjoner. Mulighetsrom er *dynamiske*, de skifter stadig karakter og *skaper ulike sett av muligheter og umuligheter*. Videre vil vi illustrere begrepene mulighetsrom og mulighetsbetingelser ved å knytte begrepene til læreres samtaler.

I en samtale mellom lærere i faggrupper/team kan det skapes et mulighetsrom for profesjonslæring (Karlsen, 2022). Mulighetsrommet for læring er ikke gitt, rommet vil være flytende og dynamisk. Flere trekk ved lærersamtaler kan utvide eller innsnevre mulighetsrommet for læring. Disse aspektene kan kalles *mulighetsbetingelser* (Afdal, 2013, s. 35).



Figur 1 Hva som kan innvirke positivt på mulighetsrommet for profesjonslæring i læreres samtaler (hentet fra Karlsen, 2022, s. 92).

Figur 1 illustrerer funnene i avhandlingen til Karlsen (2022).³ Hun fant at mulighetsbetingelsene for profesjonslæring i lærersamtaler innbefattet kvaliteter ved *innhold* (å bringe inn noe nytt, relevant), egenskaper ved

3 Mulighetsbetingelsene er beskrevet nærmere i Karlsen (2022).

samhandlingen (interaksjoner som åpner opp for alles deltakelse og en utforskende tilnærming til det som bringes inn), samtalens *struktur* (en planlagt, avtalt struktur) og det *psykologisk-emosjonelle* (et felles mål og engasjement). Trygghet ble ikke trukket frem eksplisitt som et læringsfremmende aspekt, da dette ikke ble undersøkt spesielt i denne studien. Vi erkjenner likevel at trygghet, åpenhet og tillit er en forutsetning for en profesjonell, kollegial læring der tidligere antakelser utforskes, slik blant andre Clement og Vanderberghe (2000) påpeker.

Videre vil vi belyse mulighetsrommet i lærersamtaler ved hjelp av Schatzkis begrep «tidrom» (*time space*), en teoretisk sammensmelting av tid og rom. Schatzki knytter menneskelig eksistens til *handling i tid og rom* og til *kollektiv samhandling*. Han peker på at tid og rom ikke er ytre rammer eller rammefaktorer for den sosiale aktiviteten (her: lærersamtalene), men at tid og rom *produseres* i sosial aktivitet, samtidig som tid- og rom-prosesser *konstituerer* aktiviteten. Schatzki argumenterer for at sosiale aktiviteter og praksiser er så sammenflettet med tidrom at de ikke kan forstås isolert fra hverandre (Afdal, 2020, s. 268). Denne tette sammenhengen mellom sosiale praksiser og tidrom har Schatzki fanget i begrepet «aktivitets-tidrom» (*activity timespace*) (Schatzki, 2010, s. ix). Hvilke konsekvenser kan så dette perspektivet få for vår forståelse av mulighetsrommet for profesjonslæring i lærersamtaler? Først prøver vi å se på tid og rom hver for seg. Og vi starter med å utforske *tid*.

Lærersamtalene som ble studert av Karlsen (2022) skjedde i nåtid. Samtidig var både fortid og fremtid til stede i lærersamtalene. Fortiden var levende ved at lærerne delte erfaringer og observasjoner fra forrige time med hverandre. Fremtiden var nærværende ved at en ny undervisningstime sto for tur og måtte planlegges. Slik ble lærersamtalene i nåtid konstituert av fortid og fremtid. Samtidig ble fortid og fremtid transformert av lærersamtalene i nåtid. Fortid, representert ved timene som hadde vært, ble tolket av lærerne i nåtid. Samtidig ble fremtiden, representert ved fremtidig undervisning, formet av lærersamtalene i nåtid. Disse transformeringsprosessene er dynamiske, de er i konstant bevegelse, som rytmer og bølger (Afdal, 2020, s. 276). Mulighetsrommet for profesjonslæring i lærersamtalene i nåtid kan således både påvirke og bli påvirket av fortid og fremtid, fordi både fortiden og fremtiden er til stede i lærersamtalene som aspekter ved nåtid.

Hvis vi går videre til å utforske *rom*, så kan vi først konstatere at lærersamtaler ikke foregår i et vakuum, men er knyttet til konteksten som de foregår i. Konteksten (for eksempel skolens egenart, skoleledelsen ledelse,

sammensetningen av gruppen, situasjonen) kan innvirke på det som skjer i samtalen. «Rommet» blir til i relasjoner mellom handling, materialitet og språk (Afdal, 2020, s. 284). Slik kan mulighetsrommet for profesjonslæring i samtaler bli utvidet av andre «rom», som litteratur, forskningsartikler, arbeidsbøker og figurer. Samtidig kan mulighetsrommet i lærersamtaler innvirke på andre rom andre steder, for eksempel ved at arbeidet eller diskusjonene i lærergruppen blir delt på egen skole eller i andre fora.

Det felles, sosiale *rommet* i lærersamtalene «gjøres» eller skapes i interaksjon mellom lærerne. Lærerne som deltar i samtalen skaper rommet og har mulighet til å endre det, gjennom sin samhandling. Deltakerne i lærersamtalen har muligheter til å bidra, til å utvide eller innsnevre rommet. Rom blir til i praksiser, men de skapes ikke helt fritt. De er betinget av tradisjonelle praksiser, samtidig som ytre faktorer «farger» mulighetsrommet.

Læreres muntlige interaksjoner i nåtid kan være påvirket av tradisjonelle samtalemønster i lærersamtaler, samtalemønster som kan konservere heller enn å fornye praksis (Clement & Vanderberghe, 2000; Nelson, 2010). Det er «tråder» til andre samtaler som har foregått andre steder, til andre tider. Tid og rom er innvevd i hverandre.

Oppsummert kan en si at ved å se mulighetsrom i lærersamtaler som et aspekt ved *tidrom* (Schatzki, 2010) får vi en *utvidet forståelse* av hva som kan påvirke læreres læring i lærersamtaler. For å forstå det som skjer i en lærersamtale, må man få tak i tidsbevegelsene, rytmene og bølgene i praksisen (Afdal, 2020, s. 276), som her i lærersamtalene Eksempelet viser at lærersamtalenes «gjøring» av tid og rom er i konstant bevegelse. Lærersamtaler i nåtid kan både bli konstituert av og kan konstituere fortid og fremtid, fordi både fortiden og fremtiden er til stede i samtalene. Mulighetsrommet i lærersamtalene er påvirket av andre romvirkeligheter, både i fjern og nær tid, samtidig som det selv påvirker andre rom.

Konklusjon

I dette kapitlet har vi gitt en teoretisk beskrivelse av fenomenet *mulighetsrom*, illustrert med eksempler på pedagogiske mulighetsrom i læreres praksis og samtaler. Vi har vist at mulighetsrom kan forstås som et sosialt og relasjonelt rom. Det er et dynamisk og flytende rom som i utgangspunktet ikke er avgrenset, og som stadig skifter karakter og skaper ulike sett av muligheter og umuligheter. Det kan utvides og innsnevres, avhengig av ulike mulighetsbetingelser.

Ved å se mulighetsrom som et aspekt ved *tidrom* (Schatzki, 2010) får vi en utvidet forståelse av begrepet. Mulighetsrommene som åpner seg mellom oss er en del av en større virkelighet, der både fortid og fremtid slår inn, samtidig som rommene som skapes *nå* konstituerer fortid og fremtid. Det betyr at rom i nåtid påvirker og kan være bestemmende for vår forståelse av fortid og fremtid. Samtidig konstrueres mulighetsrommene i nåtid av det som har vært og det som kommer.

Referanser

- Afdal, G. (2013). Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering. Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2020). Hva skjer med religion i Schatzkis 'tidrom'-aktivitet? I K.-W. Sæther & A. Aschim (Red.), *Rom og sted: Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (s. 267–287). Cappelen Damm Akademisk.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Enqvist-Jensen, C. (2018). Navigating fluid epistemic spaces: Emerging challenges for student knowing and learning in public international law. *Studies in Continuing Education*, 40(3), 257–272. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1445984>
- Foucault, M. (1986). Of other spaces. Utopias and heterotopias. *Diacritics*, 16, 22–27.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form.» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 1. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- Karlsen, A. M. F. (2022). *Læreres samtaler som mulighetsrom for læring: En kvalitativ studie av lærersamtaler i Lesson Study* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2995909>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lefebvre, H. (2007). *The production of space* (D. Nicholson-Smith, Overs.). Blackwell Publishers. (Opprinnelig utgitt 1974)
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68–85.
- Mol, A. & Law, J. (1994). Regions, networks and fluids: Anaemia and social topology. *Social Studies of Science*, 24(4), 641–671.
- Nelson, T. H., Deuel, A., Slavitt, D. & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(5), 175–179. <https://doi.org/10.1080/00098650903505498>
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion. Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Falmer Press.
- Rutherford, J. (1990). The third space. Interview with Homi Bhabha. I J. Rutherford (Red.), *Identity: Community, culture, difference* (s. 207–221). Lawrence and Wishart.
- Schatzki, T. (2010). *The timespace of human activity*. Lexington Books.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.