

Innvielse til læreryrket

En analyse av praksislæreres veiledningsamtaler

Andreas Reier Jensen



Innvielse til læreryrket

Andreas Reier Jensen

Innvielse til læreryrket

EN ANALYSE AV PRAKSISLÆRERES
VEILEDNINGSSAMTALER

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2019 Andreas Reier Jensen.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Boka er utgitt med støtte fra Universitetet i Agder.

ISBN trykt bok: 978-82-02-64714-8

ISBN PDF: 978-82-02-59899-0

ISBN EPUB: 978-82-02-63253-3

ISBN HTML: 978-82-02-64715-5

ISBN XML: 978-82-02-64592-2

DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.70>

Dette er en fagfelleverdert monografi.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS

Forsidebilde: akindo/Getty Images. Bildet er brukt med tillatelse fra Getty Images, og er ikke omfattet av CC-BY 4.0-lisens. Bildet kan ikke gjenbrukes uten tillatelse fra Getty Images.

Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Syng i meg, Muse, og fortell historien gjennom meg [...]
Homer, Odysseen

Forord

Formålet med denne boka er å beskrive og analysere veiledningssamtaler i praksisundervisningen ved lærerutdanningen. Veiledningssamtalene behandles i boka som et karakteristisk fenomen med en lang historie i norsk lærerutdanning. Med utgangspunkt i sytten veiledningssamtaler undersøker jeg også hva som er det teoretiske grunnlaget for lærernes praksisutdanning. Deler av dette stoffet er behandlet i min doktorgradsavhandling *Veiledningsritualet* (Jensen, 2016b). Denne boka representerer en videreføring av dette arbeidet.

Et funn ved veiledningssamtalene jeg har undersøkt, er at de i større og mindre grad fremstår som rituelle. Jeg betegner rituell veiledning som veiledning som er mer opptatt av form enn innhold, og veiledning der denne kommunikasjonens form styres av en terapeutisk retorikk og logikk.

I arbeidet med både analysene og i arbeidet med selve boka, så har jeg vært inspirert av en dialektisk logikk (Kant, 1781/2005). Det vil si at jeg drøfter og vurderer meg frem til forklaringsmodellene. For Kant representerer syntesen en fremforhandlet mellomposisjon mellom dogmatikk og skeptisisme. For Aristoteles (384–322 f.Kr.) kan denne middelveien uttrykkes ved å motsette seg allment vedtatte sannheter.

Allmenndidaktikken fungerer som et fundament i denne boka. Bernstein (1966; 2000, 2001b, 2001a, 2004; 1974) og hans omfattende arbeid om pedagogiske sosialiseringprosesser gir meg de viktigste teoretiske begrepene. Foucaults (1998, 1999) diskurs- og ritualbegrep har også vært viktig, liksom Douglas (1996, 1997) og hennes arbeider om ritualer og kosmologier. Utgangspunktet for disse begrepene og perspektivene er Durkheim (1961, 2000, 2001) og hans arbeider om hvordan det sosiale og det tilsynelatende naturlige, innvier oss i solidariske og kollektive bevisstheter i samfunnet.

Jeg vil takke Andreas Aase for å støtte initiativet til denne boka og Gjert Langfeldt for faglig hjelp og gode råd. Takk også til Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder for økonomisk støtte, og

takk til Institutt for pedagogikk for å legge til rette for arbeidet med boka. Til slutt vil jeg takke min far Bjarne Jensen for kritisk gjennomlesning, begrepsmessige disposisjoner og diskusjoner.

Denne boka dediserer jeg til mine kjære Una og Eira. Kanskje kan den være et lite bidrag til å forstå at god veiledning, slik som livet, ikke er statisk. Odysseene gjennom utdanning og i livet kan være både større og mindre, og ikke minst noe annet enn det det først fremstår som. Reiser på havet har vært brukt som et romantisk bilde på hva veiledning er. Veiledning, livet, og i hvert fall havet; noen ganger er det langsomt, andre ganger opprørt. Det er syklisk, det er både og, men det er aldri verken eller.

Fantholmen, april 2019
Andreas Reier Jensen

Innholdsfortegnelse

Forord	7
Oversikt over figurer	13
Del I	15
Summary	17
Kapittel 1 Problemstilling, begreper og noen sammenhenger	19
1.1 Innledning	19
1.2 Bokas struktur.....	27
1.3 Utdyping av problemstilling.....	28
1.4 Bokas diskursperspektiv.....	32
1.5 Didaktiske avklaringer	37
1.5.1 Ulike forståelser av didaktikkbegrepet.....	42
1.5.2 Didaktikk som kontinental-europeisk tradisjon.....	43
1.5.3 Didaktisk skjønn.....	45
1.6 Lærerprofesjon og veiledning	48
Kapittel 2 Om veiledningsbegrepets semantikk	55
2.1 Innledning.....	55
2.2 En historisk ingress om veiledningens betydning i lærerutdanningen.....	56
2.3 Innledende om veiledningsbegrepet som fagfelt og fenomen	58
2.3.1 Veiledningsfeltets struktur og idé	59
2.3.2 Premiss for veiledningssamtalen.....	61
2.3.3 Kontekst for veiledningssamtalen	63
2.4 Ulike forståelser av veiledningsbegrepet.....	65
2.5 Veiledning som ritual.....	69
2.6 Denne bokas plassering i veiledningsfeltet	74
2.6.1 Bokas bidrag til forskningsfeltet.....	79
Del II	81
Kapittel 3 Teoretisk grunnlag for analysene av veiledningssamtalene	83
3.1 Innledning.....	83
3.2 Norske veiledningsmodeller	85
3.3 Didaktisk veiledning	97
3.4 Didaktikk som dialektikk.....	98
3.4.1 Horisontale og vertikale diskurser.....	100
3.5 Didaktiske avgrensninger	102
3.5.1 Pedagogiske rettigheter og didaktiske betingelser	103

3.6 Den pedagogiske anordning	106
3.6.1 Klassifikasjon og innramming.....	107
3.6.2 Distributive regler	112
3.6.3 Rekontekstualiseringsregler	113
3.6.4 Evalueringsregler	114
3.7 Den pedagogiske diskurs	114
3.7.1 Den regulerende diskurs.....	116
3.7.2 Lærerens organisering av elevene og klasserommet.....	119
3.7.3 Lærerens holdning til elevene.....	120
3.7.4 Relasjon mellom diskurser	123
3.7.5 Undervisningsdiskurs	125
3.7.6 Hierarki.....	125
3.7.7 Seleksjon.....	125
3.7.8 Sekvenser	126
3.7.9 Tempo	126
3.7.10 Kriterier.....	126
3.7.11 Synlig og usynlig pedagogikk.....	127
3.8 Oppsummering	128
Kapittel 4 Metodologi.....	133
4.1 Innledning	133
4.2 Verdensbilde.....	133
4.2.1 Ontologisk realisme.....	136
4.2.2 Kritikk av kritisk teori	139
4.3 Kunnskapssyn.....	140
4.3.1 Begrepsvaliditet og reliabilitet	141
4.3.2 Abduktiv metode.....	142
Del III	145
Kapittel 5 Presentasjon av empiri	147
5.1 Innledning	147
5.2 Trinn 1: Forskningsfortelling.....	149
5.2.1 Tolkning av hva Per forteller	155
5.2.2 Praksisfortellingens kontekst.....	158
5.2.3 Planlegging og gjennomføring av en lærerstudents undervisning	161
5.2.4 Planlegging av undervisning	161
5.2.5 Observasjon av undervisning	164
5.3 Trinn 2: Pedagogisk diskurs.....	167
5.3.1 Veiledningssamtalens form	168
5.3.2 Åpningsdel.....	172
5.3.3 Hoveddel og avslutningsdel.....	173
5.3.4 Veiledningssamtalenes innhold	174
5.3.5 Hovedelement i veiledningssamtalens form og innhold.....	179
5.3.6 Veiledningssamtalens åpningsdel	180

5.3.7 Studentenes medveiledning.....	189
5.3.8 Hoveddelen.....	194
5.3.9 Didaktisk metodikk.....	198
5.3.10 Avslutningsdel.....	207
5.4 Trinn 3: Syntese.....	211
5.4.1 Veiledningsritualet.....	216
Kapittel 6 Avsluttende drøfting.....	223
6.1 Innledning.....	223
6.2 Besvarelse av problemstilling og forskningsspørsmål.....	224
6.3 Undersøkelsenes kvalitet.....	232
Referanser	237
Forfatteromtale	251

Oversikt over figurer

Figur 1	<i>Pedagogikk i forhold til didaktikk</i>	38
Figur 2	<i>Den didaktiske trekanten som illustrasjon for veiledningssamtaler i lærerutdanningspraksis</i>	62
Figur 3	<i>Veiledning uten bedømming</i>	88
Figur 4	<i>Veiledning med bedømming</i>	89
Figur 5	<i>Demokrati og pedagogiske rettigheter</i>	104
Figur 6	<i>Pedagogisk anordning</i>	108
Figur 7	<i>Klassifikasjon versus innramming</i>	110
Figur 8	<i>Nivåene i den pedagogisk anordning</i>	112
Figur 9	<i>Regulerende diskurs, undervisningsdiskurs og relasjon mellom diskurser</i>	117
Figur 10	<i>Struktureringen i den pedagogiske diskursen</i>	127
Figur 11	<i>Synlig og usynlig pedagogikk</i>	128
Figur 12	<i>Struktur og forbindelse i den «pedagogiske diskurs»</i>	132
Figur 13	<i>Trinnvis design</i>	148
Figur 14	<i>Trinnvis inndeling av veiledningssamtalen</i>	168
Figur 15	<i>Analytisk skjema for å forstå veiledningens form</i>	169
Figur 16	<i>Veiledningens innhold</i>	175
Figur 17	<i>Illustrasjon som viser diskursene fordelt etter størrelse</i>	178
Figur 18	<i>Åpningsdel med egevaluering i kasus 1</i>	180
Figur 19	<i>Studentenes medveiledning for kasus 1</i>	189
Figur 20	<i>Hoveddelen i kasus 1 inndelt i didaktisk metodikk og kritisk hendelse</i>	194
Figur 21	<i>Didaktisk metodikk i kasus 1</i>	198
Figur 22	<i>Kritisk hendelse i kasus 1</i>	199
Figur 23	<i>Avslutningsdel kasus 1</i>	208
Figur 24	<i>Veiledningssamtalen med hensyn til synlig eller usynlig pedagogikk</i>	217

Del I

Summary

What does it take to be a proficient teacher? – And what part do mentoring conversations play in training the next generation of teachers? These are the fundamental questions underlying this book's examination of mentoring in the form of formal feedback conversations (FFCs) in pre-service teachers' practicum.

Other questions raised in the book concern how supervising teachers and pre-service teachers conduct FFCs. To be exact: What is the content of an FFC? How are pre-service teachers assessed? And what are the practical consequences of an FFC?

The mentoring process this book explores occurs in stages. First, the pre-service teachers learn to control, master and contemplate the social arena that is the classroom and also the FFC, which the author describes as a moral, regulating discourse. This discourse forms the basis of the next stage: instruction in the classroom. The pre-service teacher must, in other words, master two forms of discourse, one regulating and one instructional, in order to become a skilled teacher. The pre-service teacher also needs to adapt the regulating discourse to the context of the feedback conversation. In this book, the latter discourse represents a kind of ritual confirmation into the teaching profession. The ritual affords the supervising teacher control over this confirmation while also restricting the framework for discussion in the feedback conversation.

KAPITTEL 1

Problemstilling, begreper og noen sammenhenger

1.1 Innledning

Lærerne er kanskje den største yrkesgruppen i Norge, og studenter i lærerutdanning er vår største studentgruppe. Lærerutdanning er ikke bare noe som skjer ved de enkelte lærerutdanningsinstitusjonene, lærerutdanning skjer også ved alle de skolene i Norge som gir lærerstudentene praksisopplæring. Denne boka handler om hvordan erfarne praksislærere, gjennom formaliserte veiledningssamtaler, veileder lærerstudenter i hva det vil si å være en dyktig lærer. Formaliserte veiledningssamtaler forstås som forhåndsavtalt veiledning som finner sted når lærerstudenter har obligatorisk praksisundervisning med evaluering, bedømming og tilbakemelding av en praksislærer¹. Det skjer åpenbart også veiledning i andre situasjoner, for eksempel i kaffepauser på lærerværelset. Disse veiledningssituasjonene har jeg ikke gått nærmere inn på. I den praksisundervisningen som er observert i forkant av de formaliserte veiledningssamtalene, forekommer det bare unntaksvis situert veiledning². Teorigrunnlaget som anlegges i denne boka, og liksom begrepsapparatet, prøves mot et datagrunnlag som er innhentet ved observasjon av praksislæreres veiledning av lærerstudenter ved fem av partnerskolene til Universitetet i Agder. Halvparten av disse praksislærerne har formalisert

-
- 1 Veiledningssamtalene foregår i skjermede omgivelser, uten andre tilhørere eller deltakere. De skjermede omgivelsene kan være et klasserom der pultene settes sammen til et bord som deltakerne samles rundt. Andre ganger benyttes egne møterom, der deltakerne sitter rundt et møtebord. Det synes å være et poeng at veiledningssamtalene ikke foregår på samme måte som ordinær klasseromsundervisning. Selve veiledningssamtalen er organisert gjennom en åpningsdel, en hoveddel og en avslutningsdel.
 - 2 Jeg bruker situert veiledning som begrep på praktiske råd, vink og kortere veiledning mens lærerstudenten har ansvaret for undervisningen.

veiledningskompetanse. Datagrunnlaget omfatter også lærerstudentenes planlegging og gjennomføring av egen praksisundervisning. Studentenes undervisning er et referansegrunnlag i veiledningssamtalene mellom praksislærer og lærerstudent og utgjør konteksten for denne bokas undersøkelsestematikk.

Hovedproblemstilling er:

1. Hvordan «rekontekstualiserer» praksislærer en «pedagogisk diskurs» som angår dyktighet som lærer gjennom den formaliserte veiledningssamtalen?
2. Hvilke empiriske distinksjoner karakteriserer veiledningssamtalene, og hvordan kan den formaliserte veiledningssamtalen på denne bakgrunn forstås didaktisk?

Jeg skal i innledningen og i bokas del I forklare hva som ligger i begrepene «rekontekstualisering» og «pedagogisk diskurs» (Bernstein, 2000). Helt kort kan en si at en «pedagogisk diskurs» er to diskurser: en overordnet moralsk «pedagogisk diskurs» om undervisning, undervisningens innhold og læring, og en mer direkte didaktisk diskurs som omhandler interaksjonsprosessene for formidling og evaluering av innholdet i undervisningen. «Rekontekstualisering» handler om overføringsprosessene av det jeg betegner som dyktighet som lærer, det vil si mål som er nedfelt i planer og formelle retningslinjer og realisert gjennom blant annet formelle veiledningssamtaler mellom praksislærer og lærerstudent.

Forskningsspørsmålene er direkte knyttet til den formaliserte veiledningssamtalen:

- a) Hvordan og av hvem organiseres den formaliserte veiledningssamtalen?
- b) Hvordan fremtrer formelle og uformelle roller og posisjoner hos deltakerne i den formaliserte veiledningssamtalen?
- c) Hva blir diskutert i den formaliserte veiledningssamtalen, og hvordan forløper dette?
- d) Hvordan og av hvem bedømmes den formaliserte veiledningssamtalen?

- e) Hvordan forstås konsekvensene av den formaliserte veilednings-samtalen?

Jeg kommer tilbake til problemstilling og forskningsspørsmål under kapittel 1.3. Før det er det behov for å gå nærmere inn på pedagogikk som felt og på hvordan denne boka skal nærme seg dette feltet.

I denne boka undersøker jeg altså innhold og struktur i en kontekstbestemt kommunikasjon. Jeg skal ta for meg den praktiske lærerutdanningen, og oppmerksomheten min er særlig rettet mot erfarne praksislæreres kommunikasjon i de forhåndsavtalte veiledningssituasjonene som foregår i etterkant av lærerstudenters praksisundervisning. Antagelsen er at en undersøkelse av erfarne praksislæreres veiledning kan fremskaffe kunnskap om hva som i denne konteksten vektlegges som dyktighet, og om hvordan slik dyktighet blir kommunisert gjennom formaliserte veiledningssamtaler til lærerstudentene. Et viktig poeng er at læreres generelle kunnskap om og evne til å «lese» ulike kontekster kan bidra til at de tilpasser sin kommunikasjonsform med det mål å få til en vesentlig og positiv endring for sine elever. På samme måte gjelder det for praksislærere at de er avhengige av gode og dekkende verktøy for å få slik kontekstsensitiv og tilpasset kommunikasjon til å finne sted og kunne gi kommende lærere best mulig veiledning.

Pedagogikken er, som system og kultur, slik jeg ser det, ikke en enhetlig stemme med bevegelse i en bestemt retning og med avklarte mål. Helt siden mitt første møte med teorier om undervisning og læring har jeg vært slått av mangfoldet i feltet. Det gjelder også det pedagogiske nedslagsfeltet i skolen, og kanskje i enda sterkere grad de forskjellige pedagogiske teoriens utvikling og enkelte retningers midlertidige dominans. Denne spenningen er et viktig perspektiv. Den bidrar til å forme et verdensbilde og beskriver hvordan vi kan innhente kunnskap om verden. Slik jeg oppfatter virkeligheten, er det fra min forskerposisjon ikke mulig å forholde seg objektivt til det feltet denne boka innhenter kunnskap fra.

Gjennom egen yrkes- og lærerutdanning har jeg møtt mange forskjellige former for veiledning som har vært gjennomført med mål om å utvikle min faglige dyktighet, samt å kvalifisere og å sertifisere meg til ulikt arbeid. Veiledningen jeg har møtt, kan sies å tilhøre forskjellige

veiledningstradisjoner. Den delen av min utdanning som er maritim, har lange tradisjoner for veiledning i tråd med mesterlæretradisjon. Helt sentralt i denne tradisjonen står arbeidstrening med mål om at den veiledede lærer seg utøvelse av faglig skjønn. Mesterlæretradisjonen er en form for kontraktsfestet veiledning som er nær koblet til arbeid og særlig til observasjon av erfarne yrkesutøvere i kombinasjon med den veilededes kontrollerte utprøving (Kvale, 1999; Skagen, 2013, s. 119–120). En kombinasjon av denne formen for veiledning og en veiledningsmodell inspirert av dette, møtte jeg senere da jeg som lærerstudent hadde praksisutplassering i videregående skole. Sistnevnte modell beskriver jeg som *handlings- og refleksjonsmodellen*. Den største delen av egen veiledning som lærerstudent ble gjennomført som kollegabasert veiledning uten at en praksislærer var til stede. Jeg hadde som lærerstudent kollegaveiledning i mediefag i videregående skole, ved fagopplæring i luftforsvaret og ved skoleskipsutdanning. Kun ved to tilfeller har jeg i min egen utdanning møtt «veiledningssamtalen» som i noen grad kan minne om et ritual.

Mine studier i pedagogikk startet med en yrkesdidaktisk spesialisering som lærer og offiser ved en skoleskipsinstitusjon. Min egen praksiserfaring er derfor litt utradisjonell, og jeg tror denne bakgrunnen gir meg et «utenforskap» som kan bidra til et alternativt forskningsblikk på veilednings- og lærerutdanningsfeltet. Det at jeg selv har en slik inngang til lærerutdanningsfeltet, har åpenbart påvirket mine beskrivelser av veiledningsfeltet. Det var først en del år etter mine egne erfaringer som praksisstudent at jeg som pedagogisk faglærer med ansvar for undervisning og praksisoppfølging av 30 lærerstudenter selv møtte den typiske praksislærer, som ligner de praksisveilederne som er informanter i denne boka.

En viktig del av mine oppgaver som pedagogisk faglærer var å observere lærerstudentenes undervisning og praksislærernes veiledning av dem i etterkant. Erfaringene med denne typen veiledning har bidratt til min forståelse av veiledning som et spesielt fenomen med særegne karakteristika. Mine første observasjoner overrasket meg fordi veiledningen gjennom sin form og retorikk ofte syntes å opptre frakoblet akademias teorifelt. Dette kunne også tolkes som om praksislærerne bevisst ønsket å markere avstand til den mer teoretiske utdanningen ved universitetet.

I denne perioden ble det tydeligere for meg at mange av praksislærerne manglet gode begreper for å observere, analysere og veilede lærerstudentene, selv om lærerstudenter generelt verdsetter praksisperioden høyt (Lejonberg & Føinum, 2018; Nilssen, 2009; Ohnstad & Munthe, 2008; Ottesen, 2007a, 2007a; Smith, 2010b, 2010a; Tillema, Smith, & Leshem, 2011; Ulvik & Smith, 2010; Østrem, 2011).

Min ambisjon med denne boka er at den kan bidra til en sterkere begrepsfesting av kjerneaktivitetene hos praksislærere gjennom å gi dem gode didaktiske verktøy. Jeg bruker teori for å begrepsfeste og systematisere pedagogisk og særlig didaktisk kommunikasjon for at praksislærere med bedre kunnskap om veiledningssamtalene vil kunne bidra til å gjøre samtalene enda mer verdifulle for lærerstudentene.

For veiledningsfeltet har det etter min vurdering fungert slik at teoriene om veiledning har gitt relativt sterke føringer for hvordan en praksislærer skal oppføre seg i veiledningssamtalene, mens de i liten grad har beskrevet hva som faktisk skjer i samtalene. Samtidig er min erfaring at særlig de normative føringene, for eksempel om mest mulig symmetri mellom praksislærer og lærerstudent, får konsekvenser for formen på veiledningen. I mange av de veiledningssamtalene jeg har observert, kommer samtalenes didaktiske funksjon, det vil si formidling av et innhold mellom praksislærer og lærerstudent, i bakgrunnen for det som kan synes å være et terapeutisk og psykologiserende formspråk.

Mer generelt er det lansert mange teorier om skolen og samfunnet som utgangspunkt for hypotesedanning, ifølge Hagen og Gudmundsen (2011, s. 480), uten at hypotesene i slike undersøkelser definitivt kan verifiseres eller forkastes. Det er snarere snakk om at større eller mindre deler av hypotesene svekkes eller styrkes. Det er et vesentlig poeng at jeg benytter meg av en forskningslogikk med et slikt rasjonale. Det teoretiske fundamentet i denne boka er allmenndidaktisk (Hopmann, 2010), og det er utdanningssosiologisk (Bernstein, 2000). Formålet med å konfrontere utdanningssosiologiske perspektiver og allmenndidaktisk teori med empiri er hypotesedanning og kontroll av hypoteser med mål om å bidra med nye teoriperspektiv i veiledningssammenheng.

Pedagogikk, utdanning og skole er et komplekst felt som kan karakteriseres ved sine ambisjoner, men også ved en iboende ambivalens. Her

gjelder en grunnleggende dialektikk, for eksempel slik det er mellom teori og praksis. Når en lærerstudent møter praksisfeltet etter å ha studert fag og pedagogikk på universitetet, er dette møtet dialektisk gjennom at teori møter praksis. Dette tilsvarer et metafysisk nivå og et empirisk nivå som lærerstudentene innvies i. Syntesen av dette møtet mellom tese og antitese er ideelt sett syntesen, her den dyktige læreren som er i stand til å anvende forskning, teoretiske og kritiske perspektiver i egen praksis. Medisinfeltet omtaler dette som klinisk praksis. Senere har begrepet funnet sin vei inn i sentrale dokumenter for lærerutdanningen. Her brukes begrepet i sammenheng med FoU-basert praksisopplæring og «utprøving og modellering av undervisning [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13–14)

I denne boka vies også særlig oppmerksomhet til de mange dimensjonene og til de historiske spenningene som kan sies å kjennetegne skolen og pedagogikkfeltet. En slik spenning ligger for eksempel i den lange tradisjonen for kristen trosopplæring. Det religiøse og moralske motivet i pedagogikken synes i dag å være underkommunisert og dels konfliktfylt og paradigmatisk skiftende³ til stede. Et annet eksempel på spenninger i pedagogikken er ambivalens mellom feltets metafysiske spekulasjoner og filosofiske tradisjoner på den ene siden og den strengere empiriske og psykometriske delen på den andre.

Kompleksiteten i pedagogikken kan sies å være et resultat av feltets historie, og av at pedagogikk har både en teoretisk og en praktisk identitet. Dialektikken mellom teori og praksis i pedagogikken kan ses i et samfunnsperspektiv. Den berører både kommunikasjon og sosiale nivåforskjeller, og ikke minst angår dialektikk i pedagogikken de kunnskaper og verdier som samfunnet vil at skolen skal formidle videre til yngre generasjoner. Kompleksiteten i pedagogikken angår derfor kommunikasjon i videste forstand, som formidles kulturelt, gjennom tekst, tegn og språk i det uensartede og sammensatte systemet vi kaller skole og utdanning. Her kan pedagogikkens mål sies å være oppdragelse gjennom ulike former for formidling av samfunnets til enhver tid gjeldende kunnskap og

3 Jf. opplæringslovens formålsbestemmelse § 1–1 og stridsspørsmålet om å beholde en kristen formålsparagraf (Volckmar, 2014).

verdier. Et slikt ovenfra-og-ned-prinsipp er slett ikke uproblematisk. Ut ifra denne bokas ståsted og legitimitet, og ikke minst gjennom negasjonen av boka, bør pedagogikken derfor også være bærer av en grunnleggende normativ og emansipatorisk stemme. En slik stemme innebærer en historisk hukommelse og å lære elever og studenter evnen til både å øve kritikk og å drive selvrefleksjon.⁴

Når veiledning undersøkes empirisk og samtidig diskuteres som et fenomen, dannes et grunnlag for å diskutere selve idé- og teorigrunnlaget for veiledningssamtalene i lærerstudentenes praksisutdanning. Dialektikken som forståelsesramme gir denne meg et sett med gjennomgående begreper, men begrepsbruken følger ikke en formal dialektisk logikk, til det anser jeg vår virkelighet for å være både for formålsløs og for mangfoldig. Like fullt anser jeg dialektikken som en metode og som et begrep med et stort forklaringspotensial. Dialektikkens beveggrunn er motsigelser med mål om forandring: «[...] motsigelsen mellom det allmenne og det spesielle, mellom fasade og essens, mellom det kvantitative og det kvalitative [...]» (Kvale, 2009, s. 232). Det er et mål for meg å vise til begrepsmessige spenninger innenfor veiledningsfeltet. En slik dialektikk som at virkeligheten er *både/og* i en hegeliansk forstand, det vil si at sannheten befinner seg i en mellomposisjon, og kanskje enda tydeligere: dialektikk forstått som at virkeligheten ikke er *verken/eller* (Gunderson, 2015, s. 31), er viktig. Bruken av dialektikkbegrepet her er relativt pragmatisk. Det å utvikle begreper som kan beskrive veiledning, er derfor viktig. Jeg ønsker å sette begrepene opp mot hverandre og å begrunne dem med og mot teori, for bedre å kunne forstå praksisveiledning av lærerstudenter. Dette gjøres også med mål om å begrepsfeste veiledningsfeltets fremherskende ideologi. Denne rommelige forståelsen av dialektikkbegrepet innebærer erkjennelsen av at virkeligheten består av brytninger og spenninger mellom ulike forståelser som har potensial til å skape nye forståelser av virkeligheten. Disse brytningene mellom begreper opererer både på et mikro- og på et makronivå av virkeligheten.

4 Denne forståelsen av pedagogikk og didaktikk betegner Klafki (2005, s. 21) som en kritisk-konstruktiv didaktikk. I et slikt perspektiv er ikke pedagogikkens beveggrunn isolert til ulike deler, men må ses i en større samfunnsmessig helhet.

Den dialektiske prosessen og metoden underveis mot mulige løsninger er altså prinsippet boka er bygd på. Det består her i å bevege seg frem og tilbake mellom ulike posisjoner for å se større sammenhenger, fremfor å fokusere på det som umiddelbart fremstår som opplagt og sant. Både forsknings- og skriveprosessen har beveget seg mellom å presentere motsetninger og forbindelser mellom tilsynelatende ulike perspektiver. Denne bevegelsen mellom makro og mikro, mellom ulike perspektiver og innganger til feltet veiledning, preger formen på boka og de metodologiske avveininger den hviler på.

Jeg benytter altså teori og empiri som har til hensikt å gi konsise og dekkende beskrivelser uten å innskrenke og forenkle kompleksiteten i det som skjer på de pedagogiske arenaene. Slik forsøker jeg å avgrense bokas perspektiv uten å forlate verdien av hva et slikt sammensatt pedagogisk felt utgjør. Et slikt perspektiv på pedagogikk er blant annet inspirert av Bernstein (2001a, s. 210–211). En annen viktig avgrensning er at jeg i boka forholder meg til undervisning og veiledning forstått som formidling av verdier og kunnskaper. Det vil si at jeg ikke undersøker lærerstudentenes læring per se. Jeg undersøker hva som blir formidlet, og hvordan det blir formidlet (input), men jeg undersøker ikke hva lærerstudentene har lært (output). En slik avgrensning er på ingen måte til forkleinelse for pedagogikkens, skolens, lærerutdanningens eller didaktikkens overordnede mål: å bidra til læring og utvikling av menneskelig myndighet på best mulig måte. Det er på dette overordnede nivået didaktikkens bidrag (Klafki, 2005, s. 21) er å lære lærere og elever å tenke kritisk og å være i stand til å gjennomføre selvstendig refleksjon.

Skolen gir åpenbart elever muligheter for læring, kvalifisering og utvikling. Her ligger det i skoleprinsippet en ambivalens, fordi skolen også har en sorteringsfunksjon. Der noen elever gjennom skole og utdanning gis muligheter og valgfrihet, sorteres andre til nederlag, bort fra attraktiv videreutdanning, studier og arbeid. En drivkraft bak denne boka er å bidra til at skolen skal gi flest mulig elever mulighet til å nå sine potensialer. En slik skole må evne å kommunisere på tvers av de kommunikasjonskulturer og sosiale skillelinjer som de enkelte elevgruppene representerer. En slik forventning til skolen berører både politikk og sosiale strukturer i samfunnet. En kritisk utdanningspolitisk målsetting kan

i så måte sies å være en drivkraft. Den handler om hvordan vår grunnutdanning, i det vi ofte kaller fellesskolen, kan inkludere flest mulig elever i en fullverdig skole uten at læreryrket eller fellesskolens allmenndannende funksjon korrumpes til fordel for kortsiktige mål. En slik inkluderende skole trenger selvstendige og kritisk tenkende og dyktige lærere med gode pedagogiske og didaktiske verktøy. Denne boka er ment å være et bidrag i så måte.

1.2 Bokas struktur

Boka er delt opp i tre hoveddeler. I den første delen introduseres sentrale teoretiske begreper og forståelser og problemstillinger. Del I avsluttes så med en gjennomgang av veiledningsfeltets semiotikk. Del II presenterer teoretiske ståsted og metodologi. Del III presenterer og drøfter funn.

Bokas teoridel presenteres først i kapittel 3 i del II. Det ligger imidlertid til grunn et teoretisk fundament i de to foregående kapitlene som jeg vil avklare underveis i første del. I del III presenterer og diskuterer jeg datagrunnlaget til denne boka. Veiledningssamtalene analyseres her med bakgrunn i sitt teorigrunnlag og sin historie, fra sin lærerutdanningskontekst, i lys av lærerstudentenes planlegging og gjennomføring av undervisning i forkant av veiledningen, fra en enkeltstående praksislærers perspektiv⁵ og fra en sammenstilling av 17 veiledningssamtaler. Empirien presenteres relativt deskriptivt gjennom et narrativ, og den tolkes ved hjelp av det teoretiske perspektivet jeg har lagt til grunn, og med et begrepsapparat utviklet på bakgrunn av denne teorien. Her er de første trinnene av analysen i all hovedsak hermeneutisk inspirert. Dette gjelder både narrativet som presenteres, og de første gjennomgangene av de transkriberte observasjonene av veiledningssamtalene. Her fortolkes transkribert tekst i en veksling mellom nærhet og forsøk på distanse til datamaterialet. Denne delen av analysen forsøker å finne den formaliserte veiledningssamtalens form og saksforhold slik det fremkommer i veiledningssamtalene. Her anser jeg veiledningssamtalenes kontekst som avgjørende for å forstå veiledningens saksforhold.

5 Dette skjer ved hjelp av en forskningsfortelling i analysens trinn 1.

Transkripsjonene av veiledningssamtalene behandles ikke som tradisjonell tekst, men som målrettet og kontekst-refererende kommunikasjon. Den viktigste konteksten, som det refereres til, er lærerstudentens planlegging og gjennomføring av en undervisningsøkt. Når det teoretiske begrepsapparatet avslutningsvis anvendes på datamaterialet, er det en fortsettelse av den dialektiske vekslingen mellom teori og praksis som er gjennomgående i denne boka. Teorigrunnlaget, begrepsapparatet, og de formaliserte veiledningssamtalene, utfordres således både gjennom den stemmen som denne bokas empiri utgjør, og videre gjennom utvikling av nye begrepsmessige innsikter på bakgrunn av teori.

Selv om boka deles inn i tre hoveddeler, er arbeidet med boka, i tråd med dialektisk tenkning, gjennomført med en forskningslogikk som veksler mellom deduksjon og induksjon. Det vil si at både teori og empiri påvirker og relativt pragmatisk korrigerer begrepsapparatet, for å danne grunnlag for å kunne både bekrefte og avkrefte antagelser. Analyse av empiri og arbeid med teori er derfor overlappende. Denne arbeidsmåten har blant annet ført til at formen på veiledningssamtalene, og enda mer spesifikt det didaktiske elementet i veiledningssamtalene, er viet stor plass. Denne endringen er primært drevet frem av empiri. Spørsmålet som med dette har tvunget seg frem, er: Hvordan skal jeg kunne forstå og tolke mitt begrepsapparat og derav om mine observasjoner er riktige? Et svar på om noe er riktig eller galt, gir ikke et slikt relativt pragmatisk design. Designets funksjon er å gi nøkterne observasjoner og nye fremstillinger og eventuelt ny kritikk både av det teorigrunnlaget jeg baserer meg på, og av feltet som studeres, gjennom en prosess der empiri prøves og kontrolleres mot denne bokas teoretiske begrepsapparat. Bekreftelser og avkreftelser av teori og empiri diskuteres i kapittel 6 i del III.

1.3 Utdyping av problemstilling

Boka omhandler som nevnt det jeg betegner som formaliserte veiledningssamtaler, og da hvordan dyktighet som lærer forstås, og hvordan dyktighet blir forsøkt overført til lærerstudenter i disse veiledningssamtalene. Samtalene er formaliserte i den forstand at veiledningen er en del av en obligatorisk praksisutplassering og obligatorisk praksisoppfølging

og vurdering. De veiledningssamtalene som inngår i boka, karakteriseres videre som formaliserte fordi de er basert på studentenes planlagte undervisning, og fordi de følges opp med en tydelig avklart veiledningssamtale i etterkant. Nettopp fordi veiledningen normalt sett finner sted i etterkant av lærerstudentenes undervisning, omtales den gjerne som etterveiledning. Alle veiledningssamtalene og vurderingene av veiledningssamtalene som inngår i denne boka, er utført av erfarne lærere som er ansatt som praksislærere av skoleledelsen i samarbeid med den lærerutdanningsinstitusjonen lærerstudentene tilhører. Halvparten av disse praksislærerne har formell veilederutdanning.⁶

De formaliserte veiledningssamtalene jeg har undersøkt, innebærer en mer eller mindre eksplisitt vurdering av lærerstudentene. Denne vurderingen knyttes jeg til idealer om dyktighet som lærer. Praksislærers vurdering av lærerstudentenes dyktighet gjøres på bakgrunn av undervisningsplanlegging, observert undervisning og tidlige veiledning.

Problemstillingen: *Hvordan «rekontekstualiserer» praksislærer en «pedagogisk diskurs» som angår dyktighet som lærer gjennom den formaliserte veiledningssamtalen?*, som ble presentert helt innledningsvis, inneholder begrepene «rekontekstualisering» og «pedagogisk diskurs». Disse begrepene henger sammen fordi resultatet av «rekontekstualiseringsprosessen» er den «pedagogisk diskursen» som jeg undersøker. Her ønsker jeg å bidra med kunnskap om hva som faktisk skjer i veiledningssamtalene. Datagrunnlaget⁷ i denne boka fremkommer derfor ved å se på hva erfarne lærere vektlegger når de lærer opp lærerstudenter, det vil si når praksislæreren velger ut kunnskaper og dyder⁸ som han eller hun mener

6 Åtte praksislærere og 28 lærerstudenter ved fem grunnskoler i Sør-Norge har deltatt i studien denne boka bygger på. Alle de involverte praksisskolene har vært partnerskoler godkjent av lærerstudentenes utdanningsinstitusjon. Denne bokas empiri omfatter totalt videoobservasjon av 17 formaliserte veiledningssamtaler samt et forsknings- og valideringsintervju med en praksislærer.

7 En metodisk konsekvens av en slik åpen dialektisk innstilling er at teori på ulike måter skal prøves mot datagrunnlaget i en abduksjonsprosess. Det betyr her pragmatiske vekslinger mellom teori og denne bokas begrepsapparat og empiri om hvordan dyktighet som lærer fremkommer hos lærerprofesjonen selv.

8 Referansen for bruken av begrepet dyd er her Aristoteles (1968a). Både dugelighet, dygd og dyd forstås da som moralske holdninger og karaktertrekk mennesker potensielt kan lære seg ved utøvelse, det vil si at vi har potensial til å tilegne oss dyder gjennom erfaring. Dyder benyttes for å ta beslutninger på bakgrunn av praktisk klokkskap (fronêsis). Det vil tilsvare å skjønnsmessig

er viktige for lærerstudentens utvikling underveis mot å bli en dyktig lærer. Det er dette jeg betegner som en «rekontekstualiseringsprosess». Det tilsvarer det Bernstein (2000) betegner som «rekontekstualiseringsregler» og «rekontekstualiseringsprinsipp», her forstått som prinsipper som «selektivt annekterer, relokaliserer, refokuserer og forbinder andre diskurser for at konstituere en egen orden og ordning» (Bernstein, 2000, s. 33). Chouliaraki (2001) utdypet dette og vektlegger at «rekontekstualisering» foregår på flere nivåer:

Rekontekstualiseringsregler regulerer cirkulationen og optagelsen av diskurser fra det intellektuelle felt i felter, hvor videnskap bliver til diskurser, der er egnet for formidling og tilegnelse. Disse felter, som pædagogiserer viden, er knyttet til staten via dennes planlægningsagenturer, så som ministerier og lokale uddannelsesmyndigheder (officielle rekontekstualiseringsfelter), eller de er knyttet mere direkte til undervisningsprosesser, til alle de pædagogiske kontekster, fra universitetet til børnehaven, hvor der foregår formidling og tilegnelse (pædagogiske rekontekstualiseringsfelter) [...] Pædagogisk diskurs opstår i kraft af rekontekstualiseringsreglerne.

(Chouliaraki, 2001, s. 41)

Den «pedagogiske diskursen» er altså resultat, både når det gjelder form og innhold, av de kunnskapene og dydene den erfarne praksislæreren velger å «rekontekstualisere». Denne kommunikasjonen avgrenses til lærerstudentens kommunikasjon i klasserommet (inkludert planleggingskjema for timen) og særlig praksislærers veiledning av lærerstudenten. Et teoretisk grunnlag både for å inkludere produksjon av en diskurs og for hvordan en slik diskurs operasjonaliseres i for eksempel skole og utdanning, er ikke unikt for Bernstein. «Rekontekstualiseringsbegrepet» tilsvarer og utdypet for eksempel Steiner-Khamsis (2014) læreplanteoretiske begreper om «*reception*» og «*translation*». «*Reception*» representerer de politiske, økonomiske og kulturelle påvirkningene som kan tenkes å gjøre det attraktivt å importere en «fremmed» reform inn i skolen. «*Translation*» begrepsfester

være i stand til å vurdere hva som er gode beslutninger. Her gjør Aristoteles (1968a) et poeng av at de gode beslutningene ofte er mellomtingen mellom ytterligheter, og at lykkelige blir de mennesker som kan ta overveide beslutninger basert på praktisk klokskap.

lokale tilpasninger, endringer og re-utforming av den «fremmede» reformen, som må til når en «fremmed» reform blir importert for eksempel til skolen. En annen parallell er begrepet refraksjon (Stray, 2017).

I tillegg til og i forlengelsen av «rekontekstualiseringsbegrepet» som jeg gjør bruk av, har Bernstein (2000) utviklet begreper som differensierer mottakernivået gjennom det han betegner som «gjenkjennings- og realiseringsregler». Det vil si at det er forbindelse mellom det samfunnspolitiske nivået i begrepet og den «pedagogiske diskursen» som undersøkes. Denne sammenhengen beveger fra et pedagogisk idénivå (makro) og helt ned til en praktisert didaktikk. På det praktiske nivået representerer «gjenkjenningsbegrepet» læring og «realiseringsbegrepet» et læringsprodukt. «Gjenkjennings- og realiseringsregler» kommer jeg tilbake til i del II

I analysen og i drøftingen av praksislærernes «rekontekstualisering» av dyktighet i de formaliserte veiledningssamtalene legger jeg også vekt på strukturelle posisjoneringer mellom deltakerne i veiledningssamtalene. Det vil her si en analytisk kategorisering av hierarki og posisjoner mellom deltakerne i veiledningssamtalene. Strukturen og innholdet i veiledningssamtalene betegner jeg med begrepsapparatet «pedagogiske diskurser». Analysen og drøftingen av hvordan disse diskursene opptrer i veiledningssamtalene, presenteres i del III. Den posisjoneringen som skjer i den formaliserte veiledningssamtalen, ses her i forhold til sosiale strukturer i samfunnet og i skolekulturen. Problemstillingens andre punkt tar opp dette: *Hvilke empiriske distinksjoner karakteriserer veiledningssamtalene, og hvordan kan den formaliserte veiledningssamtalen på denne bakgrunn forstås didaktisk?* Det vil si at det i denne boka antas at sosiale strukturer frembringer karakteristiske holdninger og forventninger til deltakerne i veiledningssamtalene. I tillegg undersøkes veiledningens didaktiske form og innhold. Med didaktisk form og innhold sikter jeg særlig til hvordan praksislærer i veiledningssamtalene vektlegger lærerstudentenes begrunnelser og refleksjon for de undervisningsvalg som er gjenstand for veiledningen. Både den strukturelle posisjoneringen mellom deltakerne og veiledningens form og innhold analyseres på bakgrunn av teori og ved hjelp av et teoretisk begrepsapparat som det gjøres rede for i del I og II.

Begge punktene i problemstillingen kan anses som didaktiske ved at de legger vekt på relasjonene mellom en lærer, et læringsinnhold og en student. Det er vesentlig at denne relasjonen ikke kan løsrives fra sin historiske, kulturelle og sosiale kontekst. Dette forholdet belyses ved sosiologisk diskursteori. Relasjonen mellom lærer og student kan heller ikke løsrives fra innholdsdimensjonen. Innholdsdimensjonen er her praksislæreres ulike forsøk på formidling av et saksforhold, og lærerstudentens høyst individuelle møte med dette saksforholdet. Hvordan lærerstudenten på ulikt vis individuelt møter, mestrer, forstår og drar nytte av praksislæreres formidling av saksforholdet, er i denne boka underordnet hva og hvordan praksislærer faktisk formidler det. Det vil si at jeg forstår undervisning og læring som to forskjellige og autonome aktiviteter. Dette skillet er først og fremst et modellmessig valg, fordi jeg i denne boka i liten grad har empirisk belegg for å beskrive læringsprosesser.

Forskningsspørsmålene som følger av problemstillingene, er utformet for å fange opp ulike didaktiske betraktninger, som hva, hvordan og hvorfor noe skjer i veiledningssamtalen. Dette gjøres uten å gi slipp på den mer sosiologiske dimensjonen, som her kretser rundt veiledningssamtalens sosiale orden.

Didaktikk utdypes videre i kapittel 1.5. Begrepene «rekontekstualisering» og «pedagogisk diskurs» gjøres det grundigere rede for i kapittel 3 i del II. Det er likevel behov for å avklare diskursperspektivet tidlig fordi begrepet brukes på tvers av de andre teoretiske begrepene i denne boka.

1.4 Bokas diskursperspektiv

Begrepene diskurs, pedagogikk og didaktikk står i nær sammenheng med hverandre. Bernstein (2000) bruker begrepet pedagogikk generelt om læren om oppdragelse, oppdragelsens midler, dens metoder og ikke minst dens praksis. Ifølge Bernstein (2000) genererer pedagogiske relasjoner og pedagogisk kommunikasjon en tilhørende pedagogisk kontekst. De mest åpenbare kontekstene for denne boka er lærerstudentenes undervisning av elever og den etterfølgende formaliserte veiledningen av lærerstudentenes undervisning. Pedagogikk består i dette perspektivet av et skiftende sett med regler, prinsipper og anordninger som gir ulik

pedagogisk praksis. En viktig avgrensning for pedagogikkbegrepet slik det her anvendes, går mellom a) mer eller mindre indirekte pedagogiske konsekvenser og b) reelle og direkte pedagogiske relasjoner. En reell og direkte pedagogisk relasjon kan være lærerens planlagte undervisning, i motsetning til den indirekte konsekvens, som finner sted når brent barn lærer å sky ild. Sistnevnte eksempel illustrerer at selv om all erfaring har iboende et pedagogisk potensial, så er avgjort ikke all erfaring resultat av overveid pedagogikk. Overveide og reelle pedagogiske relasjoner kan ifølge Bernstein (2000) inndeles i tre analytiske hovedformer:

1. Eksplisitte pedagogiske relasjoner
2. Implisitte pedagogiske relasjoner
3. Tause pedagogiske relasjoner

De to første hovedformene står i en kontekstuell særstilling. Dette fordi både 1) eksplisitt og 2) implisitt pedagogikk har en planlagt tidslinje der progresjon er lagt opp for å «[...] initiere, bearbeide, utvikle eller endre kunnskap, atferd eller praksis av noen eller noe som allerede besitter, eller som har tilgang til, nødvendige ressurser og midler for å vurdere resultatet av undervisningen» (Bernstein, 2000, s. 199–200, min oversettelse). Ved 1) eksplisitte pedagogiske relasjoner er pedagogikkens intensjon godt synlig for elevene, ved 2) implisitte pedagogiske relasjoner er den pedagogiske intensjonen bare synlig for læreren og ikke for elevene, mens 3) tause pedagogiske relasjoner har kommunikasjonsprinsipper som gjør at læring kan finne sted uten at noen av deltakerne er klar over at det skjer. De sistnevnte lærings- og sosialiseringssituasjoner er svært kontekstbestemte og skiller seg fra skole og utdanning, som er bokas kontekst. Tause pedagogiske relasjoner er en form for sosialisering som typisk skjer i familien, blant nære venner og gjennom arbeid.

At de tause pedagogiske relasjonene ikke direkte kan knyttes til skole og formell utdanning, betyr ikke at de er uten innflytelse. Med hensyn til Bernsteins bruk av begrepet pedagogikk⁹ gjør denne boka en viktig

9 Jeg regner ikke Bernstein (2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2003, 2004, 1974) inn i den tradisjonen som kan forstås som en avvisning av pedagogikk som et selvstendig akademisk felt. På tross av at Bernstein var kritisk til deler av pedagogikken, særlig til det han i sine siste tekster beskrev som

distinksjon. Didaktikk forstås som del av pedagogikktradisjonen, men didaktikkbegrepet har en tydeligere «innramming» og avgrensning. På den ene siden har didaktikken et praktisk formål som retter seg mot planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Like viktig er den andre dimensjonen ved didaktikken, som omhandler kritiske begrunnelser og refleksjon over formidling og undervisningsvalg. I en forskningskontekst interesserer den didaktiske tradisjon jeg støtter meg til, seg for prosessene bak formidling av kultur i kontekstbestemte miljøer (Hopmann, 2010, s. 33; Klafki, 1998, s. 310; Künzli, 2000; Sivesind, 2002, s. 246). Prosessene bak formidling av kunnskap og kultur i kontekstbestemte miljøer forstås i boka gjennom Bernsteins (2000) begrep om «rekontekstualisering». Konteksten for denne boka er grunnskolen og den praktiske delen av lærerutdanningen. For de helt konkrete undervisningsvalgene er forholdet mellom lærer, innhold og elev det klassiske grunnlaget for didaktikken. Dette forholdet anses i denne boka å tilsvare veiledningens: praksislærer, saksforhold og lærerstudent.

På et forskningsnivå kan didaktikken sies å ha en sosiologisk karakter som tangerer denne bokas interesse for den moralske dimensjon i utdanningen. Det vil si at skolen også forstås som bærer av samfunnets sosiale verdier, kultur og normer (Künzli, 2000, s. 43). En slik moralsk dimensjon dreier seg om vekting og diskriminering av verdier for hva som i samfunnet til enhver tid verdsettes som sant eller usant, og hva som anses som bra eller dårlig. Normen for hva som karakteriserer en god veiledningssamtale, representerer en kultur med bestemte sosiale verdier. Her tangerer didaktikken denne bokas sosiologiske perspektiv, legger føringer for og kontekstualiserer det øvrige teorigrunnlaget mot undervisning i vid forstand. Begrepene pedagogikk og didaktikk diskuteres mer inngående i kapittel 2 i del I.

På samme måte som med pedagogikk og didaktikk bruker jeg begrepet diskurs i vid forstand. Anvendelsen av diskursbegrepet er særlig inspirert

pedagogisering (Bernstein, 2001a). Pedagogisering er her ulike former for servil og kortsiktig pedagogikk, det Bernstein (2001a) betegner som i stadig større grad innholdstomme begreper som for eksempel «livslang læring» og endringsvillighet: «The concept of trainability, the key to life long learning and life long learning itself, the mode of socialisation into the Totally Pedagogised Society, erodes commitment, dedications, and coherent time, and is therefore socially empty» (Bernstein, 2001a, s. 366).

av Bernstein (2000) og den franske filosofen Paul Ricoeur (1984). Primært angår et slikt diskursbegrep kommunikative handlinger innenfor didaktikken. Men diskursbegrepet overskrider pedagogikken og didaktikken ved tydelige referanser til et større kultur- og samfunnsperspektiv. I kombinasjon med didaktikkbegrepet gir dette denne boka en bestemt vitenskapsfilosofisk retning, som utdypes i kapittel 4, del II.

Diskursbegrepet slik det anvendes, opptrer både på makro- og mikronivå. Makronivået svarer til de store fortellingene i vår tid, som kan sies å eksistere som fortellinger om virkeligheten. Slike fortellinger anser jeg for å være normative, selektive og diskontinuerlige fortellinger om våre historiske erfaringer, om det vestlige samfunnets progresjon og om vår vitenskapelige kunnskaps- og økonomiutvikling. Diskursene får blant annet sin posisjon, sin livskraft og sin sannhet gjennom å bli gjentatt over tid. Det å benytte diskurser som forklaringsmodell for å avdekke ideologi og tilslørt makt er ikke noe nytt. En diskursiv sammenkobling mellom samfunnsnivå som metafysikk og et mikronivå i form av empiri er beskrevet i epistemologisk konstruktivisme:

Vitenskapsfilosofien har forsøkt å gi veiledning for slike valg dels ved å redusere vitenskapelige utsagn til sansedata, dels ved å avlede de vitenskapelige begrepene av sosiale fenomeners egentlige natur eller vesen. Slik blir forskningsprosessen utstyrt med to omverdener, henholdsvis «empirisk» observasjon og metafysisk spekulasjon. (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 485)

En vesentlig funksjon for diskursbegrepet slik jeg anvender det, er å skape en hensiktsmessig kobling mellom makro- og mikronivå. Makronivået refererer til makt («klassifikasjon»). Mikronivået refererer til ulike former for kontroll («innramming») (Bernstein, 2000). I samfunnet, og i skolen, kan den rådende diskurs hevdes å ha et potensial til, til enhver tid, å definere hva som skal regnes som gyldig kunnskap. På makronivået representerer diskursbegrepet i denne boka en grunnleggende moralsk dimensjon som jeg vil hevde er en del av all utdanning. Her er sterke bånd til institusjonelle holdninger og ideer om hva som i skolen og i veiledningssituasjoner anses å være sant eller usant, bra eller dårlig, riktig eller galt. Jeg anser også teorier om undervisning og læring som del av en moralsk dimensjon i skolen, en dimensjon som

preger og legger premiss for hva vi anser som en god skole, og hva som anses for å være god veiledning. Hva som anses for å være god veiledning, kan med Bernstein (2000, s. 29) hevdes å være gjenstand for tolkning og forståelse av hva som i diskursen anses som tenkelig og dermed virkelig. Jeg antar at jeg gjennom beskrivelser av veiledningspraksisens karakteristika kan beskrive den «pedagogiske diskursen», og videre at diskursens styrke og grad av hegemoni kan antas å opptre relativt til diskursens ideologiske posisjon.

Hva angår såkalte små fortellinger og små diskurser, representerer ikke disse et lingvistisk diskursbegrep. Diskurser handler i denne utgivelsen om semiotikk heller enn lingvistikk. Dette fordi man gjennom diskurser også aktualiserer den symbolske funksjonen i språket. Dersom en forutsetter språk som uttrykk for å tolke og beskrive verden, er overgangene fra diskursbegrepet til hermeneutikken overlappende og sammenglidende. Det vil si at i tillegg til å gjøres gjeldende for tolkning av tekster, bruker jeg hermeneutikken til å forstå og tolke handlinger, som for eksempel den transkriberte kommunikasjonen fra veiledningssamtalene.

På empirisk nivå representerer diskursene i denne boka små fortellinger. Disse fremkommer i undervisningen og i de veiledningssamtalene som utgjør det empiriske grunnlaget. Det er viktig å understreke at her er det hovedsakelig snakk om muntlig kommunikasjon som transkriberes til tekst. Diskursene beskriver ulik grad av kontroll, kommunikasjon, interaksjon og mer implisitt makt, gjennom reglene for diskursen. Reglene for analyse av diskursene, slik de anvendes empirisk, gjøres det rede for i metodekapitlets andre del. Det at diskurser vektlegger beskrivelser av kommunikasjonen i pedagogikken, vil i overført betydning si en analyse av selve mediet. Pedagogikkens og didaktikkens stemme blir derfor vel så viktig som mer statiske analyser av avsender- og mottakerposisjoner.

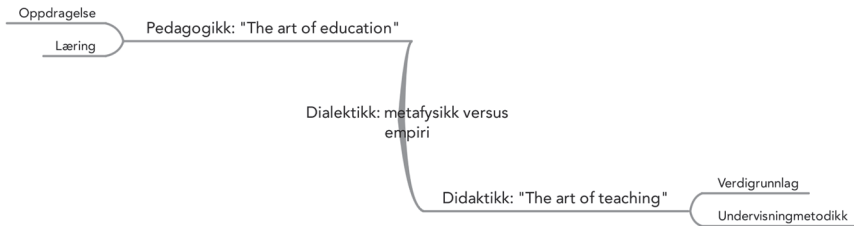
Et siste viktig poeng for diskursbegrepet i boka er at diskurser i skole og utdanning ofte opptrer framkoblet og re-lokalisert i forhold til sin opprinnelige kontekst. Slike re-lokaliserte («rekontekstualiserte») «pedagogiske diskurser» kan være hvordan fag på skolen og den didaktiske operasjonaliseringen av faget i klasserommet får sin egen identitet uavhengig av fagets opprinnelse utenfor skolen. Bernstein (2000, s. 33)

bruker det tidligere skolefaget sløyd, i dag en del av faget kunst og håndverk, som eksempel på en slik transformasjon. Arbeidslivets tømrefag ble i sin tid frakoblet og så re-lokalisert i skolen som sløyd – et skolefag som senere fremstod med en egen identitet og som en selvstendig diskurs med betydelig avstand til sitt utgangspunkt. I forlengelsen av dette kan en spørre seg om i hvilken grad veiledningssamtalene opptrer som en selvstendig diskurs og ikke en diskurs som er underordnet statens lærerutdanning. Et slikt spørsmål, som angår hvor sterk denne diskursen er, blir blant annet diskutert gjennom hvor rituelle veiledningssamtalene som gjengis her, kan sies å være. Veiledning som ritual gjøres det rede for i kapittel 2.5 Nå som problemstilling og diskursperspektivet er introdusert, er det behov for å knytte veiledning tettere opp til didaktikken. Veiledning kan hevdes å være en del av didaktikken fordi den dreier seg om den didaktiske forståelsen av hva som kan sies å være en undervisningsmetode.

1.5 Didaktiske avklaringer

Nå litt om hvordan jeg bruker begrepet didaktikk. Det skiller seg fra den engelskspråklige forståelsen av *didactics* og den norske bruken av begrepet fagdidaktikk. Didaktikk defineres vanligvis som en disiplin under pedagogikken, som forstås i retning av undervisningslære: «Én disiplin er imidlertid genuint pedagogisk, og det er *didaktikk*. Den handler eksplisitt om opplæring og undervisning i skolen» (Imsen, 2011, s. 28).

I den kommunikasjonen jeg beskriver som en «pedagogisk diskurs», er det vesentlig å se didaktiske sammenhenger innenfor den formaliserte veiledningssamtalens arena. Slik anser jeg både didaktikken og dialektikken som del av pedagogikken. Didaktikken, avledet av pedagogikken, ivaretar en undervisningsmetodologisk dimensjon samtidig som den bærer av et verdigrunnlag. Den dialektiske dimensjonen viser til det store spenningsfeltet som inngår særlig i pedagogikken, men også i didaktikken. Kunnskapssosiologisk spenner denne dimensjonen over forholdet mellom et teoretisk og metafysisk verdensbilde på den ene siden og et mer praktisk og observerbart empirisk verdensbilde på den andre siden, se figur 1.



Figur 1. Pedagogikk i forhold til didaktikk.

Et sentralt tema, i tillegg til didaktikken som et verdigrunnlag, er didaktikken som undervisningsmetodikk, her forstått som «[...] undervisningens mål, kunnskapsinnhold, undervisningsmetoder og arbeidsformer, og evalueringssystemer» (Imsen, 2011, s. 28). Med bakgrunn i dette kan didaktikken hevdes å være pedagogikkens kjerneområde. De to begrepene pedagogikk og didaktikk er ikke alltid lett å holde adskilt. Jeg vier relativt mye plass til å avklare bruken og forståelsen av begrepet didaktikk fordi jeg gjennom den dialektiske forståelsen av det langt på vei bruker begrepet i stedet for pedagogikk. Man kan si at didaktikken tjener til å avgrense sosialiseringen og til å ramme inn konteksten til å gjelde skole og undervisning. Innad i skolen tjener didaktikken også til å gjøre overveide og praktiske begrensninger i det innholdet som presenteres. Den praksisopplæringen jeg undersøker, er også uoversiktlig, og den synes å være bærer av taus kunnskap og tause tradisjoner. Hvis jeg skal innfri mine ambisjoner med denne boka, er det nødvendig også å tydeliggjøre slike implisitte strukturer som blant annet finnes i veiledningssamtalen. I så måte er det et viktig poeng å løfte frem hva det i et lærerprofesjonsperspektiv¹⁰ vil si å være en dyktig lærer. Årsaken til at veiledning har sin legitimitet i lærerutdanningen, er nettopp denne forutsetningen – at den bidrar til å dyktiggjøre de kommende lærerne. I prosessen med å kretse inn hva lærerdyktighet forstås som, og hvordan den kan begrepsfestes, vil jeg argumentere for at lærerutdanning, undervisning og dyktighet som lærer også har en sterk moralsk dimensjon. Pedagogikkens stemme og dens moralske karakter forstås da som en viktig del av pedagogikkens identitet. I forlengelsen av den pedagogiske stemmens moralske karakter

¹⁰ Bruken av begrepet profesjon drøftes i 1.6: Lærerprofesjon og veiledning.

skiller Bernstein (2004) mellom pedagogikkens stemme og hvordan budskapet til denne «stemmen» realiseres i klasserommet: «[...] a distinction was drawn between «voice» and «message». «Voice» referred to the limits on what could be realised if the identity was to be recognised as legitimate» (Bernstein, 2004, s. 204). Jeg kommer tilbake til denne viktige dimensjonen og distinksjonen, som hos Bernstein tilsvarende henholdsvis «klassifikasjon» forstått som makt, som tilsvarende pedagogikkens hva, og «innramming» forstått som kontroll, og som pedagogikkens hvordan, jf. «klassifikasjons»- og «innrammingskodene» i kapittel 3. «Voice» refererer altså til klassifikasjon, som et begrep som sier noe om makt, mens «message» refererer til «innramming» og kontroll.

Mer konkret når det gjelder hva som kan sies å være en dyktig lærer, vil de fleste være enige om at det ikke er nok å vise til akademisk utdanning. Heller ikke vil lang og relevant erfaring fra arbeidslivet utenfor skolen være nok for å bli en dyktig lærer. Dette gjelder altså uansett om høy utdanning og faglig spesialisering skulle gjøre at lærerne opptrer med ekspertkunnskap, fra en ideell synsvinkel. En slik type ekspertkunnskap er nok nyttig, men den sier ikke noe substansielt om hvorvidt lærerne er dyktige til å utøve yrket sitt. Yrkesutøvelsen blir i feltet oppsummert som lærernes evne til å planlegge, lede, gjennomføre og evaluere undervisningen i skolen til det beste for elevene: «Lærerens oppgave er å styre dette sosiale systemet på en måte som fremmer læring, helse og trivsel, og som bidrar til at eleven opplever sosial tilhørighet og trygghet» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lærerdyktighet handler vel så mye om å kunne håndtere kompliserte pedagogiske og didaktiske prosesser som faglig kompetanse.

Når pedagogikken og didaktikken i seg selv kan sies å ha en moralsk karakter, opptrer ikke lærerne uavhengig av det moralske samfunnsmandatet som er gitt dem gjennom opplæringsloven. Dette gjelder samtidig som det er naturlig å anta at lærerne er påvirket av de endrede krav som nå stilles til deres yrkesutøvelse. Praksislærerne forventes lojalt å forvalte læreplanen og sitt opplæringsmandat på vegne av staten, på tross av at praksislærerne frem til i dag har arbeidet uten en avklart opplærings- og veiledningsmetodikk. For de praksislærerne som er informanter i denne boka, gjelder det en spenning, det vil si en dialektikk med hensyn

til forholdet mellom lærernes autonomi – deres ansvar for å oppdra sine elever moralsk riktig – og statens styring av skolen, lærerne og lærerutdanningen. Dette er et viktig poeng som jeg vil komme tilbake til i analysen i kapittel 5.

Legitimering og organisering av lærernes utdanning er i så måte heller ikke uten spenninger. Utdanningen av lærerne skjer både ved lærernes utdanningsinstitusjoner og på mange utvalgte skoler der lærerstudentene har praksis. Denne utdanningstradisjonen har hele tiden beveget seg i et spenningsfelt mellom teoretisk orientert akademisk kunnskap og praktisk erfaringsbasert lokal opplæring. Det vil si at lærerutdanningen beveger seg mellom to relativt ulike arenaer som ikke nødvendigvis deler samme oppfatning av hva som ligger i det å være en dyktig lærer, hvordan dyktighet som lærer erverves, eller hvordan dyktighet som lærer kan vurderes.

Det er min erfaring at de akademiske utdanningsinstitusjonene i hovedsak benytter seg av teoretisk informert undervisningsformidling for å overbringe hva som ligger i og hva som kvalifiserer til å bli en dyktig lærer. På praksisskolene vektlegges ikke teori på samme måte, derimot vektlegges lokal kunnskap og erfaring og veiledning som undervisnings- og vurderingsform. Dette medfører at dyktighet som lærer potensielt sett overbringes, erfares og erverves på to ulike vis på to ulike arenaer. For å få bedre forståelse for en del av lærerutdanningsforløpet, som innebærer en rekke usikre variabler, er innsikt i hvordan praksislærerne arbeider med lærerstudentene, viktig. Slik tydeliggjøres også en annen målsetting: at teori og begrepsutvikling gis en praksisrelevans for praksislærere og også for lærerstudenter. Innledningsvis pekte jeg på at mitt formål er å undersøke hva som faktisk skjer i den formaliserte veiledningssamtalen. Jeg skal også vise at det å utvikle praksisrelevant teori for praksislærere og lærerstudenter er et viktig formål. Det er denne relasjonen jeg har vist til med referanse til Hagen og Gudmundsen (2011), som forholdet mellom metafysisk og praktisk observerbar empiri. Det vil si at jeg har et ønske om at det teoretiske og metafysiske verdensbildet kan kombineres og komme nærmere praktisk observerbar empiri. Jeg har også en ambisjon om å fange opp den variasjon som antas å ligge i de ulike praksisskolene

og hos de mange praksislærerne som arbeider med en ganske rommelig opplærings- og veiledningsmetodikk. De praksislærerne som er informanter, står etter min mening i et spenningsfelt mellom sin egen autonomi og det å formidle læreplan og å utdanne lærerstudenter lojalt på vegne av staten.

Jeg vil nå introdusere og innføre didaktikkbegrepet i på en slik måte at didaktikkens essens, dens dynamikk og dens kritiske styrke legger grunnlag og setter prinsipper for møtet mellom didaktisk tenkning og sosiologi. Dersom pedagogikk forstås som «The Art of Education» kan didaktikk avgrenses til «The Art of Teaching» (didakti'ké techné). På norsk kan begrepet undervisningskunst eller undervisningsvitenskap brukes som betegnelse på didaktikk (Aristotle, 1903, s. 5) og utdanningsvitenskap som betegnelse på pedagogikk.

En innsikt i de historiske valørene som ligger i begrepene didaktikk og pedagogikk, er viktig når teori skal prøves ut, og når disse begrepene utvikles til metodiske observasjonskategorier for praksis. Begrepenes forbindelseslinjer til det feltet som det forskes i, er viktig for å unngå feil begrepsbruk, og ikke minst for å ikke opptre med historieløs selvsikkerhet. Det er en vekselvirkning og forbindelse mellom historie, kultur og samfunn. Dette beskriver Klafki (1998) med referanse til Frankfurterskolens kritiske teoris utdyping av et dialektisk perspektiv, som en gjensidig betingelse mellom enkeltindividets selvbestemmelse og dets medbestemmelse.

By self-determination and co-determination I mean the development of individual responsibility and independence and the development of corresponding economic, social, political and cultural conditions. The subject, the individual as a person is always influenced by history and society, is «mediated,» yet is never completely absorbed by his social role, is never determined by society alone, to take action with a view to change, and to make independent decisions. It is the central objective of pedagogical practice and pedagogical theory in the conception described here to create such opportunities in educational process (cf. Klafki 1976). (Klafki, 1998, s. 310–311)

Klafki beskriver en dialektikk mellom samfunn og individ og mellom selvbestemmelse og medbestemmelse. Han støtter seg til en

didaktikk i tråd med kritisk teori og i tråd med en mer omfangsrik hermeneutikk:

[...] Klafki describes his ideas as «critical constructive Didaktik». The critical element is a fusion of nineteenth century Didaktikk theory (cf. hermeneutics/ Geisteswissenschaft) and twentieth century critical theory associated with the Frankfurt School. (Hamilton, 1998, s. 79)

Historisk sett har den pedagogiske og didaktiske tradisjonen i vårt samfunn, som del av lærerutdanningen, vært nær forbundet med teologi gjennom sine bånd til kirken. Slik knyttes den også til filosofi og til antikken, og Sokrates og Platon blir dermed pedagogikkens eldste kilder. Blant annet viser Hopmann (2010, s. 21) til Platons sokratiske dialog Menon når han skal forklare didaktikk. Med Platon som utgangspunkt ser han didaktikken som en bevisst avgrensning av kunnskap, en «innramming», med det formål å bidra til elevens forståelse og læring. Dette innebærer, ifølge Hopmann (2010), å *ikke* overvelde eleven med kunnskap. En for overveldende kunnskapstilnærming vil kunne fremmedgjøre eleven for det som for Platon er opplæringens overordnede prinsipp: at den bidrar til elevens læring og utvikling. Det er også denne bokas didaktiske perspektiv.

1.5.1 Ulike forståelser av didaktikkbegrepet

Selv om jeg argumenterer for et relativt autonomt didaktikkbegrep, er det, i likhet med pedagogikkbegrepet, sammensatt. For å skille mellom didaktikkbegrepene kan de deles opp i en relativt snevrere fagdidaktisk betydning og en mer generell allmenndidaktisk forståelse, som jeg altså støtter meg til. I denne allmenndidaktiske forståelsen avgrenser man seg ikke til spesifikke fag, og forståelsen innsnevres heller ikke til planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. I tillegg til også å ha et samfunnsperspektiv (Klafki, 1998) kan den allmenndidaktiske tradisjonen knyttes til et profesjonsperspektiv på institusjonalisering av både skole og lærerutdanning som helt praktisk gjelder «[...] lærerens erfaringer i arbeidet med å forberede, gjennomføre og evaluere undervisningen og den profesjonelle kunnskapen dette genererte for videre studier»

(Sivesind, 2002, s. 244). Med utgangspunkt i dette breddeperspektivet, som angår denne bokas empiri, kan fagdidaktikken sies å angå sterkere en konkret faglig og innholdsmessig forbindelse som vil gi ulik fagdidaktisk identitet, noe som ikke undersøkes her. I forlengelsen og avgrensningen av fagdidaktikken brukes i Norge også betegnelsen yrkesdidaktikk. Her vil identiteten særlig være forankret i opplæring i praktiske yrker, i videregående yrkesopplæring, i yrkespraksis og i tradisjonell håndverksopplæring. Jeg har tidligere pekt på didaktikkens autonomi. I så henseende kan yrkesdidaktikk hevdes å ha en relativt lav indre autonomi fordi den hele tiden må tilpasse seg et ytre arbeidsmarked som øver den største innflytelsen på feltets kunnskapsbase. Tilsvarende vil jeg hevde at fagdidaktikken også har en avgrenset autonomi fordi den først og fremst tilpasser seg enkeltfagenes legitimitet, egenart og ulikhet. Et annet forhold som kan hevdes å ha betydning for graden av autonomi, er at fagdidaktikken har en relativt kort historie. Fagdidaktikken har i Norge opphav i en akademisk tradisjon på 1970-tallet. Utgangspunktet var særlig knyttet til legitimering av adskilte vitenskapelige fags metodikk og fagenes egenart, men var også en generell kritikk mot ensidig metodikkopplæring. Fra 1980-tallet etablerte fagdidaktikken seg i lærerutdanningene ved universitetene, og fra 1990-tallet ble det opprettet professorater i fagdidaktikk i de nordiske landene (Gundem & Hopmann, 1998). Sammenlignet med 70-tallets lærerutdanning er det i dag en sterkere kobling til de forskjellige akademiske fagfeltene og fagenes egenart grunnutdanningen. Her får lærerstudenten en faglig forankring som kan gjenfinnes i og knyttes til adskilte og spesifikke undervisningsfag i skolen.

1.5.2 Didaktikk som kontinental-europeisk tradisjon

Som kontinental-europeisk tradisjon har didaktikken røtter tilbake til allmennlærerutdanning på slutten av 1700-tallet, da særlig i Tyskland, men også i Norden. Didaktikk dreide seg da om spørsmål om undervisningens orden, rekkefølge og/eller valg (Hopmann, 2010, s. 21).

Slik jeg bruker didaktikk-begrepet, for eksempel sammen med diskurs, er det min hensikt å ramme inn både et makro- og et mikroperspektiv på

skole og undervisning. Makronivået, eller systemperspektivet, inkluderes fordi didaktikken her omfatter politisk intenderte hensikter og funksjoner med skole og utdanning. Dermed blir skolens forhold til samfunnet en del av bokas didaktikkbegrep.

Makronivået er uoversiktlig, og det rommer både et nasjonalt og et internasjonalt ideologisk nivå sentrert rundt mål og begrunnelser for skole og undervisning. Norsk utdanningspolitikk er sentralisert i den forstand at staten har en dominerende rolle og posisjon. Her får ulike prinsipper, utformet på politisk makronivå, konsekvenser for valg og organisering av stoff og for lærerens metodiske tilrettelegging og vurdering av elevenes læreprosess. Künzli (2000) beskriver didaktikk på en lignende måte, som vitenskapen om prosessene bak overføring av kultur i kontekstbestemte miljø. Künzli fremstiller didaktikk som en praktisk samfunnsvitenskap med overordnet mål om å forstå og forklare undervisning og læring generelt. Innholdet i undervisningen og undervisningsprosessene er i et slikt perspektiv bærere av samfunnets sosiale og kulturelle verdier og normer (Künzli, 2000, s. 43).

Didaktikk kan altså beskrives som teorier og praksis som opererer innenfor flere nivåer av sitt eget fagfelt. Dette gjelder både ambisiøse politiske nivåer, teorier om skole og utdanning, forskning og teoriutvikling om undervisning og ikke minst praktisk realisering av didaktisk kunnskap og erfaring i klasserommet. Man kan dermed omtale didaktikk som minst tre diskursområder som representerer feltets kjerneverdier:

1. a theoretical or research level, where the word denotes a field of study;
2. a practical level, where Didaktik is exercised, comprising among others the whole fields of teaching, curriculum making and schooling; and
3. a discursive level, where Didaktik names «the frame of reference» (in sense of Alfred Schütz' theory of knowledge) as in the case of professional dialogues between teachers and other groups outside school discussing school matters or other issues of teaching and learning. In this sense we speak, for instance, about subject matter Didaktik, the Didaktik of school levels, the Didaktik of lesson preparation, etc. (Gundem & Hopmann, 1998, s. 334)

De tre diskursene som alle inngår i «Didaktikk med stor D», slik begrepet brukes i denne boka, kan (Gundem & Hopmann, 1998) sies å være et profesjonsspråk for å forstå, snakke og skrive om undervisning og lærerutdanning. Fagdidaktiske perspektiv underordnes så «didaktikkbegrepet med stor D». Gundem og Hopmann (1998) gjør et skille mellom generell didaktikk «med liten d», og «Didaktikk med stor D», som gjelder den kontinental-europeiske didaktikktradisjonen. Didaktikk som diskurs har sitt eget språk eller vokabular, sin historie og har språkbrukere som tangerer hverandre med hensyn til profesjonelt virke og utdanning (Gundem & Hopmann, 1998, s. 335). De tre diskursområdene kan med Foucault (Foucault, 1999) sies å knytte sammen kunnskap, ideer og institusjonell praksis til en felles norm.

Ingen trer inn i diskursens orden hvis de ikke tilfredsstiller visse krav, eller hvis de ikke i utgangspunktet er kvalifisert til å gjøre det. Mer presist: Alle diskursområder er ikke like åpne og lette å trenge inn i, noen er strengt forbudte (differensierende og differensierte), mens andre framtrer som nærmest åpne for enhver, og stilles til rådighet for ethvert talende subjekt uten forutgående restriksjoner. (Foucault, 1999, s. 22)

Med Foucault kan man si at kvalifisering for å bruke didaktikkbegrepet må knyttes til nivået det brukes på, og konteksten det brukes i. Når jeg anser skjønnsbegrepet i didaktikken som grunnleggende, så inkluderer dette didaktisk metodefrihet også for praksislærere og lærere i undervisningssituasjoner.

1.5.3 Didaktisk skjønn

Den praktiske realiseringen av didaktikken kan i tråd med den tyske forståelsen av pedagogikk ses som relativt normativ. Den vil også i sin tradisjonelle form til dels være både intuitiv og teoretisk reflektert. På denne bakgrunn kan det hevdes at didaktikk er skjønnsbasert. Kobler man prinsipper, konsekvenser og begrunnelser for undervisningsvalg med et vurderende skjønnsbegrep, kan det argumenteres for at didaktikk som undervisningskunst både er og forutsetter utøvelse av skjønn. Praktisk undervisning innebærer at lærerens mange oppgaver må ha en *her og*

nå-oppmerksomhet, der det hele tiden er behov for å utøve skjønn. Med andre ord må lærere være forberedt på og i stand til å ta raske skjønnsmessige avgjørelser på egen hånd. Slik sett krever læreryrkets handlingsberedskap aksept av lærerens autonomi og metodefrihet.

I hverdagen konfronteres læreren daglig med dilemmaer som det ikke finnes klare og entydige svar på. Situasjonene preges dessuten av handlingstvang. Læreren innrømmes ofte ikke særlig lang betenkningstid. Like fullt skal læreren handle bevisst og reflektert. Dette understreker nødvendigheten av å utvikle en handlingsberedskap som kan aktiveres i møtet med så vel elever som kolleger, foreldre og andre interesseparter. Godt fundert handlingsberedskap er uttrykk for profesjonalitet. Både faglige, pedagogiske og yrkesetiske overveielser bør inngå i lærerens handlingsberedskap. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 81)

Lærerens utøvelse av godt pedagogisk skjønn vil i lys av tysk didaktikk tydeliggjøre lærerens profesjonelle ansvar og autonomi. Det kan hevdes at god skjønnsutøvelse forutsetter at lærerens mange avgjørelser har faglige reflekterte og forankrede begrunnelser. Slike begrunnelser kan forklares i motsetning til spontane og ureflekterte begrunnelser. Man kan analytisk dele inn lærerens erfaringsbaserte refleksjon og skjønnsutøvelse, det vil si representativitets-heuristikk. Flere forskere (Dale, 2006; Kahneman, Lilleskjæret & Nyquist, 2012; Løvlie, 2009) har forsøkt å tydeliggjøre skjønnsutøvelse ved å dele inn i ulike nivåer. Kahneman (2012) beskriver dette som hvordan vi trekker slutninger på system 1- og/eller system 2-nivå. System 1-nivået kan litt forenklet sies å representere hvordan læreren responderer raskt, intuitivt, affektivt, assosiativt, stereotypisk og ubevisst på problemer og utfordringer som vil opptre i lærerhverdagen. System 2-nivået representerer et langsommere, bevisst og logisk analytisk tankesett, som ideelt sett overvåker system 1. System 2 initieres når vi bevisst prøver å løse en vanskelig oppgave ved hjelp av refleksjon. Kahnemans relevans for handlingstvang og profesjonell skjønnsutøvelse er at vi er mindre rasjonelle enn vi kanskje tror. Videre argumenterer Kahneman (2012) for at dersom man unngår å overlate tankeprosessen som fører til handling, til system 1, det vil si at man aktivt lar system 2 overvåke system 1, vil vi ta bedre og riktigere avgjørelser.

Selv om man kan anta at lærere ønsker å opptre rasjonelt, er det verdt å bemerke at skjønnsutøvelsen ikke er verdinøytral. Både pedagogikk og didaktikk har, som jeg tidligere har gjort rede for, iboende et vesentlig normativt element. Det normative element har en grunnleggende moralsk dimensjon. Den gjør seg gjeldende når lærere gjennom sitt arbeid konstant må vurdere, prioritere og velge ut hvordan undervisningens form og innhold skal konkretiseres, og reflektere over hvordan elevene forholder seg til undervisningen. Dette foregår i en asymmetrisk relasjon til elevene. Lærere bedømmer normativt hva som er bra, og hva som er mindre bra, av både prosessene og evalueringen av disse, og det kan derfor ikke være særlig kontroversielt å hevde at lærere utøver vesentlig makt som skjønnsutøvere.

I opplæringslovens § 1–1, Formålet med opplæringa, finner man en statlig ambisjon og en humanistisk verdiforankring, som hevdes å ha erstattet den norske skolens opprinnelige statspietistiske og latinsk-kristne ambisjon om enhetskultur (Slagstad, 2014): «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (opplæringsloven, 1998).

De fleste gode lærere vil være ambisiøse på sine elevers vegne, de vil være faglig sterke formidlere som er engasjerte og reflekterte. En slik didaktisk kompetanse vil i så fall ha positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12–13). Men det vil svært ofte, på tross av statens ambisjon, også være tilfelle at læreren begrenser elevenes skaperglede og utforskertrang, eller gjør planlagte og overveide begrensninger for innholdet elevene presenteres. Slik praksis vil være skjønnsmessig begrunnet både i behov for kontroll over undervisningen og i et didaktisk behov for å gjøre begrensninger som kommer elevenes læring til gode. Et eksempel på behov for kontroll kan være begrensninger som må til for at læreren skal beholde nødvendig arbeidsro i klasserommet. Et annet eksempel på helt nødvendig skjønnsmessig regulering av elevene kan være kontroll og regulering av atferd for å beskytte elevene mot farlige situasjoner, for eksempel i skolens kjemilaboratorium. I lærernes hverdag vil det altså være et til dels stort spenn mellom statens ambisjoner med utdanningen og hvordan læreren realiserer disse ambisjonene.

I denne sammenheng er det viktig å ha i mente at lærernes skjønnsmessige vurderinger aldri er absolutt gode eller absolutt dårlige. Kvaliteten på utøvelsen av skjønn vil variere betydelig. Den varierer på tvers av yrker og profesjoner, og den er uavhengig av profesjonsutøverens intelligens, erfaring og utdanning (Kirkebøen, 2008, s. 28). Behovet for å utøve normativt skjønn aktualiseres ytterligere når lærerne må operere i spenningsfeltet mellom fag og verdier, mellom statens vidløftige ambisjoner formulert i opplæringsloven og i læreplanens generelle del og resultatkontroll for eksempel gjennom nasjonale prøver. Skjønnsutøvelse som del av et didaktisk profesjonsperspektiv kan dermed sies å være et språk som på ulike måter og med ulik kvalitet representerer lærernes selvforståelse, og som gir rammer for kollektive og kollegiale normer i læreryrket. Dette kan også gi rammer for hvordan dyktighet som lærer måles og struktureres når det blir forsøkt overført fra praksislærer til lærerstudent i den formaliserte veiledningssamtalen.

1.6 Lærerprofesjon og veiledning

Et profesjonsperspektiv på veiledning gir mulighet til å reflektere over hvordan lærere som individer påvirkes og innretter seg etter spenning mellom politisk styring og pedagogisk praksis. Dette gjenspeiles i problemstilling og forsknings spørsmål, som gjelder hvordan dyktighet som lærer blir forsøkt «rekontekstualisert» fra praksislærer til lærerstudent. En profesjonsutøver er for meg en kunnskapsbasert yrkesutøver med en spesialisert og eksklusiv ekspertise (Molander & Smeby, 2013, s. 11).

Profesjoner har et eget eierskap til sin yrkesutøvelse, det bidrar til autonomi, tillit og anerkjennelse. Men et profesjonsperspektiv krever at lærerne forholder seg til et større felt enn deres egen praksis. Pedagogisk og didaktisk forskning bør derfor være en like naturlig del av yrket og kunnskapsbasen som det er for en lege som forholder seg til medisinsk forskning. Flere har brukt begrepet klinisk i forbindelse med profesjonalisering av lærerutdanningspraksis (Shin, Wilkins, & Ainsworth, 2007). I *Lærerutdanning 2025* beskrives en FoU-basert og klinisk praksis: «Ved [...] lærerutdanningsskolene skal det være et fagmiljø av kvalifiserte praksislærere som samarbeider tett med lærerutdannere fra

lærerutdanningsinstitusjonene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Klinisk praksis defineres videre til å være «utprøving og modellering av undervisning i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Denne satsingen er i tråd med deg jeg beskriver som et profesjonsperspektiv. Et slikt profesjonsperspektiv kan relateres til både lærerutdanningen og selve læreryrket.

Et annet viktig område som angår et slikt profesjonsperspektiv, er lærernes undervisningskunnskap og hvordan lærerne forholder seg til taus og eksplisitt kunnskap. Det vil med andre ord si at bruken av skjønn er en viktig profesjonsindikator. Profesjonsperspektivet, slik jeg bruker det, er ment å støtte lærerne uavhengig av om læreryrket ut ifra profesjonsteori ikke defineres inn under de klassiske profesjonene. For at elevene skal kunne *erhverve* seg den kunnskapen skolen har som mål å videreføre, stilles det også krav til hvordan lærerne og deres yrkesutøvelse vurderes og behandles.

Acquisition requires effectively trained, committed, motivated and adequately salaried teachers with career prospects, sensible to the possibilities and contribution of *all* their pupils, operating in a *context* which provides the conditions for effective acquisition, and an education which enables reflection on what is to be acquired and how it is to be acquired. (Bernstein, 2000, s. xxii)

Profesjonsperspektivet angår lærernes utdanning, deres motivasjon og karrieremuligheter i et regulert lønssystem. Videre handler profesjonsperspektivet om lærernes mulighet for videreutdanning og for å være i posisjon til selv å kontrollere viktige oppgaver (Bernstein, 2000).

Et tredje aspekt i profesjonsperspektivet på veiledning gir mulighet til å reflektere over hvordan lærere som individer påvirkes av og innretter seg etter spenning mellom politisk styring og pedagogisk praksis. Dette gjenspeiles i problemstilling og forskningsspørsmål, som gjelder hvordan dyktighet som lærer blir forsøkt «rekontekstualisert» fra praksislærer til lærerstudent. Et profesjonsperspektiv tydeliggjør også en forskjell som angår hvilken styringsideologi den norske skolen skal underlegges. Her har den norske lærerstanden i konfliktsituasjoner markert seg mot den nye styringsideologien. For eksempel under lærerstreiken våren og høsten 2014, argumenterte lærerne for tillit og autonomi. Det vil si mot

sterkere direkte styring av sin pedagogiske praksis. Argumentasjonen kan sies å være holistisk i den forstand at lærerne ønsket å ivareta et helhetsperspektiv gjennom sitt kjennskap og sin kunnskap om både skolen og elevene. Utløsende for streiken var at skolens arbeidsgiverforening KS ønsket sterkere kontroll over lærernes arbeidstid. Statens og kommunens argumentasjon representerer på den andre siden en mer målstyrt og desentralisert kontroll med skolen. Det vil si en langt mer instrumentell argumentasjon overfor lærerne enn det som normalt vil være en profesjon verdig.

Som et resultat av skolepolitisk endring og en ny styringsmodell for skolen, særlig representert med reformen Kunnskapsløftet¹¹, kan det hevdes at staten har desentralisert flere av skolens funksjoner til kommunene, fylkeskommunen som skoleeiere og til rektorene som ledere av skolen.

Funksjonene som nå i større grad kan hevdes å være desentralisert, er for eksempel:

- konkretisering av læreplanene i skolen
- nye styrings- og kontrollsystemene med skolen
- kompetanseutviklingen av lærerne og skolelederne i skolen
- lønnsforhandlinger med de tilsatte i skolen

Dette kan utløse nye typer detaljstyring som står i motsetning til lærernes profesjonelle autonomi, og gir grunn til å spørre om lærerstanden i det hele tatt kan forstås som en profesjon. Ved likevel å anerkjenne et profesjonsperspektiv gir man forståelse og respekt for det arbeidet lærerne utfører i skolen, og de utfordringene lærerne arbeider med. Et profesjonsperspektiv kan også bidra til å skjelle mellom ulike valg og teorier slik at det har relevans for den praktiske pedagogikken i skolen.

En fjerde hensikt med å introdusere et profesjonsperspektiv er at det kan synliggjøre politisk overordnet styring av lærernes praktiske hverdag. Her kan det sies å foregå en diskursiv kamp om lærerprofesjonaliteten,

¹¹ Jeg forholder meg her ikke til fagfornyelsen der nye læreplanene tas i bruk fra 2020. Litt generelt så representerer disse nye endringene en tilsynelatende en oppmykning av læreplanene i skolen, større elevmedvirkning, digital interaksjon og innføring av begrepet dybdelæring.

der det er relativt store ulikheter i hva som legges i profesjonsbegrepet (Granlund, Mausethagen & Munthe, 2011). Like viktig er det å ta i betraktning at et profesjonsperspektiv potensielt bidrar til å tydeliggjøre og sette grensene for lærerens profesjonelle ansvar. Dedikasjon, fortjent respekt og stor pedagogisk og didaktisk innflytelse er innenfor det som jeg regner som grensen for lærerens profesjonelle ansvar. Men en slik autonom lærerrolle og tydelig læreransvar er ingen selvfølgelighet. Lærernes kontroll over og innflytelse på egen arbeidssituasjon og lærerens status har skiftet med tiden.

I boka *Arbeiderkollektivet* (Lysgaard, 1961) beskrives hvorfor og hvordan særlig underordnede arbeidstakere med liten mulighet til sosial mobilitet skaper uformelle forsvarsverk mot ledelsens stadige ønske om høyere effektivitet og bedre inntjening. Produksjonen er så krevende at arbeiderne må reservere seg for å bevare sin verdighet. Dette handler om en forskansning mot et teknisk, økonomisk system. Man kan også tenke seg et menneskelig system som er umettelig og ubønnhørlig, bestående av samfunn, skoleledelse, foreldre og elever. En kan tenke seg at lærerne i en slik situasjon blir stående mellom krav fra stat, kommune og foreldre og sitt eget behov for å overleve i klasserommet. Det vil i tilfelle danne bakgrunnen for at læreren beveger seg mellom å konsentrere seg om krav og rettigheter og å delta i en profesjonalitetsdiskurs der de også diskuterer hvordan de kan bidra til en mest mulig vellykket opplæring. En forutsetning for å danne et slikt kollektiv med felles normer for hva en god kollega skal gjøre i jobben, kan sies å være god kollegial kommunikasjon, selv om andre vil hevde at lærere er mest kjent for å jobbe isolert i lukkede klasserom. Det er også andre utfordringer med å sammenligne Lysgaards (1961) arbeiderkollektiv med lærerstanden. Vesentlig her er det jeg skal beskrive som lærerens åpenbare behov for å utøve klasseledelse som et premiss for i det hele tatt å kunne undervise. Det er behov for å diskutere forholdet mellom lærernes autonomi og tillit nærmere.

Uavhengig av den teoretiske diskusjonen i akademia om hvorvidt læreryrket er en profesjon, kan det hevdes at profesjonsteoretisk argumentasjon styrker lærernes bevissthet om utøvelse av eget yrke og utdanning. En god teoretisk og praktisk lærerutdanning, ansvar for kunnskap og læring, utøvelse av skjønn og bevissthet om egen profesjonsetiske

plattform (Utdanningsforbundet, 2013) er profesjonsindikatorer som bidrar til å styrke lærernes eksterne tillit, integritet og autonomi. Lærerne kan sies å ha et ansvar for formidling av kunnskap og må derfor selv gjøre seg fortjent til tillit og anerkjennelse. På bakgrunn av dette kan det hevdes at lærerne også er avhengig av tillit og anerkjennelse fra samfunnet. Videre kan det hevdes at læring i skolen er avhengig av gjensidig tillit mellom lærer og elev, der elevenes læring og utvikling settes i sentrum.

For å oppsummere kan altså lærernes profesjonalisering sies å være et skritt mot mer autonomi. På den andre siden utfordres lærernes indre profesjonsdiskurs av sterkere statlig kontroll.¹² Lærernes profesjonsdiskurs fungerer på mange måter som en motdiskurs til statens måle- og ansvarsdiskurs (Granlund mfl., 2011). St.meld. nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) viser et statlig ønske om i sterkere grad å styre læreren og stille læreren til ansvar for elevenes læring. Det kan stilles spørsmål ved om dette står i motsetning til en forestilling om en sterk lærerprofesjon. En konsekvens av større statlig kontroll kan være at lærerne tilpasses større utbygging av egen profesjonalitet. Det kunne være interessant med en mer utfyllende drøfting av hvordan statlig styring påvirker lærernes profesjonalitet, men denne boka gir ikke rom for dette. Det sentrale for meg er som sagt å undersøke hvordan praksislæreres veiledning av lærerstudenter foregår, og hvordan lærerne «rekontekstualiserer» kunnskap og holdninger som kan knyttes til det å være en dyktig lærer. Dette innebærer ikke desto mindre overføring av profesjonspraksis fra praksislærer til lærerstudent. Et eksempel kan være en praksislærer som understreker at lærernes klasseromspraksis i størst mulig grad skal ivareta alle elevene,

12 På et politisk nivå har staten behov for og et ønske om å kontrollere kvaliteten i skolen. En slik statlig kontroll kan hevdes å være legitim, og man kan si at dens grense går ved at tilliten til skolen ivaretas i befolkningen. Den profesjonsteoretiske diskursen tydeliggjør her en latent spenning i utdanningsfeltet mellom et sentralisert styringsperspektiv og et mer spesialisert profesjonsperspektiv. Disse konfliktlinjene i profesjonsdiskursen synliggjør viktige spørsmål om tillit, kontroll og ansvar. Det er interessant å merke seg at lærerne og deres organisasjoner på flere av disse punktene har en annen profesjonsforståelse enn staten. Det vil si at tillitsspørsmålene det strides om, på mange måter tangerer lærernes ansvar for undervisning, for pedagogisk metode og for elevenes læring (Granlund et al., 2011). Lærerprofesjonen, representert ved Utdanningsforbundet, kobler lærerens profesjonsbegrep til et profesjonelt ansvar, en grundig profesjonsetikk, et profesjonelt skjønn og en eksklusiv lærerprofesjonskunnskap. Hos staten derimot, og i styrende dokument som i stortingsmeldingene, brukes profesjonsbegrepet mer i betydning av yrkesretting på bakgrunn av praktisk yrkeskompetanse (Granlund et al., 2011).

jf. opplæringslovens § 1–3.: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (opplæringsloven, 1998). Her foreligger en ambivalens og et paradoks mellom begrepene kontroll, omsorg og formidling. Læreren har et praktisk behov for kontroll i klasserommet for å kunne formidle kunnskap, og er avhengig av tillit fra elevene. Slik gjelder det også for forholdet mellom praksislærer og lærerstudent.

Når jeg bruker teori for å begrepsfeste og systematisere pedagogisk kommunikasjon, er det ment som et bidrag nettopp til å styrke lærerprofesjonen og dermed svekke behovet og argumentasjonen for sterkere ekstern kontroll av skolen. Her ligger en antagelse om at forskning og teoriutvikling på pedagogisk og didaktisk kommunikasjon kan gi læreryrket innflytelse på egen yrkesutdanning gjennom blant annet tett praksisoppfølging av lærerstudenter. Dette gjelder uavhengig av om læreryrket har tilstrekkelig autonomi, tillit, anerkjennelse og ansvar til i det hele tatt å kunne regnes som en profesjon.

KAPITTEL 2

Om veiledningsbegrepets semantikk

2.1 Innledning

Jeg skal utover i boka argumentere for at veiledning ikke kan løses fra sin historie. Den lærerutdanningsinstitusjonen som knytter seg til denne studien, representerer her et kontinuum fra 1839 til 2019. Da som nå var lærerutdanningen underlagt et tydelig statlig initiativ og styring. Et godt eksempel på dette er de innstrammingene det legges føringer for i St.meld. nr. 11, Læreren – rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009), for å øke kvaliteten i praksisopplæringen:

Det er nødvendig

- å etablere et system for kvalitetssikring av praksisskoler, praksislærere og av den praksisopplæringen som gis, med klare kriterier og krav som må oppfylles
- å sette tydelige mål for de enkelte praksisperiodene med innebygget progresjon mellom periodene
- å utarbeide felles rammer for vurdering av studentenes læring i praksis
- å kople temaer for praksis til aktiviteten i fagene, samt til bacheloroppgaven i det tredje året. (Kunnskapsdepartementet, 2009)

Som resultat av disse statlige innstrammingene har vi i dag nasjonale retningslinjer med krav om 15 studiepoeng i veiledning for å være praksislærer. I 2019 offentliggjorde Utdanningsdirektoratet nye rammer og læringsutbyttebeskrivelser for veiledning i barnehage og skoler. Her er veilednerutdanningen utvidet til 30 studiepoeng og lagt på masternivå (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.2 En historisk ingress om veiledningens betydning i lærerutdanningen

Utdanningstradisjonen med praksisveiledning av lærerstudenter, tilnærmet slik vi kjenner den i dag, er nærmere to hundre år gammel i Norge. Den har sin opprinnelse i en seminartradisjon som startet i Trondenes Seminarium i 1824. Skolelærerseminaret for Christianssand Stift, etablert i 1839, har en historisk forbindelse til praksislærerne i denne studien. Seminartradisjonen ble erstattet av mer forskningsbaserte lærerskoler fra 1902. I den tidligste perioden var praksisopplæringen sterkt preget av uro og dårlig finansiering (Ness, 1974a, 1974b). Et mer vedvarende trekk ved tradisjonen der lærerstudenter har praksis, synes å være spenning og konflikter knyttet til hvem som hadde ansvar for opplæringen, og spenninger grunnet ulik vektlegging av teori og praksis hos henholdsvis praksisskoler og praksislærere, lærerstudentene og lærutdanningsinstitusjoner. På grunn av høyt konfliktnivå ved praksisutplassering ble det innført statlig styrte øvingskoler for praksisopplæring av lærerstudenter – på Stord allerede i 1859, i Tromsø i 1884 og i Kristiansand først i 1958. I dag er praksisveiledning av lærerstudenter regulert gjennom regjeringens forskrifter om rammeplaner for lærerutdanningene, med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 § 3–2 annet ledd. På lærerutdanningsinstitusjonens nivå er praksisutplassering og veiledning regulert gjennom lærerutdanningsinstitusjonens forskrift om studier og eksamen, retningslinjer for obligatorisk undervisning og samarbeidsavtaler med utvalgte «partnerskoler» og lærerutdanningsskoler (Kunnskapsdepartementet, 2017), en betegnelse som har erstattet de tidligere statsøvingskolene.

Norsk lærerutdanning må kunne sies å være sentralisert, i det minste i den forstand at staten stiller krav til strukturer, standarder og prosesser. Med sentralisert menes her den kontroll og detaljregulering som har vært tilfelle eksempelvis for allmennlærerutdanningen i Norge siden 1800-tallet (Skagen, 2006). I dag¹³ defineres skolens og lærerutdanningens struk-

13 Datagrunnlaget i denne boka bygger på at lærerstudentene følger lærerutdanningen ved Universitetet i Agder, og fikk sin oppfølging etter lov om universiteter og høyskoler av 2005. Innholdet for lærerutdanningen er presisert i forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13. Forskrift om rammeplan presiserer i § 3 Struktur og innhold at studentene skal ha: «[...] en sammenhengende praksisperiode med særlig fokus på selvstendig opplæringsansvar. Denne

tur og dens oppgaver av Stortinget, gjennom ulike lover og budsjett, og av Regjeringen gjennom læreplan, forskrifter, rundskriv, avtaler, og altså ved den kontroll som utøves gjennom statlig finansiering¹⁴.

I St.meld. nr. 11, *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) ble det varslet og begrunnet de strukturendringer vi har i lærerutdanningen i dag. Viktige endringer er en ny grunnskolelærerutdanning med en sterkere vektlegging av det faglige, en styrking av pedagogisk kompetanse og sterkere forskningsfokus i lærerutdanningspraksisen. I St.meld. nr. 11 hevdes det om lærerrollen at

[d]en konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Dette regelverket gir et stort handlingsrom for lokale myndigheter og for læreren. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 11)

På bakgrunn av det jeg har diskutert nå kan man stille spørsmål ved om praksislæreren er en funksjonær eller en autonom profesjonsutøver. Dette spørsmålet om praksislærernes handlingsrom i praksisopplæringen av lærerstudenter ligger litt på siden av det jeg undersøkte i min avhandling¹⁵ og det som er tematikken i denne boka. Jeg nøyer meg med å stadfeste mandatet, at lærerutdanningsinstitusjonene skal realisere en pedagogisk praksis i lærerutdanningen på bakgrunn av statens lærerutdanningspolitikk. I forskrift om rammeplan¹⁶ for grunnskolelærerutdanningene fastsettes det at læringsutbyttet på henholdsvis 1.–7. trinn og for 5.–10. trinn, samt felles læringsutbytte i form av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, har som mål å

skal utgjøre grunnlaget for en sluttvurdering av studenten. Studentene må ha bestått studieårets praksis for å kunne gå videre i praksisopplæringen. All praksis må være avsluttet og bestått før avsluttende eksamen (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13, 2005).

14 Tradisjonen for en slik kontroll er gammel. Seminarlov for lærerutdanningen kom allerede i 1890, og fra 1891 var det felles reglement for kvalitetskontroll med felles eksamensoppgaver og felles sensur.

15 Selv om lærerstudentene ofte har ansvar for en avgrenset del av undervisningen i sin praksisperiode, har de ikke pedagogisk eller juridisk ansvar for elevene på tross av oppmerksomhet på lærerstudentens selvstendige opplæringsansvar. Videre er praksisperiodene såpass avgrensede at den uheldige påvirkning det kan hevdes at lærerstudentene i tilfelle måtte ha på undervisning og elevenes læring, uten problemer kan justeres av praksislæreren etter praksisperiodens slutt (Skagen, 2004, s. 125).

16 Jeg bruker her den forskriften som var gjeldende under datainnsamlingen.

[...] sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet. Ut-danningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen. (Regjeringen, 2014)

I *Lærerutdanning 2025* løftes veiledning frem som en viktig kompetanse: «Relasjonskompetanse er spesielt vanskelig å tilegne seg kun teoretisk i lærerutdanningene. Praksisperioden og god veiledning den første tiden som nyutdannet er derfor viktig for å styrke denne kompetansen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

2.3 Innledende om veiledningsbegrepet som fagfelt og fenomen

Veiledning kan i dag synes å være allestedsnærværende. Ulike teoretiske posisjoner, veiledningsmetoder og praksiser glir i stor grad over i hverandre. En årsak til denne bredden kan være at veiledning har mange hensikter i en rekke utdanninger og på alle nivåer: som terapiform i arbeidslivet, i lederutvikling og i idrett, for å nevne noen av de viktige. Veiledning er også en terapeutisk metode med egen forskningstradisjon innenfor psykologi, filosofi og sosialt arbeid. I tillegg knyttes begrepet veiledning til et mangfold av populariserte og mer eller mindre seriøse og useriøse former for selvutvikling. Utbredelsen av fenomenet illustrerer en åpenbar suksess som pedagogisk metode. Samtidig illustrerer spennvidden i begrepet også hvor uklart det kan være. En annen viktig tilføyelse er at det kan synes som om selve fenomenet veiledning baserer seg på et ideelt grunnlag, kretsende rundt begrepet dialog. En kritikk som har vært reist i så henseende, er at det sterke dialogfokuset kan skygge for og tåkelegge innholdsdimensjonen i veiledningen (Kvale, 2011; Skagen, 2004). I en ideell sammenheng beskrives veiledning av lærerstudenter med rikelig patos og ofte i retning av en uselvvisk og gjensidig produktiv dialog. Det gis gjerne referanser i retning eksistensialistisk filosofi, der mennesket, som fritt selvstendig og selvutviklende enkeltindivid, står i sentrum av veiledningssamtalen. Samtidig peker veiledningslitteraturen like gjerne til en opprinnelse i antikken (Nelson, 1965). Her finner vi aristoteliske prinsipper, der veiledning baseres

på en mer praktisk og systematisk kunnskapsbase. Man grunner her gjerne over menneskets essens, der den eksistensialistiske tradisjonen favner selve vilkårene for menneskets eksistens. En slik begrepsmessig spenning kan fungere som et vesentlig karakteristikum både for pedagogikken og for veiledningsfeltet.

2.3.1 Veiledningsfeltets struktur og idé

Når det gjelder struktur og form på veiledning mellom praksislærer og lærerstudent, kan det synes som at et slikt veiledningens «eksteriør» i faglitteraturen overordnes veiledningens «interiør». Det kan tyde på at forskning på veiledning av lærerstudenter i praksis har iboende en relativt sterk normativ natur som foreskriver hvordan veiledning bør være, heller enn å beskrive hvordan veiledning faktisk er, og at form vurderes som viktigere enn innhold. Et eksempel kan være den tyske filosofen Leonard Nelson (1965), som lot seg inspirere av Sokrates i utviklingen av en modell for gruppedialoger. Her er målet i størst mulig grad å bidra til deltakerens frie refleksjon over selvopplevde tema. I slike gruppedialoger, også kjent som *den sokratiske metode*, fremstår veilederen som tilrettelegger (fasilitator) for en undrende og spørrende dialogform mellom mest mulig likeverdige deltakere. Den norske veiledningspioneren Torgeir Bue (1973) var også svært opptatt av en slik symmetri og fri refleksjon mellom deltakerne i veiledningssamtalen. Bue (1973) var særlig inspirert av et humanistisk¹⁷ og idealistisk grunnlag med terapeutiske forbilder som han blant annet hentet fra psykologen Carl Rogers (1949). Prinsipielt mener jeg det kan være behov for å avklare hva den «humanistiske» metoden og ideen består i, og hva slags pedagogiske prinsipper, didaktikk og emner en slik veiledning representerer. Det vil si hva som er denne metodens sterke og svake sider, og hva som kan være dens «blinde flekk». En slik avklaring og beskrivelse av veiledningens innhold og form En målsetting i denne boka er å foreta en slik avklaring og beskrivelse av veiledningens innhold og form, begrenset til veiledningssamtaler i lærerutdanningen.

17 Denne humanistiske arven, med eksistensialistiske referanser, videreføres i dag hos Bues (1973) arvtakere, de norske veiledningsnestorene Handal og Lauvås (1983; 2000; 2014). Dette humanistiske veiledningsperspektivet synes å ha stor innflytelse på det norske veiledningsfeltet i dag.

Som et naturlig og umiddelbart læringsprinsipp kan ikke veiledning som fenomen hevdes å være særlig unikt. For virkelig å tøye begrepet trenger ikke veiledning å være eksklusiv, fornuftbasert menneskelig (Aristoteles, 1968b, s. 69). Veiledning kan sies å være en utbredt evolusjonær strategi – «monkey see, monkey do» – som man finner hos en rekke levende vesener som har evne til å lære av hverandre. Det vesentlige ved en slik forståelse av naturlig veiledning er at det er et implisitt og relativt uorganisert læringsprinsipp. Også en kulturell forståelse av veiledningsbegrepet vil i generisk forstand finnes hos mennesker på tvers av alle yrker og utdanninger, og i en hvilken som helst sosial virksomhet der målet er å lære av hverandre. Innholdet i begrepet kan derfor sies å ha et stort spenn av betydninger avhengig av konteksten det brukes i.

Formalisert veiledning betyr at det finner sted en planlagt og systematisk organisering som også innebærer en evaluering av lærerstudentenes undervisning gjennom veiledningsvirksomheten. Den formaliserte konteksten i lærerutdanningspraksis er blant annet lærerstudentenes obligatoriske planlegging og gjennomføring av obligatorisk undervisning i forkant av de obligatoriske veiledningssamtalene. En slik formalisering er ikke relativ til det utdanningsnivået veiledningen foregår på. For eksempel kan veiledning i ph.d.-utdanningen være mindre formell i sin form enn veiledning av praksislærere på ungdomsskolenivå. Dette kan fortelle noe om lærerutdanningens autonomi og også dens historie. Når veiledningsfeltets mangfold og variasjonsbredde derfor blir avgrenset til å gjelde veiledning av lærerstudenter i lærerutdanningens praksisperiode, er det den praktiske konteksten i lærerutdanningen som er utslagsgivende. Veiledningssamtalene behandles derfor som en særegen sosial lærings- og formidlingsaktivitet som er forankret i en egen kultur med en egen historie. Veiledningssamtalene som undersøkes i denne boka, er avgrenset til å gjelde formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningen. Et forhold som jeg ikke har forsøkt å avgrense, er hvorvidt veiledning skjer i gruppe eller en-til-en. Av de 17 kasusene, det vil si de formaliserte veiledningssamtalene med lærerstudentene, er 16 gruppeveiledning. Dette er et naturlig resultat av at det er den formen for veiledning som dominerer denne utdanningsformen.

2.3.2 Premiss for veiledningssamtalen

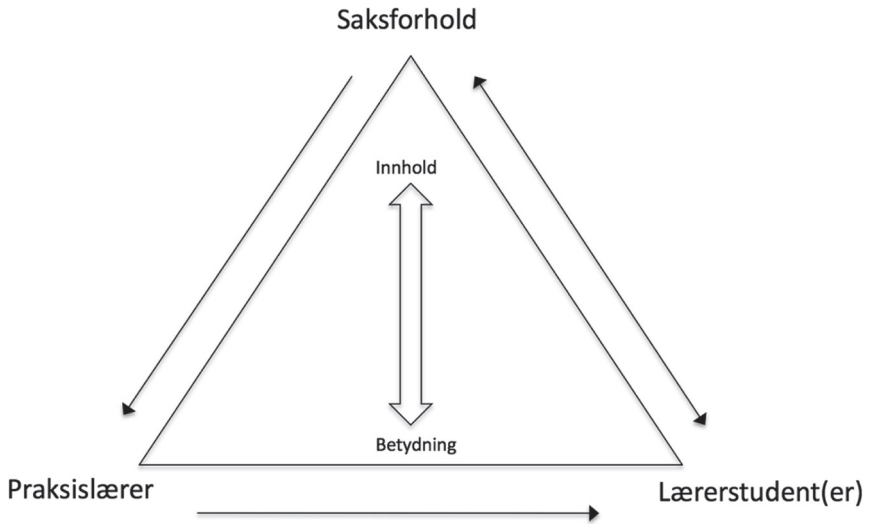
Dersom jeg nå helt innledningsvis skulle forsøke å avgrense hva veiledningssamtaler er, må noen grunnleggende forutsetninger først avklares. Lejonberg og Føinum (2018) beskriver veiledning som en målrettet samhandling mellom deltakerne veileder og veisøker:

Veiledning kan anses som et overgripende begrep som rommer ulike aspekter (jf. Bjerkholt, 2013). I denne boka vil vi hovedsakelig bruke begrepene veileder, veisøker og veiledning. Veiledning er veileders og veisøkers samhandling med profesjonell utvikling for veisøker som mål. (Lejonberg & Føinum, 2018)

Selv om jeg ikke bruker begrepet veisøker for den som veiledes, så kan jeg støtte meg til en slik begrepsforklaring der målet er profesjonell utvikling. Bjerkholt (2017) definerer profesjonsveiledning med utgangspunkt i en vid definisjon av veiledningsbegrepet.

Profesjonsveiledning er en type institusjonell virksomhet der profesjonenes verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er det en målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike perspektiver. Refleksjon og kritisk gransking av antakelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling. (Bjerkholt, 2017, s. 88)

Når det gjelder selve dialogen i veiledningssamtalen, så forutsetter den ifølge Skagen (2011b, s. 12) at det er tillit mellom deltakerne. Tillitsrelasjoner og tillitsforhold henspiller her på en uforfalsket og relativt tett læringskultur med gode hensikter mellom de relativt få deltakerne som er til stede i samtalen. Skagen (2011b) gjør videre en distinksjon mellom selve saksforholdet i veiledningen og relasjonen mellom deltakerne. «En samtale dreier seg alltid om noe; et innhold eller et saksforhold som blir belyst. I praksisveiledning er dette temaet sider ved yrkesutøvelsen, og dette betyr at relevant kunnskap er viktig for deltakerne i veiledning» (Skagen, 2011b, s. 12).



Figur 2. Den didaktiske trekanten som illustrasjon for veiledningssamtaler i lærerutdanningspraksis (Hopmann, 2010, s. 21; Künzli, 1998).

Den generelle veiledningsmodellen fremstilt i figur 2, har veiledning i lærerutdanningens praktiske del som kontekst. Denne figuren illustrerer et gjennomgående perspektiv på veiledning og undervisning i denne boka. Modellen har et saksforhold som avgrenser målet med veiledningen. Hva som ligger i dette saksforholdet, er imidlertid ikke helt opplagt. Det vil variere litt etter hvem en spør. Praksislærere vil kanskje trekke frem og vektlegge andre momenter enn pedagogikklærerne ved lærerstudentenes utdanningsinstitusjon. Det er ifølge Skagen (2011b) viktig at praksislærer, som veileder, har inngående kunnskap om saksforholdet. Selv om det ikke kommer tydelig frem i modellen, har den veiledningen som inngår i denne boka, i tillegg et avgrenset og avklart tidsperspektiv som gjelder den perioden lærerstudentene er i praksis.

I veiledningsprosessen vil lærerstudenten ideelt sett være underveis mot saksforholdet. Veilederen, som det ligger i navnet, leder og viser studentene vei. Det vil her si at praksislærer på ulike måter tilrettelegger for at studentene ser og reflekterer over saksforholdet. I tillegg til en ideell tillitsrelasjon ligger det i den formaliserte veiledningssamtalen også en avstand. En slik avstand angår særlig forskjeller i kunnskap og erfaring mellom veileder og lærerstudent. Dette forholdet betegner jeg som et

asymmetrisk kommunikasjonsforhold. I tillegg til en kunnskapsmessig avstand forsterkes denne asymmetrien ved at praksislærer på ulike måter kontrollerer forventet progresjon i forhold til et avgrenset tidsperspektiv. Målsettingen med veiledningen av lærerstudenter kan sies å være at saksforholdet, i form av et innhold, får en betydning for lærerstudenten slik at hun igjen kan relatere seg til og reflektere over dette innholdet. Tidsaspektet og avstanden til saksforholdet representerer her læringsprosessen til lærerstudenten som veiledes. Lærerstudenten veiledes og evalueres i større eller mindre grad gjennom hele praksisperioden. Jeg avgrenser veiledningen og evalueringen som undersøkes til formaliserte veiledningssamtaler, knyttet til undervisning som er planlagt og gjennomført av lærerstudentene, og som er observert og filmet av undertegnede. Ved endt praksis bedømmes lærerstudentenes undervisning, læring og måloppnåelse. Dette skjer i all hovedsak av praksislærer i dialog med praksisskolens rektor og lærerstudentens utdanningsinstitusjon. Figur 2 viser at lærerstudenten i veiledningen evalueres i forhold til et saksforhold. Dette forholdet er det nærliggende å anta at lærerstudentene er seg bevisst.

2.3.3 Kontekst for veiledningssamtalen

Saksforholdet i veiledningssamtalene dreier seg om dyktighet som lærer. Staten, som har normativ kraft til å bestemme saksforholdet, gir rammeplaner for lærerutdanningene som legger føringer for hva lærerstudentene skal lære om seg selv som undervisere. Et eksempel på en slik føring er at for praksisutplasseringen beskrives i forskrifts form og spesifiseres gjennom nasjonale retningslinjer¹⁸.

18 Det kom nye nasjonale retningslinjer for PPU-A i 2015. Her heter det blant annet: «1) Personalets kompetanse: Skolen skal ha faglige ressurspersoner som har FoU-kompetanse. Ansatte som skal fungere som praksisveiledere, skal ha tilfredsstillende faglig fordypning for å kunne veilede studenter som er på masternivå. Det er ønskelig med minimum 60 studiepoeng fordypning i undervisningsfaget. Praksisveileder bør ha gjennomgått videreutdanning i veiledning på minimum 15 studiepoeng eller forpliktet seg til å starte slik utdanning. Praksisveileder bør ha minimum 3 års undervisningserfaring. 2) Krav til veiledningen: Relasjonen mellom student og veileder er viktig, og veilederens rolle som lærerutdanner er betydningsfull. I starten av veiledningsperioden er det viktig å sette av tid til å avklare gjensidige forventninger. Det må settes av fast tid til veiledningssamtaler. Det er også relevant å gjøre avtaler om evaluering av veiledningsforholdet underveis i praksisperioden. Det er dessuten viktig at det regelmessig blir satt av tid til

Lærerens fremste oppgave er å legge til rette for og lede elevens læring. Lærerutdanning for trinn 8–13 skal bidra til å ruste ungdom til å møte livets oppgaver, og til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger og interesser. Opplæringen skal bidra til de unges dannelse, sosiale mestring og selvstendighet. (Kunnskapsdepartementet, 2005)

Etter fullført lærerutdanning, 5.–10. trinn, som her innebærer både lærerstudentens utdanningsinstitusjon, undervisning og praksisopplæring, heter det at lærerstudentene skal ha

[...] solid faglig kompetanse som gir trygghet i lærerrollen. Høy faglig kompetanse skal styrke lærerens forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen. En praktisk, virkelighetsnær, variert og utfordrende opplæring og skolehverdag kan motivere elevene til økt innsats og bedre læringsresultater. Elevgruppen er mangfoldig, og læreren skal skape et læringsmiljø som respekterer mangfold og ulikhet, og som legger til rette for fellesskap og gjensidig forståelse. (Kunnskapsdepartementet, 2010b)

Kompetanseområdene, i form av beskrivelser av læringsutbyttet i rammeplanen og i retningslinjene, listes opp som premisser for innholdet i lærerutdanningene. Disse er i retningslinjene formulert slik: «faglig kompetanse, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon, endring og utvikling».

Rammeplanene og de nasjonale retningslinjene er grunnlaget for at de enkelte praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene samarbeider om å utvikle og konkretisere ytterligere målekriterier for praksisutplassering og for veiledningssamtaler i forbindelse med praksis.

Kunnskapsdepartementet definerer veiledning slik:

I henhold til forskriftene skal praksisopplæringen være veiledet, vurdert og variert. Veiledning og vurdering av studenter i praksisopplæringen er et felles ansvarsområde for faglærerne i lærerutdanningene (både lærere i undervisningsfag og pedagogikk og elevkunnskap), praksislærer og rektor. Praksis

observasjon og samarbeidssamtaler mellom student, praksisveileder(e) og faglærere (pedagoger og fagdidaktikere). Skolens ledelse bør være aktivt involvert i opplegget rundt studenters praksisperioder» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017, s. 15).

vrurderes etter skalaen bestått/ikke bestått ved slutten av hvert studieår. Vurderingen skal støtte opp om læring og utvikling hos den enkelte student. Institusjonenes eksamensforskrift fastsetter hvor mange ganger en student kan gjennomføre en praksisperiode. Institusjonene bør harmonisere konsekvensen av ikke bestått praksis med forskrift for skikkethetsvurdering. (Kunnskapsdepartementet, 2010a)

Som jeg tidligere har drøftet, har vurderingsfokuset en asymmetrisk dimensjon. Denne asymmetrien er også tydelig hos Kunnskapsdepartementet. I tillegg til den asymmetriske kunnskaps-, kommunikasjons- og bedømmingsdimensjonen som nå er beskrevet, vil jeg med Durkheim (1961), med fare for å gjenta meg selv, argumentere for at utdanning i seg selv er en moralsk aktivitet. Durkheim (1961) argumenterer for at utdanning, til tross for at den har løsrevet seg fra sin religiøse opprinnelse, har beholdt sin grunnleggende moralske karakter. Skole og utdanning er moralsk fordi ulik kunnskap rangeres, fordi oppførsel disiplineres gjennom et regulert hierarki, og videre fordi det er knyttet ambisjoner til barns positive utvikling gjennom skole og utdanning. Det handler altså om en ambisjon og et ideal om at vi gjennom kunnskap og utdanning blir bedre mennesker.

All praksis som er observert i denne boka, finner sted ved ordinære barne- og ungdomsskoler som er tilknyttet studentenes lærerutdanningsinstitusjoner gjennom egne praksisavtaler med lærerutdanningsinstitusjonens partnerskoler. Selv om lærerstudentene deltar på ulike programmer, er alle tilknyttet den samme lærerutdanningsinstitusjonen. Dette innebærer en klar begrensning med hensyn til empirisk bredde.

2.4 Ulike forståelser av veiledningsbegrepet

Veiledningsfeltet er inspirert av ulike retninger, og retningene har ulik begrepsbruk. Selv om begrepsbruken kan være ulik, kan meningsinnholdet ofte være parallelt til pedagogiske hovedområder som for eksempel didaktikken. På et grunnleggende plan og parallelt til en generell didaktisk logikk kontekstualiserer veiledningen som en undervisningsform, undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. *Hva* utgjøres da av at veiledning normalt vil ha et innhold og et saksforhold, elementer som

interessant nok i ulike humanperspektiver og i terapeutisk inspirert veiledningsmetodikk synes å tre tilbake til fordel for veiledningssamtalens retorikk og formspråk.

Veiledningsbegrepet brukes i tillegg i mange ulike deler av lærerutdanningen og går langt utover den type praksisundervisning jeg undersøker. Det er vanskelig å ikke tilslutte seg en beskrivelse av feltets utbredelse som «ekspansiv og eksplosjonsartet» (Mathisen & Bjørndal, 2007, s. 5). For å gjøre utvalget i et så stort og uoversiktlig kunnskapsfelt tydelig, har arbeidet med å avgrense denne bokas ståsted mot annen forskning på pedagogisk veiledning vært omfattende, og har drevet frem avgrensingsvalgene. Her vil jeg igjen påpeke at mitt eget utgangspunkt ikke er uten normativitet. Hovedutfordringer i doktorgradsavhandlingen denne boka bygger på, har vært knyttet til å gi en oversiktlig og representativ gjennomgang av litteratur på et så bredt felt som pedagogisk veiledning. Min hensikt nå er å plassere denne boka i dette feltet, men uten at det utvalget av litteratur som presenteres, på noen måte er utfyllende, eller at det gir en dekkende beskrivelse av et mangslungent felt. For mer utfyllende litteraturgjennomganger se for eksempel Lejonberg og Føinum (2018) og Bjørkholt (2017).

Veiledning er altså et vidt begrep, og forståelsen og begrepsmangfoldet går på tvers av yrker og utdanninger. Måten veiledningsbegrepet brukes på, kan beskrives som overlappende, noen ganger også som konkurrerende. Med dette menes at nye begreper noen ganger introduseres også der det allerede finnes en adekvat terminologi. Et eksempel kan være overlappingen med konsulentbransjens populariserte bruk av ord som coaching og rådgiving, og sammenglidning med management-litteratur og terapeuters bruk av veiledningsbegrepet. Coaching blir for eksempel introdusert som noe nytt og innovativt i skolen, selv om innholdet i coaching-begrepet langt på vei korresponderer med beskrivelser av veiledning: «Coaching representerer et nytt område i skolen. [...] coaching er datteren av filosofi og psykologi, søsteren til faglig veiledning og kusinen til konsultasjon, rådgiving og mentoring [...]» (Klyve, 2005, s. 5). Dialogformen i coaching, som i mange veiledningsmodeller, er antiautoritær og optimistisk på vegne av enkeltindividet: «[...] coachen og samtalepartneren er likeverdige deltakere i dialogen, der coachen er så ydmyk og

nysgjerrig at han eller hun ikke har noen typisk autoritetsrolle» (Klyve, 2005, s. 5). Denne inngangen til å forstå dialog som kommunikasjon er helt sikker fruktbar, men jeg er langt mer usikker på om dette er veien å gå for veiledning i den praktiske delen av lærerutdanningen.

Jeg mener begrepsmangfoldet i veiledningsfeltet må ses i sammenheng med dette feltets nyere historie. Jeg skal utover i denne boka argumentere for at den pedagogiske veiledningstradisjonen, ideologisk, kan plasseres i en antiautoritær, individorientert, konstruktivistisk tradisjon med tydelige inspirasjonskilder i amerikansk humanistisk psykologi og selvrealiseringsteori. En slik ideologisk karakter, som synes å prege veiledning som tradisjon, har paralleller til det Kuhn (2012) beskriver som et paradigme, og det Foucault (1999) beskriver som diskursiv dominans. Dette er uavhengig av veiledningsfeltets paradigmatisk styrke og status som vitenskapelig disiplin. Det er omdiskutert om veiledning kan kalles en vitenskapelig disiplin, og det er kanskje riktigere å karakterisere veiledningen som et felt.

Det er i de siste årene produsert et høyt antall tekster der ulike oppfatninger og definisjoner knyttes til veiledningsbegrepet, særlig ut fra den sammenheng det brukes i. Selv innenfor den pedagogiske veiledningskonteksten er begrepsbruken og forståelsen av pedagogisk veiledning i beste fall uklar. Dette er ikke noe nytt. Det er derimot den kvantitative utbredelsen av veiledningsbegrepet. For over førti år siden introduserte Torgeir Bue (1973) termen pedagogisk veiledning som «hittil lite brukt i faglitteraturen» (Bue, 1973, s. 15). Skagen og Tiller beskriver ti år senere fortsatt både veiledning og praksisveiledere som annenfiolin og husmannen i norsk lærerutdanning (Skagen & Tiller, 1983). Tjuve år senere beskriver Skagen (2004)¹⁹ et felt, som i hvert fall må kunne sies å være kvantitativt større:

19 Dersom man antar at Skagen (2004) har brukt søkemotoren Google og deres søketjeneste Google Søk, så gir tilsvarende søk med søkeordene «pedagogisk veiledning» på norske nettsider 21 100 norske treff (Google.no, 2019). Tilsvarende søk ble gjort av Bjerkholt (2017) med «supervision» på Google (internasjonal), og hun får 135 millioner treff. Søket på «supervision» gir i dag hele 206 millioner treff. En slik sammenstilling skal ikke dras for langt. Utviklingen av søkemotorene på Internett har vært stor de siste ti årene, noe man må anta gir flere treff. Det at antall treff nå er over tolv ganger så høyt på de norske treffene for «pedagogisk veiledning» og nesten femti ganger flere treff på supervision, er likevel en indikasjon på et ekspanderende felt.

Å ta på seg å gi en oversikt over veiledning som praktisk virksomhet og som fagområde, kan virke som en umulig oppgave. Søk på Internett på «pedagogisk veiledning» på norske nettsider gir over 1600 treff, mens søk på internasjonale sider gir 744 000 treff på «supervision». (Skagen, 2004, s. 11)

En konsekvens av uklar begrepsbruk i kombinasjon med et høyt antall tekster betyr at det i en tradisjonell litteraturgjennomgang er utfordrende å gjøre presise søk i biblioteksdatabaser. Særlig tydelig skal dette problemet med avgrensning bli når søkene gjøres på engelsk. Her er begrepsbruken knyttet til forskning på pedagogisk veiledning enda mer mangfoldig og skiftende enn på det samme norske kunnskapsfeltet.

I Bø og Helles (2008) pedagogiske ordbok kobles det norske begrepet veiledning med de engelske betegnelsene supervision, mentoring/consultation/tutoring/counselling, guidance og scaffolding. Det gis videre en detaljert forklaring på i hvilke sammenhenger begrepene brukes. Det heter for eksempel om supervision at det beskriver veiledningsforholdet mellom praksislærer og lærerstudent. Bø og Helle (2008) skiller så mellom veiledning og kollegaveiledning. Sistnevnte oversettes på engelsk med begrepene mentoring, consultation, tutoring og counselling. Her er det samtalen og dialogen som har fått oppmerksomheten med «[...] mål om å føre til refleksjon over egne handlinger, for eksempel diskusjon om undervisning mellom to kolleger der veilederen ikke har et formelt ansvar for veisøkerens opplæring [...]» (Bø & Helle, 2008, s. 331). Begrepet guidance brukes ifølge Bø og Helle (2008) om yrkesveiledning eller rettledning av elever og studenter mot arbeid og yrker generelt etter fullført utdanning. Det som på norsk er pedagogisk veiledning av elever, tilsvarende ifølge Bø og Helle (2008) de engelske termene mentoring og scaffolding. Guidance i pedagogikk forstås som veiledende tekster med råd og ikke-bindende føringer fra utdanningsmyndighetene i sammenheng med styrende læreplaner (Bø & Helle, 2008). Supervision er dermed det som, ifølge Bø & Helle (2008), betegner den veiledningssamtalen med lærerstudenter denne boka omhandler.

[...] supervision*: hjelp som gis av noen som allerede er utdannet eller erfaren på et bestemt område, til en eller flere personer som holder på å utdanne seg eller sette seg inn området, for eksempel mellom øvingslærer og studenter i

lærerutdanningen. Her har øvingslæreren det formelle ansvaret for det studenten(e) foretar seg; [...] (Bø & Helle, 2008, s. 331)

På tross av at Bø og Helle (2008) kobler begrepet supervision direkte til den type veiledning som denne boka handler om, er begrepsbruken på engelsk langt fra så konsekvent som Aabø hevder.

Begrepet veiledningssamtale er et innarbeidet begrep i norsk pedagogikk, men betydningen av ordet forholder seg ikke til om det er elever, studenter eller kolleger som veiledes. Dette gjelder også for de engelskspråklige begrepene som er i bruk: mentoring, guidance, tutoring og supervising.

2.5 Veiledning som ritual

Når jeg beskriver og omtaler veiledningssamtalen som et ritual, gjøres det for å tydeliggjøre normative mønstre som også kan karakterisere veiledningssamtalen. Ritualer og rituelle handlinger konnoterer for enkelte til rigide mønstre og esoteriske handlinger. En slik forståelse av begrepet er for snever for hvordan jeg bruker ritualbegrepet. Foucault (1999) beskriver ritualen som et restriksjonssystem:

Ritualen definerer den kvalifikasjonen de talende individene må ha (og de må innta denne posisjonen og formulere denne typen utsagn i dialogens, utspørringens og resitasjonens spill), det definerer de bevegelsene, de atferdsmåtene, de omstendighetene og hele det settet av tegn som diskursen må ledsages av. Endelig fastsetter den ordenes antatte eller pålagte virkning på dem de rettes mot, grensene for deres tvingende kraft. De religiøse, juridiske, terapeutiske og delvis politiske diskursene kan knapt atskilles fra denne iverksettelsen av et ritual som på én og samme tid bestemmer de talende subjekters særegne egenskaper og passende roller. (Foucault, 1999, s. 23)

Foucault (1999) knytter ritualen til en overflatisk og synlig del av en større diskurs. Ritualbegrepet har også i løpet av de siste tiårene vist seg som et nyttig redskap for å beskrive skole og utdanning, der Foucaults (1999) maktbegrep i mindre grad er til stede (Ensign, 1997; Kellermann, 2006; McAllister, 2008; Warnick, 2009). Det er derfor viktig å avklare hvordan

jeg benytter ritualbegrepet som del av diskursbegrepet, og hvorfor ritualer er nyttige for å beskrive veiledningssamtalene. Ikke minst er ritualbegrepet viktig for å betegne veiledningssamtalene som normative. Det normative er som nevnt særlig knyttet til to aspekter: 1. Bestemte veiledningsformer synes å bli foretrukket fremfor andre former for veiledning. 2. Noen former for veiledning anerkjennes ikke som en god form for veiledning. Det første aspektet er for eksempel synlig i styringsdokumentene for lærerutdanningspraksisen. På bakgrunn av en slik argumentasjon bør det ikke være kontroversielt å peke på at veiledning i lærerutdanningspraksis har et symbolsk innhold og en orden. I tillegg har veiledningen et didaktisk innhold. Dette handler om at lærerstudentene gjennom veiledningen skal lære å undervise, de skal vurderes for sin dyktighet, og dermed for om de er skikket til å være lærere.

Ritualer kan både i antropologien (Goffman, 1982) og i pedagogisk filosofi (Peters, 1992) forstås som relativt allmenne handlinger. Hos antropologen Mary Douglas (1996) er ritualer knyttet til meningsskapende handlinger. Douglas (1996) knytter ritualer i videste forstand til en moralsk orden for kognitive kategorier,²⁰ der hensikten med ritualer er å etablere, strukturere og klassifisere en sosial orden der det potensielt er uorden. En slik sosial orden gjelder like gjerne alminnelige rutiner så vel som religiøse seremonier. Ritualer tjener ifølge Douglas (1996) først og fremst den hensikt å gi handlinger en symbolsk verdi. Jeg skal med bakgrunn i dette argumentere for at dersom en bestemt form for veiledning på tvers av ulike miljøer er innarbeidet slik at denne måten å veilede på oppfattes som den naturlige, og veiledningen dermed opptrer med en viss regularitet, så beskriver dette hvor sterkt ritualet, altså den symbolske verdien av handlingen, står i en bestemt kultur.²¹

Douglas (1996) følger langt på vei Durkheim (2001), som også ganske generelt anser ritualer som mer eller mindre bevisste handlinger som internaliserer moralske verdier i samfunnet. På den bakgrunn kan det argumenteres for at eventuelle tause ritualer i veiledningssamtalene like

20 Den kognitive siden av veiledningskommunikasjonen er interessant, men dette perspektivet følges i liten grad i denne boka.

21 Det er en viktig avgrensning at jeg i denne boka forholder meg til formaliserte veiledningssamtaler.

fullt er nyttige, nødvendige, funksjonelle og moralsk internaliserende handlinger. I forlengelsen av dette argumenterer jeg for at skolen «rekontekstualiserer» både mer og mindre til elevene enn den kunnskap staten fastsetter gjennom utdanningens lokale og nasjonale læreplaner.²² Med Douglas (1996) og Durkheim (2001) kan store deler av prosessen med skole og utdanning ses på som et internaliserende ritual som forbereder elevene til ulike posisjoner i samfunnet. Et ritual kan dermed tenkes å opptre uavhengig av eksplisitte læringsmål. Jeg antar at moralen i samfunnet og våre kulturelle verdier i stor grad sosialiserer og internaliserer som et tillegg til den avgrensede kunnskapen som er definert av skolens pensum.

Tilsløring av maktperspektiv i skole og utdanning, bevisst eller ubevisst, har lenge vært behandlet i utdanningssosiologien. Slike perspektiver vil være mer eller mindre direkte relatert til ritualbegrepet.

For å være mer konkret vil jeg nå forklare hva jeg legger i begrepet ritualer i skolen og i veiledning. Det er naturlig å begynne med å skille mellom implisitte og eksplisitte former. Implisitte eller såkalt tause ritualer skiller seg ofte fra det som kan ses på som de mange mer eksplisitte ritualene i skolen ved at de har en moralsk karakter. Like fullt er forbindelsen mellom implisitte og eksplisitte ritualer²³ og diskurser flytende og avhengig av kontekst. Regler og rutiner kan ses som en befestelse av disse ritualene: «Ritual will be considered as an expression in action as distinct from thought of man's active attitudes towards these non-empirical aspects of their reality, which are expressive of ultimate values» (Bernstein, 2003). Ritualer, både hos Bernstein (2003) og Douglas (1996), er like fullt uttrykk for virkelige verdier. I den grad disse verdiene blir uttrykt

22 Hvorvidt lærerstudentenes praksisundervisning har gitt målbare læringsresultater for elevene, undersøkes imidlertid ikke i denne boka. I den grad det i denne boka i det hele tatt er snakk om læringsresultater, gjelder det lærerstudentene og en formativ vurdering med relativt uklare og prosessmessige kriterier for evalueringen. Dette betyr selvsagt ikke at man ikke lærer noe i skolen eller i lærerutdanningen.

23 Eksplisitte ritualer kan f.eks. være prosedyrer for hva elevene skal gjøre når skoleklokka ringer inn til en undervisningstime. Slike ritualer kan hevdes å gi mening i en skolekultur der krav om punktlig oppmøte er en verdi som står sentralt. Ritualene understøtter her at elever, ansatte og lærerstudenter aksepterer og underordner seg styring av tid. De utpekte autoritetene ved skolen har her rett til å disponere tid (f.eks. kontaktlærer, inspektør og rektor) og bruk av rom (Bell, 2009).

gjennom handling, vil de være observerbare. Ritualene i skolen vil vise til sentrale verdier i samfunnet og i vår kultur, slik det oppleves for enkeltindivider, ved at ritualene strukturerer virkeligheten.

Implisitte eller tause ritualer vil ofte være en parallell til Phillip Jacksons (1990) begrep fra 1969 om skolens skjulte læreplan. Skjult læreplan er med Jackson (1990) og Goodlad (1979) med flere oppfattet som en utilsiktet effekt av den offisielle læreplanen, som kan forsterke sosial ulikhet ved at elevene underordnes skolens, og det som kan ses som de privilegertes, til enhver tid rådende normer og verdier. Hos Jackson (1990) kan en få inntrykk av at det er snakk om to separate diskurser: en utilsiktet undertrykkende diskurs og en eksplisitt kunnskapsdiskurs materialisert gjennom skolens pensum og undervisning. Senere i boka skal jeg med Bernstein (2000) argumentere for at den eksplisitte kunnskapsdiskursen er underordnet og til stede i en implisitt og eksplisitt moralsk diskurs som kan gjenfinnes i undervisning og veiledning. Denne diskursen betegner Bernstein (2000) som den «regulerende diskursen».

Dersom vi flytter oppmerksomheten fra elever til lærerstudenter, kan veiledningssamtalene ses på som en rituell profesjonsinnvielse til læreryrket (Skagen, 2000, s. 216). Her kan den rituelle formen tenkes å skape et samlende kollektiv, altså et innviende forståelsesfellesskap for lærerstudentene, som forstås som både autentisk, viktig og identitetsskapende. Bourdieu (1999) beskriver en slik praksis som avgjørende for å skape *korpsånd*:

En av initiasjons-ritualenes funksjoner er faktisk det fellesskap og den kommunikasjon mellom underbevissthetene som muliggjør de avdempede konflikter mellom nære motstandere, de skjulte lån av temaer og ideer som hver enkelt i all oppriktighet kan tillate seg fordi de er produkter av innovative mønstre som ligner vedkommendes egne, de tause referanser og henvisninger som er forståelige bare for kjernen i den lille krets av de nærmeste kolleger. (Bourdieu, 1999, s. 42)

Her må det bemerkes at selv om beskrivelsen av initiasjonsritualene er betegnende, så har de hos Bourdieu både en fortegnende funksjon²⁴ og

24 Bourdieus (1999, 2004) bruk av begrepet korpsånd skiller seg fra Bernsteins (2003) og Douglas' (1996) bruk av ritualer i profesjonsøymed på flere områder. Særlig bruker Bourdieu korpsånd for å illustrere en statisk reproduksjonsstrategi som gjelder privilegerte klassers bruk av såkalt

en negativ konnotasjon og kan knyttes til begrepet symbolsk vold.²⁵ En slik forståelse av initiasjonsritualene gjelder ikke for denne boka. Handal og Lauvås (1983, 2000, 2014), i likhet med Bourdieu (1999, 2004), har slik jeg ser det, en for enkel og negativ oppfatning av ritualer og hvilke formål ritualer kan ha.

Et annet viktig argument for å beskrive veiledningssamtalen som ritual, er at jeg gir ritual-begrepet en relativt vid definisjon, og at selve innholdet i ritualet betones sterkt. Ritualer, slik de beskrives i denne boka, er uavhengig av en religiøs kontekst. Med antropologen Edmund Leach (1968) kan ritualer heller karakteriseres som koder eller kognitive kategorier. Selv om jeg i liten grad har oppmerksomheten rettet mot kognitive kategorier, gir det i forlengelsen av Leach (1968) mening å beskrive skolen som et sosialt system som består av koder, forstått som konsensusritualer og ulike differensierende ritualer. Konsensusritualene gir skolen kontinuitet, verdier, identitet og et moralsk fellesskap gjennom å knytte elever, skolens ansatte og lærerstudenter solidarisk sammen. Disse ritualene tar typisk form gjennom forskjellige samlinger og seremonier, gjennom skolens totem²⁶, som for eksempel forskjellige identitetsmarkører, og gjennom skolens pedagogiske plattform. En rituell hovedkomponent i konsensusritualet er muligheten til å praktisere belønning og straff for å regulere relasjonen mellom elever, skolens ansatte og lærerstudenter (Bernstein, 2003). Lærerstudentene i praksisopplæringen inkluderes tidlig i disse konsensusritualene gjennom deltakelse i skolens, og særlig i lærernes, samlinger og seremonier.

symbolsk vold som en usynliggjort mekanisme for å posisjonere seg fordelaktig overfor andre grupper, profesjoner eller klasser.

- 25 Symbolsk vold er for Bourdieu (1999, 2004) miskjent sosial maktbruk som foregår ved at dominerende grupper besitter adgang til å beskrive verden gjennom å ha herredømme over persepsjonskategoriene. Dette tilsvarende langt på vei Marx' (1968) ideologibegrep og beskrivelse av en såkalt falsk bevissthet. Symbolsk vold står også nær Foucaults (1999) bruk av begrepet disiplinering. Disiplinering er for Foucault kontroll og rangering gjennom sosial inndeling og muligheten for sosial adskillelse (Foucault, 1999). For Bourdieu beskriver begrepet korpsånd, *corpus spiritus*, hvordan tidligere tiders elite fikk makt gjennom å hevde å være en legemliggjort del av Gud. I dag er det ifølge Bourdieu særlig embetseliten som benytter en særegen omgangsform, og som gjør bruk av juristenes rasjonale og symbolske koder for å beholde herredømme over persepsjonskategoriene i samfunnet. I utdanningsfeltet kan denne eliten gjenfinnes i staten og dens ulike måter å styre skoler og utdanning på.
- 26 Jeg bruker totem-begrepet ganske generelt om ulike symboler og markører som gir skolens elever og ansatte en gruppetilhørighet og en egen identitet.

Skolens differensierende ritualer regulerer relasjonen mellom grupper i skolen. Det mest åpenbare ritualer er her den trinnvise inndelingen i klasser etter alder. Inndelingen av garderobes og toaletter etter kjønn kan også ses som differensierende ritualer. Klasseinndeling og planlagt læring og utvikling etter alder kan ses som *rites de passage* (Gennep, 1999). Med dette menes tydelige overgangsritualer som henger sammen med skolens planlagte progresjon over tid. Et eksempel er når elevene avanserer fra et lavere klassetrinn til et høyere. Ritualer vil normalt henge sammen med en statusheving som en konsekvens av endringen i den sosiale strukturen som følger av trinnvise avansement i skolen.

Ut over dette regulerer de såkalte differensierende ritualer hierarkiske relasjoner mellom skolens ansatte, elever og lærerstudenter i skolen. Differensierende ritualer kan inndeles i aldersdifferensierende ritualer, kjønnsinndelingsritualer, relasjonsritualer og *husritualer*. Det siste er ekvivalenten til samfunnet og regulerer samfunnet i skolen når det gjelder både konsensusritualer og differensierende ritualer. Et eksempel kan her være hvordan elever som presterer faglig svakt i en klasse (differensierende ritualer), igjen kan fremmedgjøres og falle utenfor skolen som system (konsensusritualer). Innad i skolen avgrensner det Bernstein (1966; 2003) beskriver som *husritualer*, fiktive samfunn i skolen. Dette skjer ofte gjennom at elever, lærere og til en viss grad også lærerstudenter støtter seg til og sosialiseres gjennom klesstil, gester, tegn og egne totem (Bernstein, 2003, s. 57). Hva angår lærerstudentenes ikke-faglige innvielser i riter, så peker mine antagelser også i retning av at lærerstudentene sosialiseres inn i lærernes *husritualer* gjennom sosial omgang på lærerværelset, under vinlotteri og ved andre lignende adskilte *husritualer* som lærerstudentene naturlig innlemmes i. Disse ritualene kommer i tillegg til skolens og lærernes mer eksplisitte konsensus og differensierende ritualer.

2.6 Denne bokas plassering i veiledningsfeltet

Veiledning er et så vidt begrep at det er en betegnelse mange ulike grupper kan gjøre krav på eierskap til. Det vil si at det legges forskjellig betydning i begrepet avhengig av konteksten det brukes i. Men på tross av mangfoldet er kjernen i veiledningsbegrepet ganske likt for alle

kommunikasjonsformene som knyttes til veiledning. Helt grunnleggende kan man si at veiledning dreier seg om kontekstbestemt kommunikasjon mellom to eller flere parter som har et mål, og på ulikt vis en vei å gå for å nå dette målet (Skagen, 1998, s. 17, 2013, s. 19). Dersom man skal forsøke å avgrense hva veiledning er, vil det på grunn av at begrepet gis en universell natur, være naturlig å peke på de mange konseptene som framstår som og ligner på veiledning.

Den praktiske lærerutdanningen med utplassering av lærerstudenter har på tross av en svært varierende kvalitet (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009) mange likhetstrekk på tvers av landegrensene. På samme måte er det likheter mellom landene på mer epistemologiske problemområder som teori-praksis-dilemmaet og i diskusjonene om hva slags type kunnskap som skal vektlegges i den praktiske lærerutdanningen (Joram, 2007).

Hovedvekten av artikler, både norske og internasjonale, problematiserer en fastsatt form på veiledningssamtalen. Et annet karakteristikum er hvordan feltet selv problematiserer asymmetri mellom veileder og lærerstudent (Lejonberg & Føinum, 2018). En slik problematisering av asymmetri mellom veileder og lærerstudent gjelder også ofte for forskerne selv (Anderson, 2007; Bieler, 2013; Britton & Anderson, 2010; Crasborn et al., 2008; Engin, 2013; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Kim & Danforth, 2012; Le Cornu & Ewing, 2008; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Patrick, 2013; Rozelle & Wilson, 2012; Rush et al., 2008; Schwille, 2008; Solstad, 2013; van Velzen et al., 2012; Youens & McCarthy, 2007; Østrem, 2011). Perspektivene i disse artiklene er mer i tråd med Handal og Lauvås' symmetriske og dialogorienterte veiledningsstrategi. Jeg kommer tilbake til denne viktige normative distinksjonen ved veiledningsfeltet både i del II og del III.

Det som kjennetegner den pedagogiske veiledningen, som jeg har undersøkt, er at den også innebærer et vurderings- og sertifiseringsaspekt. Evalueringsaspektet påvirker veiledningen grunnleggende fordi det forutsetter en avgjørende asymmetri mellom deltakerne i veiledningssamtalene, der den ene parten (praksisveileder) er i posisjon til å evaluere den andre parten (lærerstudent). I de artiklene som presenterer denne asymmetrien, beskrives den som ofte problematisk. De fleste av artiklene

har også det til felles at de er relativt tause om de rutiner og den kommunikasjon som jeg betrakter som viktig for innholdet i veiledningssamtalen. Her kan jeg trekke frem Skagen (2011c, 2016), Timperley (2011, 2016), Crasborn (2011), Kim og Danforth (2012), Hudson (2013) og Lejonberg og Føinum (2018) som gode eksempler på unntak. Et eksempel kan være at i den grad ritualer i det hele tatt kobles med veiledning, så gjøres det med negativt fortegn. Handal og Lauvås, og altså deres frykt for: «[...] at etterveiledning kan forfalle til et rituale» (Lauvås, 2000, s. 201), er illustrerende. Veiledning synes ofte å bli fremstilt i litteraturen som en pedagogisk metode som tilsynelatende er frigjort fra den moralske dimensjonen, som for eksempel også ritualer i veiledningen vil forutsette. Som et eksempel på slik praksis beskriver Karlsen (2011) en sosiokulturell praksisveiledning som meningsseekende, dialogisk og konstruktivistisk. Det konstruktivistiske elementet er optimistisk i den forstand at det kan gi inntrykk av at alle, uavhengig av sosial status og evner, kan skape mening og dermed få uttelling av veiledningen:

I veiledning vil det være gjennom dialog at budskap fra yrkespraksis møtes og vurderes. Det er også i dialog deltakerne konstruerer sine meninger. Det skjer i relasjonen der veileder og veisøker bidrar på en gjensidig måte overfor hverandres meningsdanning. Det dialogiske står sentralt i det sosiokulturelle teorigenstanden. (Karlsen, 2011)

Form og struktur på veiledningen, eller på ritualer og som representant for normativ institusjonalisering, synes å være svært neddempet som tema i en slik typisk sosiokulturell veiledningspraksis. Denne tradisjonen må kunne sies å være svært sentral i nyere norsk veiledningslitteratur, og den korresponderer med den antiautoritære hoved-diskursen som også er tydelig i denne litteraturgjennomgangen.²⁷

Skagen (2000, s. 105, 2011a) hevder at praksisveiledningen de siste tretti årene har vært preget av en tilsynelatende progressiv og antiautoritær trend, muligens fordi et slikt perspektiv ikke inkluderer maktperspektiver og strukturelle mønstre. Ifølge Skagen (2011a) presenteres veiledning

27 Det er ting som tyder på at det er en endring i veiledningsfeltet med et tydeligere kritisk perspektiv i forhold til f.eks. Handal og Lauvås' dominerende posisjon i feltet (Bjerkholt, 2017; Lejonberg & Føinum, 2018; Nilssen & Solheim, 2015)

ofte med «[...] en mild, men tilsørende nærhetsretorikk» som kan hevdes å være problematisk fordi partene i en slik kommunikasjonsmodell for veiledning fremstilles som likestilte. Dersom jeg nå avgrenser meg til å beskrive et lite utvalg av artikler med direkte relevans en type nærhetsretorikk denne boka vier mye plass, vil jeg trekke frem Crasborn et al. og Kim og Danforth (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Kim & Danforth, 2012). I artikkelen «Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues» (Crasborn et al., 2011) identifiseres veiledningssamtalenes innhold i kombinasjon med fire arketyper av veiledere: initiativtakeren, generalen, motivatoren og rådgiveren. Arketyperne posisjoneres i en todimensjonal modell etter hvor kontrollerende og aktive de er i veiledningssamtalen. Den mest aktive og kontrollerende arketyper (kommandanten/generalen²⁸) er ifølge artikkelen mest utbredt i veiledningssamtalene. Selv om denne artikkelen er kvantitativt orientert, har den mye til felles med denne boka når det gjelder antall informanter og mengden av transkribert tekst som ligger til grunn for analysen. Det er også et likhetstrekk at Crasborn et al. (2011) i sin undersøkelse benytter seg av erfarne praksislærere slik jeg også gjør i min studie. Crasborn (2011) er opptatt av deltakernes posisjon i og kommunikasjonsform i veiledningssamtalene. Sentrale funn hos Crasborn (2011) er:

- Veiledningssamtalene varer gjennomsnittlig i 10 minutter (fra 2 til 25 minutter).
- Praksislærer er den aktive part som introduserer de fleste temaene i veiledningssamtalen.
- Praksislærer prater gjennomsnittlig 49 % av tiden (varierer fra 11 til 75 %).
- 50 % av de 112 temaene som ble diskutert, faller inn under kategorien instruksjon og organisering.
- 32 % av de 112 temaene faller inn under kategorien elever og klassen, 7 % av veiledningssamtalene omhandler faglig innhold, og 68 % omhandler lærerstudents undervisning i retrospekt.

²⁸ Crasborn (2011) bruker betegnelsen «Imperator», som kan forstås som en romersk «kommandant» eller «general». En slik betegnelse konnoterer autoritære trekk ved den mest utbredte arketyper.

- 11 % av veiledningssamtalene omhandler lærerstudents prospektive undervisning, 21 % omhandler lærerstudents undervisning både i tidsdimensjonene retrospektivt og prospektivt.

Selv om Crasborn (2011) i undersøkelsen finner at praksislærer er den aktive part, viser undersøkelsen samtidig at veilederen ofte er tilbaketrasket i sin veilederrolle. Dette er et interessant empirisk funn i en undersøkelse som har mye til felles med undersøkelsen jeg skal presentere senere i denne boka. Også med hensyn til innholdet og veiledningssamtalens lengde er det flere likhetstrekk med denne boka. Crasborn bedømmer ikke hvilken veiledningsrolle som er best, men viser heller til Williams et al. (1998), som hevder at god veiledning må samsvare med den fremtidige lærerens behov.

Kim og Danforth (2012) er altså en annen artikkel som er spesielt interessant for denne boka. De kommer til en annen konklusjon enn Crasborn (2011) når de gjennom kognitiv lingvistikk undersøker hvordan praksisveileder bruker metaforer i veiledningssamtalene. De mest fremtredende metaforene i veiledningssamtalene er:

- Veiledning som en reise
- Veiledning som deling av kunnskap
- Praksisveileder som en beholder
- Praksisveileder som en fleksibel enhet
- Lærerstudent som et familiemedlem
- Praksislærer som en byggmester

Disse metaforene brukes av praksislærerne, ifølge Kim og Danforth (2012), for å oppnå en mest mulig symmetrisk relasjon mellom praksisveileder og lærerstudent i veiledningssamtalene. Dette funnet er i tråd med blant andre (Hudson, 2013). Denne dimensjonen, om å på ulike måter oppnå en tilsynelatende symmetrisk relasjon gjennom blant annet retorisk kreativitet, betegner jeg som nærhets- og terapeutisk retorikk. I studiene, både hos Kim og Danforth (2012) og hos Crasborn (2011), er det ulike former for didaktisk refleksjon og fokus på veiledningens form og retorikk som vies oppmerksomhet, ikke det fagspesifikke innhold.

2.6.1 Bokas bidrag til forskningsfeltet

Jeg vil hevde at veiledningsfeltet har hatt og delvis har utfordringer med en uklar, overlappende og affektiv²⁹ begrepsbruk. Denne prioriterte begrepsbruken skygger for innholdet i veiledningen, og den står i fare for å tilsløre en reell asymmetri. Dersom man skal løse dette, bør praksislærerne gis bedre mulighet til kritisk å begrepsfeste kjerneområder i egen virksomhet gjennom gode didaktiske verktøy. Flere av artiklene som er relevante for denne boka, tydeliggjør behovet for et godt begrepsapparat og gode verktøy (Bjerkholt, 2017; Cain, 2009; Clarke, Killeavy, & Moloney, 2013; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008; Crasborn mfl., 2011; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Høynes, Klemp, & Nilssen, 2019; Kim & Danforth, 2012; Lejonberg & Føinun, 2018; Nilssen, 2014; Shin, Wilkins, & Ainsworth, 2007; Theoharis & Causton-Theoharis, 2011), som på ulike måter kan bidra til å gjøre veiledningen av lærerstudenter bedre.

Det er vanskelig på bakgrunn av litteraturen i veiledningsfeltet å uttale seg om hva som er vellykket veiledning, og hva som er vellykkede veiledningssamtaler. I den grad det er blir forsøkt bedømt eller avklart i artiklene, så synes det som om dette litt generelt forstås som at gode veiledningssamtaler fører til forandring i lærerstudentens syn på hva som er god undervisning. Med noen unntak er det også felles for tekstene om veiledningssamtalen at den behandles som en del av lærerutdanningspraksisen. Det er også felles for de fleste artiklene jeg har undersøkt, at selve innholdet i og strukturen på veiledningssamtalene ikke beskrives eller analyseres inngående med et teoretisk begrepsapparat. Det finnes likevel en del unntak. For eksempel Kjærgårds (2013) artikkel om hvordan Skjervheims filosofiske grunnlagstenkning kan benyttes for å fremme oppmerksomhet mot refleksjon i Handal og Lauvås' (2000) modell for veiledning. Et annet mer konkret og håndfast funn finner vi hos Ottesen (Ottesen, 2007b), der kommunikasjonen i veiledningssamtalene hun har undersøkt, finner sted implisitt fordi det blant annet unngås å gi direkte tilbakemeldinger til studentene. Videre finner hun

29 Et eksempel kan være strategien: «Three Stars and a Wish: Find three positive things to say about student work before giving a criticism» (Larson, Trees, & Weaver, 2008).

at veiledningssamtalene hun har undersøkt, synes å være løsrevet fra teori. Østrem (2011) peker også her på en interessant forskjell mellom den norske og den engelskspråklige tradisjonen. Der den engelskspråklige tradisjonen argumenterer for en metodisk veiledning, diskuterer den norske veiledningsdiskursen refleksjon og maktfri diskurs. Jeg vektlegger veiledningssamtalenes form, gjennom innholdsdimensjonen, og blant annet gjennom å analysere praksislærers kommunikasjon som eksplisitt eller implisitt. Formålet er å bidra til å øke innsikten i den norske veiledningsdiskursen.

Hvorvidt en «rekontekstualisering» av en dyktighetsdiskurs har vært vellykket, vurderes og bedømmes i praksisperiodene av praksislæreren i samarbeid med rektor og faglærerne i lærerutdanningene. Til tross for at artiklene til Crasborn (2011) og Kim og Danforth (2012) tangerer denne bokas problemområde, begrepsfester de den empiriske virkeligheten på vidt forskjellig vis. Bidraget til denne boka er at den begrepsfester kjerneområder i veiledningssamtalens form og innhold, og derav binder sammen det metafysiske aspektet med observert empiri (Hagen & Gudmundsen, 2011).

Del II

KAPITTEL 3

Teoretisk grunnlag for analysene av veiledningssamtalene

3.1 Innledning

Gjennomgangen i kapittel 1 har gjort rede for sentrale begreper, særlig begrepene dialektikk, didaktikk og diskurs. Kapittel 2 beskriver den nasjonale og den internasjonale forskningsfronten på veiledning og plasserer denne boka og dens forskningsspørsmål i forskningsfeltet. Det er nå behov for å utdype denne bokas teorigrunnlag, som både gir grunnlaget for og blir modellen som det empiriske bidraget skal måles etter og brytes mot. Selv om dette teorigrunnlaget rammer inn og avgrenser rommet for tolkning av empirien, skal jeg forsøke å vise at teorigrunnlaget også ansporer til relativt sammensatte og originale forklaringer. Et premiss er at empirien som dette teorigrunnlaget senere skal anvendes på, på ulike måter kan avvise større eller mindre deler av teoriene. Gjennomgangen av det teoretiske grunnlaget er ment å dokumentere det tankegodset som ligger til grunn for analysen av empiri.

Innledningsvis presenteres sentrale norske veiledningsmodeller, før det didaktiske grunnlaget, som ble lagt frem og diskutert i kapittel 1, kobles mot utdannings sosiologi. Didaktikken spisser nå denne boka og dens øvrige teoritilfang mot undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Teoritilfanget er særlig Bernsteins (2000) teori om den «pedagogiske diskurs». Det gjøres, som beskrevet tidligere, en sammenkobling mellom diskurser i klasserommet og i veiledning og større diskurser i samfunnet. Målet med dette er å vise at veiledning av lærerstudenter, ses i sammenheng med større diskurser i samfunnet. Jeg vil altså ikke begrense meg til å undersøke veiledningen slik som den umiddelbart fremstår, men vektlegge hvorfor veiledningen kan ha fått en spesiell identitet, som igjen gir seg utslag i en egenartet form. Disse sosiologiske koblingene gjøres

hele tiden uten å slippe tak i didaktikken, som rammer inn veiledningens praksis og dens formål (Hopmann, 2010; Künzli, 1998).

Diskursbegrepet handler om et bredere perspektiv, i den forstand at særlig skole, utdanning og veiledning knyttets til en moralsk diskurs i samfunnet, altså mot et strukturelt nivå. Denne sammenhengen kan ses i forbindelse med denne bokas problemstilling, for eksempel i spørsmålsformuleringen om hvordan dyktighet som lærer blir «rekontekstualisert» gjennom veiledningssamtalen som «pedagogisk diskurs». Med dette ønsker jeg å illustrere et grunnleggende aspekt ved denne bokas bruk av begrepet dialektikk: et bidrag til å forstå verden som en relasjon mellom materialitet og kosmologi, tilsvarende forholdet mellom empiri og metafysikk. Denne dialektikken har forbindelse til Bernsteins (2000) teori om den «pedagogiske diskurs» og den «pedagogiske anordning», som etter hvert skal vies stor plass. Men før vi kommer dit, vil jeg innlede med å peke på diskusjonen om didaktisk-epistemologiske erkjennelser som angår forholdet mellom sentralisering av makt og lærerens autonomi. Denne diskusjonen angår praksislærernes posisjon som profesjonsgruppe.

I forbindelsen mellom sentralisering av makt og lærerens autonomi tangeres elementer som er relevante ved et styrings- og profesjonsperspektiv, og som plasserer rommet for lærernes og didaktikkens kunnskap, jurisdiksjon og autonomi. Det er viktig for meg å være presis på hva dette innebærer for denne boka. Viktige spørsmål i profesjonsteorien, som hva det vil si for lærerne å være en profesjon, behandles ikke grundig her. Det skyldes en avgrensning for å gjøre denne bokas valg av retning tydeligere. Jeg går ikke inn i hva slags profesjonskompetanse som vil være mest relevant for lærerens dyktighet, og dermed heller ikke i hva slags teoretisk og praktisk utdanning lærerne trenger. Dette betyr ikke at de temaene som behandles videre, ikke har relevans i et profesjonsperspektiv. For eksempel vil dette kunne gjelde teori-praksis-problematikken, akademisering av læreryrket i en kvalifikasjonsdiskurs og lærernes bruk av taus kunnskap og skjønnsutøvelse. Legitimeringen av en slik avgrensning hviler på at denne boka også undersøker maktperspektiv som profesjonens drivkraft, med bakgrunn i Bernsteins (2000) diskursperspektiver. Slike maktperspektiver har paralleller til teorier om ulike profesjonsgruppers monopolisering, profesjonsdiktaturers portvokterfunksjon og

til profesjonsgruppers posisjon til å diskriminere andre yrkesgrupper fra arenaene som profesjonsgruppene kontrollerer i samfunnet.

Jeg skal abstrahere fra det som umiddelbart kan sies å kjennetegne undervisning og veiledning. Dette gjøres for å vise at mindre diskurser, representert ved undervisning og veiledning, ikke står isolert fra stor-samfunnets større diskurser. Før jeg flytter oppmerksomheten til et slikt abstrahert perspektiv, er det behov for å utdype noen viktige tradisjoner i det norske veiledningsfeltet.

3.2 Norske veiledningsmodeller

Fenomenet veiledning i norsk lærerutdanning er gammelt, men forskning på veiledning er derimot et relativt nytt fenomen. Kanskje det er derfor veiledning og innholdet i veiledningssamtalen ofte blir behandlet med svært generelle termer.

Torgeir Bue, som fra 1950 til ut på 1980-tallet, var svært sentral i norsk veiledningsutdanning med utgangspunkt fra Kristiansand lærerskole og i Utdanningsdepartementet (Skagen, 2004), beskriver allerede i 1973 pedagogisk veiledning som et ganske generelt begrep:

I videste betydning omfatter pedagogisk veiledning alle yrkesstudier: lærlinger som praktiserer under en mester, sykepleiereleven som får veiledning ved sykesenga og i konferanser med oversykepleiere, lærerstudenten som praktiserer under tilsyn og veiledning av praksislærer og praksisveiledere. (Bue, 1973, s. 15)

Den amerikanske humanistiske psykologen Carl Rogers var den sentrale teoretikeren for Bues (1973) pedagogiske veiledningsbegrep. Veiledningen ble kjent som konfluent (sammenflytende) pedagogikk og gestaltveiledning (Bue, 1973, s. 23; Skagen, 2004, s. 13). Bues ideal for veilederrollen i veiledningssamtalen (veiledningskonferansen/samtaletime) er en vennlig, uformell og litt tilbaketrukket veileder som gir lærerstudentene trygghet gjennom empatisk og indirekte kommunikasjon. Denne veilederrollen er en klar reaksjon mot den tradisjonelle autokratiske lærer- og veilederrollen (Bue, 1973, s. 211) ved at den orienterer seg mot personlige egenskaper hos den eller de som veiledes, fremfor å bruke instruksjon og evaluering.

Ifølge Bue (1973) bør utøvelsen av veiledningssamtalen begynne med at praksislærer først leder det han omtaler som konferansen, for så å la lærerstudenten ta over ledelsen. Hos Bue (1973) tones evaluering av lærerstudentenes undervisning helt ned, til fordel for orientering, problemløsning og planlegging. Det samme gjelder for språket til praksislærer, som ikke må «[...] fristes til å bruke pedagogiske ord og vendinger [...]» (Bue, 1973, s. 213). Videre presenterer Bue (1973) et ideal for veiledningssamtalen som en saklig og lærerik diskusjon der lederen, som ikke trenger å være praksislærer, kun står for det organisatoriske ved samtalen. Dette kan være å gi praktisk informasjon, å være ordstyrer eller å aktivere alle lærerstudentene. Lederen av veiledningssamtalen er også ansvarlig for å oppsummere og å registrere enighet og uenighet i veiledningssamtalen (Bue, 1973, s. 212–213)³⁰.

Bue (1973) benytter lærerutdanningen som kontekst for sine modeller for antiautoritære veiledningssamtaler. Når veiledningsbegrepet knyttes til fagområder og undervisningsopplegg, trer de forskjellige betydningene av begrepet og dets tradisjoner tydeligere frem. I det hele tatt synes det som at i det mangfoldet av teorier som omhandler pedagogisk veiledning, er likhetstrekkene mellom dem så store at det kan diskuteres om det egentlig er nye teorier om veiledning som fremsettes. Som jeg skrev tidligere, så kjennetegnes pedagogisk veiledning ved at den er en dialogisk og kontekstbestemt kommunikasjon «i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» (Skagen, 2004, s. 19). Veiledningen har et mål, en vei å gå til målet, en eller flere som skal veiledes, og en veileder som på ulikt vis leder disse prosessene (Kvale, 2011, s. 249). Det at veiledning har blitt et så sentralt begrep i pedagogikken, og at begrepet forstås innenfor en karakteristisk ramme, antar jeg har sammenheng med både Bues (1973) innføring i humanistisk psykologi og Lauvås og Handals innflytelsesrike bok *På egne vilkår* fra 1983. Det er i sistnevnte bok begrepet praksisteori og praktisk yrkest teori introduseres.

Lauvås og Handal (2014) avgrensner og karakteriserer i dag yrkesfaglig veiledning med stikkord som:

30 Det er verdt å peke på at Bue (1973), i motsetning til Lauvås og Handal (1983, 2000, 2014), legger stor vekt på observasjon av lærerstudentene. Bue (1973) presenterer ulike metoder for observasjon og et relativt omfattende begrepsapparat for didaktisk analyse av ulike former for feltnotater.

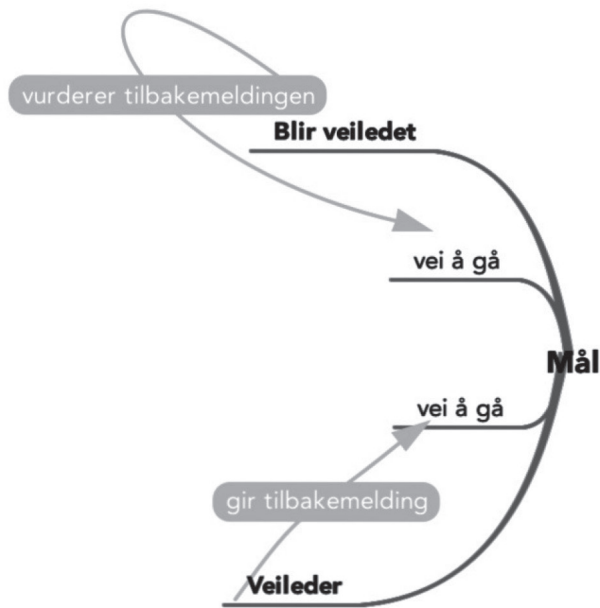
- foregår i et en-til-en-(eller en-til-få)-forhold
- inngår i profesjonspreget utdanning og praksis
- tar opp teori–praksis–forholdet i yrket/profesjonen
- knytter seg til studentens/yrkesutøverens egen yrkesvirksomhet
- tar sikte på å utvikle den praktiske yrkesteorien hos den som blir veiledet
- drives i samtaleform preget av refleksjon over praksis, delvis frikoplek fra «handlingstvungen» (Lauvås, 2014, s. 48).

Jeg skal nå videre forklare hva som ligger i og kjennetegner ulike former for veiledning, for eksempel det Lauvås og Handal (2014) betegner som yrkesfaglig veiledning. De avgrensningene som følger, er ment å ramme inn bestemte prinsipper for hva som på et grunnleggende nivå kan sies å karakterisere veiledning uavhengig av det mangfoldet av modeller som veiledningslitteraturen presenterer.³¹ Av det mangfold av modeller som inkluderes i begrepet veiledning, synes mesterlære å skille seg ut med sine lange røtter i europeisk håndverkstradisjon og fordi den er eksplisitt formidlingsorientert. Dette er også en pedagogisk teori som i større grad verdsetter læringsfellesskap gjennom praksisnær imitasjon i en eksplisitt og anerkjent asymmetrisk relasjon. Her er veileder en ekspert, som veileder en med mindre kunnskap i et fagfelt (Kvale, 1999). De andre modellene som presenteres i veiledningslitteraturen, ligger ofte nærmere en type rådgivende veiledning som gjerne presenteres under navn som mentoring, coaching, supervisjon eller konsultasjon. Paradoksalt nok er det et viktig poeng ved mange av disse modellene nettopp å ikke gi råd, men heller la den veiledede utvikle egne svar. Her kan ulike former for terapeutiske modeller synes å være inspirasjonskilden.

Selv om tallet på modeller som presenteres, er høyt, kan det i praksis hevdes å være glidende overganger mellom flertallet av dem. Dette gjelder

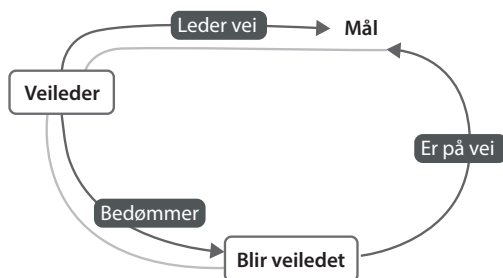
31 Eksempler på dette mangfoldet av modeller omfatter handlings- og refleksjonsmodellen, mesterlære, Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse, didaktisk veiledningsstrategi, LØFT og systemisk veiledning, narrativ tilnærming til veiledning, coaching, verdsettende undersøkelse, aksjonslæring, reflekterende team som veiledningsstrategi, situert læring, stillasbygging, mentoring, gestaltveiledning, konfluent pedagogikk, nevrologvistisk programmering, filosofisk veiledning, funksjonalistisk veiledning og zen-veiledning.

særlig dersom man holder ytterpunktene i feltet utenfor. De fleste modellene har til felles, og som avgrensende prinsipp, at veiledningen har et mål som både involverer veileder og en eller flere som veiledes. Partene i veiledningssamtalen har til felles at de alle også har «en vei å gå» for å nå dette målet (se figur 3).



Figur 3 *Veiledning uten bedømming*

Et annet sentralt poeng ved fenomenet veiledning er at i det øyeblikket veiledningen også medfører en eksplisitt vurdering, blir asymmetrien mellom den som blir veiledet, og den som veileder, synlig (se figur 4). Handal og Lauvås (2014) gjør en viktig distinksjon innenfor begrepet vurdering som en generell term. De skiller mellom bedømming og tilbakemelding. Bedømming tilsvare her en summativ og eksplisitt og asymmetrisk vurdering der veileder er i posisjon til å dømme mellom godt og dårlig og bestått og ikke bestått. Tilbakemelding tilsvare en formativ vurdering som gis underveis med tanke på at den som blir veiledet, er på vei og skal utvikle seg videre gjennom veiledningen. Her gis ingen dom som impliserer en kontroll av om den som veiledes, skal bestå eller ikke bestå (Handal & Lauvås, 2014, s. 298).



Figur 4. Veiledning med bedømming.

Søndenå og Sundlie (2004) gjør et forsøk på inndeling av mangfoldet av veiledningsmodeller, der de rangerer følgende hovedretninger av praksisveiledning etter deres antatte innflytelse:

- Handlings- og refleksjon-modellen (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås, 2000)
- Situert læring-modellen (Lave, 1991)
- Konstruktivistisk modell (Peavy, 2006)

1) Handlings- og refleksjon-modellen er individualistisk og studentorientert med sterk betoning på førveiledning, veiledningsdokumenter, didaktisk relasjonstenkning, teorifundering, eksemplariske prinsipp, dialog og konsensus mellom veileder og student. Den fremstilles som kontekstuavhengig, og kontrollfunksjoner gjennom veiledning unngås.

2) Situert læring-modellen vektlegger trinnvis innvielse i praktisk arbeid og implisitt kunnskap gjennom deltakelse i sosiale prosesser. Resultatoppnåelse og vellykket deltakelse vurderes gjennom et sluttprodukt eller et konkret resultat.

3) Konstruktivistisk veiledning har som mål å oppnå meningsskapning hos den som veiledes, gjennom enkeltindividets «virkelighetskonstruksjon» og «omkonstruksjon». Modellen vektlegger følelsesmessige aspekter, refleksjon gjennom bruk av bilder (metaforer), historiefortellinger (narrativer) og sosiale prosesser (Søndenå & Sundli, 2004).

Handlings- og refleksjon-modellen (Handal, 1987; Handal & Lauvås, 1983; Lauvås, 2000, 2014) står som modell for veiledning av lærerstudenter i en særstilling. I 1991 ble nasjonal rammeplan for et ettårig

veiledningsstudium vedtatt. Her var Handal og Lauvås (1983) toneangivende og nærmest enerådende med sin handling- og refleksjons-teori (Mathisen & Bjørndal, 2007, s. 7; Skagen, 2004, s. 23; Mathisen & Bjørndal, 2007, s. 7; Skagen, 2004, s. 23). Likevel er det vanskelig å uten videre plassere Handal og Lauvås' handling- og refleksjons-modell i et teoretisk paradigme. De er kritiske i den forstand at veiledningsmodellene som presenteres, er antiautoritære og dialogiske, men de er ikke kritiske i den forstand at de gjør rede for eller i særlig grad drøfter en teoretisk overbygning som inkluderer et systemperspektiv. Deres oppmerksomhet synes først og fremst å være på enkeltindividet, det nære og praktiske, med en nærmest antiautoritær refleks mot mesterlærere og andre som gjør krav på autoritet på lokalt nivå.

Forskningsmiljøet som Handal og Lauvås (1983) tilskriver inspirasjonen til sin teori og veiledningsstrategi, er særlig Pedagogisk forskningsinstitutt i Oslo, nå Institutt for pedagogikk. I tillegg kommer Handal og Lauvås' egen erfaring som kursholdere og veiledere i kommuner, på lærerhøgskoler og ved pedagogiske seminarer. Idémessig sier de seg særlig inspirert av Ole B. Thomsen ved Københavns Universitet (Handal & Lauvås, 1983, s. 8). Juristen Ole B. Thomsen tilskrives også en sentral rolle i å utvikle den nordiske progressive og prosjektbaserte universitetspedagogikken som Handal og Lauvås (2014) kan knyttes nært til.

Utgangspunktet for veiledningsmodellene som det nå skal gjøres rede for, er boka *På egne vilkår* (Handal & Lauvås, 1983). Den ble utgitt i 1982 i Sverige og kom på engelsk i 1987. Dens forlengelse *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Lauvås, 2000) kom ut i 1990 og ble revidert i 2000. Bøkene står langt på vei i et komplementært forhold til hverandre. Den siste utgaven av boka (Lauvås & Handal, 2014) fremstår likevel som tydelig revidert og utvidet, særlig med hensyn til forholdet mellom veiledning og vurdering og med utvidet teori og eksplisitte referanser til for eksempel kritisk teori. Jeg vil utover i dette kapitlet benevne de tre utgivelsene som «den første boka» (*På egne vilkår*, 1983), «den andre boka» (*Veiledning og praktisk yrkesteori*, 2000) og «den tredje boka» (*Veiledning og praktisk yrkesteori*, 2014).

De tre ovennevnte bokutgivelsene kan alle synes å ha som ambisjon å presentere veiledningsteorier og modeller som balanserer og begrunner

forholdet mellom teori og praksis. Der den første boka blant annet støtter seg til Løvlie (1974, s. 29) og dermed til en viss grad til et kritisk perspektiv som kobler samfunnet med vitenskap, kommer Habermas' (1987) teori om «livsverden»³² tydeligere frem i den andre og tredje boka.

I alle tre bøkene argumenterer Handal og Lauvås for en praksisnær, profesjonell og kvalifisert veiledning. Det er teoriene og modellene fra den første og den andre boka som særlig kan tenkes å prege praksisveiledningen som har vært gjenstand for observasjon i denne boka. Helt sentralt for teoriene i alle tre bøkene, men sterkest betont i de to første, er et progressivt og reformpedagogisk optimistisk individualistisk syn på veiledning som en samtale mellom likeverdige parter. Veilederrollen er her tilbaketrukket og avventende. Vurderings- og kontrollaspektet er sterkt nedtonet, til fordel for bruk av eksemplariske prinsipper og oppnåelse av en enighet mellom veileder og den veiledede. Det legges til grunn et kognitivt syn på læring og refleksjon over praksis. Dette skjer i henhold til den didaktiske relasjonsmodellen, med mål om å bidra til lærerstudentens individuelle utvikling. Et annet karakteristikum ved handlings- og refleksjonsmodellen er en sterk vektlegging og dokumentering av en adskilt førveiledning (Handal & Lauvås, 1983, s. 49; Lauvås, 2000, s. 195–198; Skagen, 2004, s. 36–37). Dette såkalte første trinnet kommer jeg tilbake til etter at det som kan sies å være teorien i modellen, er kort presentert.

Teorien bak veiledningsmodellen, som ofte beskrives som en handlings- og refleksjons-modell, er en såkalt praksisteori, senere kalt praktisk yrkesteori (Handal & Lauvås, 2014). Praksisteorien, og mer spesifisert praktisk yrkesteori, fungerer som et psykologisk kjernebegrep hos Handal og Lauvås (2014). Den kan forstås som en type taus og ofte uorganisert og ubevisst individuell kunnskap om hva som er god undervisningspraksis. Praktisk yrkesteori kan være grunnet på egne erfaringer eller

32 Svært forenklet kan livsverden sies å være sfæren for enkeltmenneskets rasjonalitet, kommunikasjon og handlinger, grunnet i vår primære sosialisering. Denne sfæren beskriver Habermas (1987) i kontrast og i forhold til samfunnets systemiske og mer strategiske og formålsorienterte handlinger. En fare ved at eksempelvis staten eller kapitalismens system koloniserer menneskets livsverden, er ifølge Habermas at statens forvaltningsmakt eller markedets, via penger og grådighet, erstatter livsverdenens solidaritet.

grunnet på andres erfaring. Derfor er praktisk yrkesteori et verdibasert begrep som ofte er motsetningsfullt. Sentralt i utviklingen av modellen er begrepsparet «vite at» og «vite hvordan». Dette bidro ifølge Handal og Lauvås (1983) tidlig til å integrere en dialektisk relasjon i modellen, et modellaspekt som tilskrives Ryle (1945, s. 140–141). Denne dialektikken hevdes videre å angå en dynamikk mellom teori og praksis, mellom handling og refleksjon og mellom nærhet og distanse.

Strategien og kodebegrepet i modellen er viktig, det vil si: «[...] prinsipper for hvordan hun bestemmer innholdet i et begrep, som for eksempel «skole» [...]». Dette kobles til Hasselgren og Lindblad, via Bernstein (1971), Arfwedson (1979) og Stenhouse (1975). Dermed inkluderes både lærerens og lærerstudentenes sosiale bakgrunn og livserfaring i modellen, og det vektlegges at deltakerne går inn i veiledningen med et sosialisert normbegrep for hva som er god undervisning og veiledning, selv om denne kunnskapen ofte er «taus».

Når det gjelder operasjonalisering av terminologi, presiserer Handal og Lauvås (1983) betydningen av å bruke begreper «analytisk som et verktøy for å analysere undervisningsfenomener [...]» (Handal & Lauvås, 1983, s. 55). Her legger de særlig vekt på begrepene mål og formål: mål forstått som veiledningens «hva», og formål forstått som veiledningens «hvorfor». Den operasjonaliserte praksisveiledning hos Handal og Lauvås (1983) er relativt detaljert og tar utgangspunkt i lærerstudentenes utarbeidelse av et veiledningsdokument. Her redegjøres det skriftlig og muntlig for studentens planlegging av undervisning. Dette er første trinn i veiledningssekvensen. I denne forberedende fasen søker Handal og Lauvås (1983) å gjøre lærerstudentene delaktige i fremgangsmåten og hensikten med veiledningen. I neste trinn fortsetter planleggingen, og det skal nå veiledes grundig i forkant av lærerstudentens undervisning. Utgangspunktet er hypotetiske undervisningssituasjoner³³, pedagogisk teori og erfaringsmessige og verdimessige aspekter. For Handal og Lauvås (1983) er det viktig at momenter i veiledningsdokumentet legger føringer for

33 Handal og Lauvås oppfordrer lærerstudentene til å ta lyd- og videooptak av undervisningen, som ifølge dem nå ikke lenger er hypotetisk, men har blitt til empiri. Opptakene kan slik fungere som referansemateriale under veiledningssamtalen. Dette er for Handal og Lauvås likevel ikke en forutsetning for å gjennomføre gode veiledningssamtaler.

undervisningen så vel som for veiledningssamtalen. Trinn tre er selve veiledningssamtalen, som ifølge Handal og Lauvås (1983) bør finne sted umiddelbart etter lærerstudentens undervisning. Veiledning i gruppe trekkes her frem som et ideal som stimulerer til senere lærerkollegialt samarbeid. Handal og Lauvås (1983) åpner også opp for at elevene som er undervist av lærerstudentene, kan være med på veiledningssamtalen.

Den første delen av veiledningssamtalen bør ifølge Handal og Lauvås (1983) reflektere over to spørsmål:

1. Hvordan ble undervisningen sammenholdt med intensjonene? Hva ble annerledes og hvorfor ble det slik?
2. Hvilke konklusjoner kan trekkes på grunnlag av de erfaringene som er høstet med hensyn til planen som helhet og med hensyn til de kritiske punktene i den? Hvilke erfaringer kan knyttes til andre undervisningsoppgaver og til undervisning i sin alminnelighet? På hvilken måte kan erfaringene knyttes til lærerens praksisteori og hvilke konsekvenser får de for teorien? (Handal & Lauvås, 1983, s. 54)

For veiledningssamtalen setter Handal og Lauvås (1983) videre opp spørsmål som vurderer lærerrollen, elevenes oppførsel og elevenes læringsutbytte. Betydningen av at veiledningssamtalen forbindes med teori, poengteres, men i de første utgavene av boka skjer det uten at forfatterne redegjør for teori utover deres eget begrep *praksisteori*:

Vi vil at lærere skal ha en sammenhengende, eksplisitt og nyttig praksisteori som grunnlag for sine beslutninger og sin atferd i sin undervisningspraksis. Teorien bør avspeile deres grunnverdier og bestå av kunnskaper og erfaringer som gir handlingsanvisninger for yrkesutøvelsen. De bør ha et høyt bevissthetsnivå om egen teori, og de bør være innstilt på å underkaste den empirisk utprøving og revisjon, samt ideologisk analyse og refleksjon. De bør søke å anvende sin teori i sin daglige yrkesvirksomhet, reflektere over den og relatere nye erfaringer og ny kunnskap til den teorien de til enhver tid har. (Handal & Lauvås, 1983, s. 58)

Et vesentlig poeng for Handal og Lauvås er altså at veiledningen springer ut fra lærerstudentens formuleringer i veiledningsdokumentet og de følgende prosessintensjoner. Med dette ønsker de å balansere vurderings- og

sertifiseringshensyn som praksislærer de facto må forholde seg til. De problematiserer samtidig grunnlaget for at praksislærer skal kunne bedømme lærerstudentene, fordi det ifølge dem alltid vil være motstridende oppfatninger om hva som er god undervisning (Handal & Lauvås, 1983, s. 56). I den andre boka, *Veiledning som yrkesteori* (Lauvås, 2000, s. 192–194), synes denne antiautoritære forståelsen av veiledningssamtalen å være styrket. Handal og Lauvås (2000), og flere med dem i veiledningsfeltet, viser til Kierkegaard og «hjælpekunst» som helt sentralt, når de med filosofisk tyngde erklærer at praksislærer skal underordne seg lærerstudenten i den første fasen av veiledningen.

*At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen
til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa, at finde ham
der, hvor han er og begynde der.*

Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener, at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en anden, maa jeg forstaae mere end ham – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Jeg vil alligevel gøre min Mer-Forstaaen gældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden i stedet for at gavne ham, egentlig vil beundres av ham. Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer. (Kierkegaard, 1964, s. 96–97)

Hensikten er å forstå hva vedkommende lærerstudent her har ønsket med sin undervisning. Klimaet i veiledningssamtalen skal være preget av undring og åpen dialog, der praksisveilederen opptrer som en hjelper uten monopol på hva som er god undervisning. Veiledningen kan, ifølge Handal og Lauvås, her gis som råd og forslag som lærerstudenten kan reflektere over. Faglig uenighet mellom praksislærer og lærerstudent anerkjennes (Lauvås & Handal, 1983, s. 61). I den neste fasen, når tillit mellom partene er oppnådd, skal praksislærer yte mer motstand og gjerne opptre i rollen som «djevlelsens advokat». I den siste fasen, derimot,

bør partene i større grad opptre som kolleger enn det som er tilfelle i mester-lærling-relasjonen. Det skjer på tross av at funksjonsdelingen fra fase to opprettholdes (Lauvås, 2000, s. 192–194).

Det er behov for å oppsummere Lauvås og Handals handlings- og refleksjonsmodell, fordi den anses å være den mest innflytelsesrike retningen i norsk veiledningstradisjon (Mathisen & Bjørndal, 2007; Nilssen, 2010, s. 54; Skagen, 2011a, s. 31; Søndena & Sundli, 2004, s. 140). Dersom hele prosessen med veiledningssløyfen gjennomføres, består den av tre trinn eller ledd. Første ledd er lærerstudentens forberedelse gjennom skriving av et veiledningsgrunnlag. Andre ledd er førveiledningsmøtet. Dette gjennomføres før den planlagte undervisningen, som kan foregå med eller uten praksislærer som observatør. Ledd tre består av etterveiledningen, som skal finne sted umiddelbart etter undervisningen, minimum samme dag. Dersom praksislærer har en observatørrolle, noe som ikke er en selvfølge i denne modellen, skal det skje i spennet mellom parallell undervisning, deltakende observasjon og en tilbaketrukket observatørrolle. Formen for observasjon avklares i forkant og i samråd med lærerstudenten (Lauvås, 2000, s. 199). Etterveiledningen skal ifølge Handal og Lauvås uttrykkes gjennom erkjennelsesorientert refleksjon og på grunnlag av observasjoner som er empirisk konkluderende over faktiske forhold. Dette sammenholdes med det som har vært det planlagte, det vil si en veksling mellom teori og praksis. Videre påpekes det, som jeg har nevnt tidligere, at etterveiledningen må varieres for å unngå «[...] den reelle fare for at etterveiledning kan forfalle til et ritual» (Lauvås, 2000, s. 201). Kommunikasjonskompetansen, som praksislærer bør besitte, anses som et viktig hjelpemiddel. Ifølge Lauvås (2000) har etterveiledningen i seg en iboende fare for å forfalle til samtaleteknikk (Lauvås, 2000, s. 221). Når det gjelder kommunikasjonsformer konkret, er det fire former som ifølge Lauvås og Handal (2000, 2014) ikke bør anvendes i veiledning. De advarer mot å anvende kommunikasjonsformer som dosering, debatt, terapeutisk samtale og formålsløs prat (Lauvås & Handal, 2014, s. 235–236). Dialog og særlig diskurs³⁴ løftes derimot frem, med referanse til Habermas (1969, 1971a, 1971b), som gode

34 Diskurs brukes og forstås av Lauvås og Handal som «– maktfri samtale mellom likeverdige parter, – om et saksforhold av betydning for begge, – der den overordnede interessen knyttes til erkjennelse, og – der «det bedre argument» skal tillegges avgjørende vekt» (Lauvås, 2000, s. 226).

former for veiledningssamtaler. Tankemodellen bak veiledningssamtalen, der det igjen vises til Løvlie (1974), er den såkalte praktiske yrkesteorien (PYT), tidligere også kalt praksisteori og praksistrekanten. Her defineres undervisningshandling som et umiddelbart første nivå av undervisningspraksis. Neste nivå er begrunnelser på vegne av teori og praksiserfaring (Lauvås, 2000), mens det siste og vanskeligste nivået er rettferdiggjøring av verdier på et etisk nivå (Lauvås, 2000, s. 233).

Det er vanskelig i norsk pedagogisk litteratur å finne like utfyllende modeller for veiledningspraksis som hos Handal og Lauvås (Handal & Lauvås, 1983, 2014; Lauvås, 2000). Særlig gjelder dette dersom man avgrenser veiledningssamtalen til etterveiledning av lærerstudenter. Den formaliserte veiledningssamtalen, også kjent som etterveiledning, anses ofte som kjernen i veiledningsprosessen (Hiim, 2006, s. 64; Skagen, 2011b, s. 231). Til tross for dette finnes svært få empiriske studier av disse samtalenes form og innhold. Den norske litteraturen som faktisk behandler veiledningssamtalen, kan derfor sies i stor grad å bygge på teoretiske og normative antagelser (Baltzersen, 2011; Skagen, 2011c, s. 236, 238). Her er det ikke enighet i fag- og forskningsfeltet. Nilssen (Nilssen, 2010, s. 92; 2010b, s. 92) argumenterer for at veiledningssamtalen i mindre grad dreier seg om verdimessige grunner for handlinger, og at det skyldes et manglende pedagogisk språk for å artikulere dette. Skagen (2011b) støtter seg til Mikhail Bakhtin når han diskuter hvordan veiledningssamtalens struktur er en talesjanger som påvirker deltakerne. Det synes like fullt å være en viss enighet om ikke å bruke en for stram struktur i disse samtalene. En for stram struktur på veiledningssamtalen hevdes å begrense deltakerne og kan gi utslag i strategisk kommunikasjon. Den gode veiledningssamtalen er ifølge Skagen (Skagen, 2011c, s. 243) preget av variasjon i samtalen og variasjon i veileders språkrepertoar i kombinasjon med veileders fagdidaktiske trygghet.

Et annet uavklart forhold i veiledning er vurdering. Handal og Lauvås (1983, 2000) poengterer at gjennom hele veiledningsperioden evaluerer praksislærer lærerstudentens prestasjon, og at de ikke skal holde disse konklusjonene skjult for lærerstudentene. Slik jeg leser Handal og Lauvås, opplever jeg her en spenning mellom å gi råd og forslag til refleksjon og anerkjenning av faglig uenighet på den ene siden, og det å gi eksplisitt evaluering av studentene på den andre. Disse perspektivene står

i motsetning til hverandre og grenser til å være selvmotsigende. Denne problematikken diskuteres inngående gjennom tre kapitler i den tredje utgaven av boka (Lauvås & Handal, 2014).

Til slutt vil jeg trekke frem et siste vesentlig poeng som er verdt å merke seg. I den første og den andre boka (Handal & Lauvås, 1983;2000) er forfatterne tydelige på at førveiledningen anses som både viktigere og mer tidkrevende enn etterveiledningen. De trekker det så langt som til å hevde at dersom førveiledningen er god nok, kan lærerstudentene veilede seg selv i etterkant av egen undervisning, med godt resultat. Dette illustrerer godt spennet vi har i veiledningsfeltet fra og Lauvås og Handals Rogers-inspirerte modeller til dagens nye forståelse for behovet for en mer «klinisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13–14).

Jeg har nå særlig presentert Lauvås og Handal, som jeg anser for å ha bidratt med den mest sentrale veiledningsmodellen i norsk lærerutdanningssammenheng. Jeg skal ikke gå inn i verken situerte lærings- og veiledningsprosesser³⁵ eller såkalt konstruktivistiske modeller. Det er likevel grunn til å anta at også slike modeller, sammen med det mangfoldet av populariserte og mer eller mindre seriøse veiledningsformer, påvirker de veiledningssamtalene som denne boka undersøker.

Som jeg har beskrevet, er det et eksplisitt poeng, særlig for Lauvås og Handal (2000, s. 201), men også eksplisitt i de andre modellene, at veiledning ikke er og ikke skal være rituell. Slike normative utsagn skal nå utfordres, i tråd med denne bokas dialektiske prinsipp.

3.3 Didaktisk veiledning

Det er nå behov for å knytte veiledning nærmere opp til didaktikken. Jeg skal argumentere for at veiledning er en åpenbar del av didaktikken fordi

35 Situert veiledning kan karakteriseres gjennom et desentrert kunnskapssyn der veiledning, og forhåpentligvis læring, skjer gjennom trinnsvis praksis og imitasjon. Den formaliserte veiledningssamtalen vil naturlig nok ha en mer perifer plass i en slik modell. Når det gjelder innflytelse fra såkalte konstruktivistiske modeller, så er den, slik jeg ser det, tydelig. Men jeg finner det vanskelig å holde slike perspektiver tydelig adskilt fra Lauvås og Handals modell. I en konstruktivistisk veiledningsmodell står ifølge Sundli (2007, s. 180) selvrefleksjon over den veilededes konstruerte mening sentralt for en følelsesmessig, personlig og prosessmessig veiledning. «Veiledningens mål er å hjelpe den veiledede med å skape mening, «gjennomskue, bearbeide og muligens omkonstruere sine konstruksjoner» (Sundli, 2007, s. 180).

den dreier seg om den didaktiske forståelsen av hva som kan sies å være en undervisningsmetode. Jeg anser altså både didaktikken og dialektikken som grunnleggende pedagogiske begrep.

Jeg vil i det følgende flytte blikket fra veiledning som ritual tilbake til didaktikken. Neste avsnitt begynner med en kritikk av didaktikkbegrepet, spesielt innvendingen om at den fremstår som en for abstrakt vitenskapelig disiplin. Jeg går ikke inn på den kritikken av didaktikkbegrepet som omhandler didaktikkens semantikk og didaktikkbegrepets konnotasjoner³⁶. På bakgrunn av denne kritikken kommer jeg frem til en kunnskapsepistemologisk erkjennelse som diskuteres videre.

3.4 Didaktikk som dialektikk

Jeg vil innlede med å legge frem en vesentlig kritikk av didaktikken. Et eksempel på en slik kritikk kan være Klettes (2008) innvending, en kritikk som hun fremmer til tross for at hun anerkjenner at didaktikken har en viktig posisjon i nordeuropeisk utdanningsvitenskap. Ifølge Klette (2008) er didaktikkens bidrag blant annet:

[...] en logisk og begrepsmessige struktur for tolkning, forståelse og klassifisering, og som rammer inn utdanningens formål og praksis. Didaktikk betrakter interaksjonen mellom aktører (hvem), undervisningens faglige innhold (hva) og undervisningsmetoder (hvordan). (Klette, 2008, s. 101)

På tross av at hun anerkjenner et klassisk didaktisk utgangspunkt, kritiserer Klette (2008) didaktikken for å ha et betydelig uoppfylt potensial. Ifølge Klette (2008) gjelder dette særlig didaktikkens manglende empiriske tradisjon på et operasjonelt nivå, samt at didaktikken ikke evner å integrere teori og begrepsmessige strukturer med empirisk

36 I kapittel 1 ble det også redegjort for forskjeller og friksjon mellom begrepene fagdidaktikk og generell eller allmenn didaktikk. I forbindelsen mellom disse to posisjonene finnes en metodologisk kritikk av didaktikkens forhold til klasseromsforskning spesielt. Denne kritikken kommer i tillegg til en mer løselig kritikk som peker på at didaktikkbegrepet konnoterer noe negativt, for eksempel didaktisme forstått som moralisering (Britannica, 2014), eller at begrepet misforstås i retning litterære termer mot en ferdigbehandlet og overtalende instruksjon: «didactic [dy-daktik] Instructive; designed to impart information, advice, or some doctrine of morality or philosophy» (Baldick, 2008).

klasseromsforskning. Hun argumenterer videre (Klette, 2008, s. 102) for at didaktikken har en for ensidig teoretisk vektlegging av lærere og av undervisning, noe som går på bekostning både av empirisk kunnskap om læring og av empiri om hvordan elevene i klasserommet responderer på læreren og på ulike undervisningsmetoder. I tillegg til dette, og som følge av splittelsen mellom didaktikk og kognitive læringspsykologiske perspektiver, påpeker hun (2008) at didaktikken også mangler konstruktive forbindelser med det fagdidaktiske forskningsmiljøet og forbindelser til empirisk utdanningsforskning generelt.

Klettes kritikk (2008) er viktig ved at den tydeliggjør at didaktikken som vitenskapelig disiplin kan ha et kommunikasjonsproblem. Alternativt, slik jeg vil hevde, viser kritikken også til en kvalitet og til en kritisk egenskap ved didaktikken. I tråd med dialektisk tenkning³⁷ og i motsetning til scientistiske forsknings- og teoriperspektiver, lar ikke didaktikken det enkeltstående og isolerte analyseres uten å sette dette enkeltstående i sammenheng med mer allmenne strukturer og med vår historie. Dette er en sentral søyle som hindrer forfall i retning teoriløs empirisme.

Didaktikk, slik begrepet anvendes som grunnleggende i denne boka, omfatter både en praktisk del direkte knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, og en teoretisk del som åpner opp for et langt videre perspektiv enn praktisk klasseromsforskning isolert sett. Der Klette (2008) argumenterer for at didaktikken mangler konstruktive forbindelser til empirisk klasseromsforskning, skal jeg utover i dette kapittelet forsøke å beskrive et didaktisk grunnlag som både beholder sitt prinsipielle begrepsapparat, og som utvides og føyer seg sammen med det som kan beskrives som et sosiologisk perspektiv. Jeg vil hevde at Klette (2008) peker på et opplagt poeng, men at hun samtidig synes å overse en grunnleggende slutning, nemlig at klasseromsforskning med for sterk vekt på faglig innhold og på interaksjon, går glipp av grunnleggende prinsipper som gjør denne interaksjonen mulig. Her kan ikke klasseromsforskningen løsrive seg verken fra sin historie eller fra samfunnets

37 Det å sette det enkeltstående i sammenheng med mer allmenne strukturer beskrives ofte som dialektikken mellom mikro og makro, og dialektikken mellom små fortellinger og diskurser og mellom store fortellinger og diskurser.

strukturer, som både omkranser og er vevd inn i skolens og klasserommets eksplisitte og implisitte praksis. Nettopp med tanke på samfunnets strukturer introduseres utover i denne boka en *didaktisk sosiologi*.³⁸ Det at didaktikken i tillegg til å romme en teori om undervisning også tar for seg utdanningspolitiske styringsdiskurser gjennom et kunnskaps-epistemologisk nivå (Gundem & Hopmann, 1998, s. 334), rettfærdiggjør et slikt perspektiv. Didaktikkens potensial til å være kritisk vil nå knyttes opp mot dens dialektiske karakter.

3.4.1 Horisontale og vertikale diskurser

Bernstein (2000) er tydelig inspirert av Durkheim når han overfører det hellige og profane til det han omtaler som vertikale og horisontale vitenstrukturer eller kunnskapstypologier (diskurser). Det hellige og profane blir her som en parallell til hvordan jeg har plassert mennesket mellom Gud³⁹ og verden. Ifølge Bernstein (2000) består kunnskapsfeltet av en parallell i form av en horisontal og en vertikal diskurs, og som legitimering av skillet mellom metafysikk og de små fortellinger. Begge disse diskursene er avhengig av såkalte distributive lover. De distributive lovene regulerer diskursenes sirkulasjon på bakgrunn av en kunnskapsklassifisering som spiller tilbake på hva som anses å være esoterisk, og hva som anses som mundant. Det esoteriske tilsvarende det hellige, og det mundane, det vi si det verdslige, tilsvarende det alminnelige. Dette forholdet er igjen ekvivalent til det jeg tidligere beskrev som «det tenkelige» og «det utenkelige». Hva som så holdes for å være tenkelig versus utenkelig, er relativt til historien og samfunnet. Det utenkelige i de tidligste samfunn var kanskje styrt av grunnleggende religiøse kosmologier. I dag, hevder Bernstein (2000), med referanse til Durkheims (2001) og Webers (1971) profeter og prester, altså det hellige i kulturen, at det særlig er de øverste nivåene i vårt utdanningssystem som holder posisjonen for å tenke det utenkelige. Det vil på mange måter si at den øverste delen av forsknings- og

38 Det gjøres uten noen forbindelse til begrepet slik det benyttes av Frønes (1997). Til det synes Frønes' (1997) forståelse og bruk av selve didaktikkbegrepet for lite utviklet og for relativistisk i forhold til slik jeg bruker og forstår begrepet (Langfeldt, 2010, s. 152).

39 Jeg forholder meg ikke personlig til en religiøs betydning av ordet Gud

utdanningssystemet, sammen med andre utvalgte nasjonale og internasjonale intellektuelle diskurser, representerer vår tids *det hellige*. I vestlige samfunn er det særlig staten som på ulike måter kontrollerer den videre distribusjonen av disse diskursene.

Dersom vi nå går videre med referanser til utdanningssystemet, vil det være interessant å se hvordan kunnskapsstrukturene her leder tilbake til den dialektikken jeg mener pedagogikken og didaktikken er følsom for. Her er horisontale diskurser betinget av segmentert kunnskap, mens den vertikale diskursen på sin side er betinget av «rekontekstualisert kunnskap». Det vil si at den horisontale diskursen kjennetegnes ved å være allmenn og common-sense-aktig. Potensielt har alle derfor adgang til den horisontale diskursen fordi den har en felles historie som springer ut fra våre allmenne erfaringer som samfunnsborgere (Bernstein, 2000, s. 157).

Den vertikale diskursen har, i motsetning til den horisontale diskursen, en sammenhengende struktur, den er prinsippbasert, eksplisitt og systematisk. Den kan være hierarkisk organisert slik som i naturvitenskapene, men den kan også ta en form gjennom et spesialisert språk og spesifikke undersøkelsesmetoder, spesifikke «kriterier» for tekstens produksjon, og for tekstens sirkulasjon. Sistnevnte diskurs representerer ifølge Bernstein særlig humaniora og samfunnsvitenskapene. Dette kaller Bernstein for horisontale vitenstrukturer (Bernstein, 2000, s. 160). Naturvitenskapene kan på den andre siden sies å representere vertikale vitenstrukturer. Både vertikale vitenstrukturer og horisontale vitenstrukturer er en del av den vertikale diskurs, det vil si adskilt fra den mer allmenne horisontale diskursen.⁴⁰ Det vil primært være den vertikale diskursen som vil kunne ha potensial til å kunne tenke «det utenkelige», og det er her man vil kunne finne pedagogisk og didaktisk forskning som produserer det vi kan kalle legitim viten. En tilsvarende inndeling og rangering av viten kjenner vi

40 Lignende kunnskapsinndelinger vil være Bourdieus (1995, s. 234) symbolsk versus praktisk mestring, der han skiller mellom alminnelig og vitenskapelig folkevett. Et annet eksempel kan være Habermas' (1987) bruk av ulike rasjonaliteter i livsverden versus system, eller Giddens' (1996) ekspertsystemer, som utledes fra diskursen og løsrives fra den lokale erfaringsverden (Bernstein, 2000, s. 155). Denne kunnskapsinndeling er nær beslektet med den antikke idélæren og verdensanskuelsen, som særlig omhandler forholdet mellom teori og praksis og om hvordan kunnskap erkjennes.

fra antikkens *enkylios paideia* (ca. 400 f.Kr.) og middelalderens (Romerrikets) sju frie kunstarter (*artes liberales*), til dens levninger i skillet mellom vår tids høyere utdannings humaniora og realfag. En viktig funksjon har historisk vært å definere, avgrense og isolere åndsvitenskapens viten og dannelse for frie menn, i motsetning til ufri manuell praksis og kroppsarbeid (Bernstein et al., 2001, s. 75).

Den manuelle og kroppslige viten var i motsetning til åndsvitenskapen aldri en del av den formaliserte inndelingen av viten, den ble sosialt overført gjennom familiene og gjennom familiens arbeid. Den privilegertes åndsvitenskap og dens trivium som studeres først, forutsetter kvadrivium slik som kvadrivium forutsetter et trivium. Trivium kan således hevdes å representere det språklige, der kvadrivium representerer abstrakte beskrivelser av tilværelsens grunnstruktur og fysiske verden. For å ta et skritt tilbake igjen til Bernsteins (2000) inndeling mellom horisontale og vertikale diskurser, kan det uoversiktlige feltet veiledning sies å representere en vertikal diskurs i form av et spesialisert språk. Det vil si en vertikal diskurs med en horisontal vitenstruktur.

3.5 Didaktiske avgrensninger

I en tradisjonell forståelse av hva som er en «pedagogisk diskurs», og hva som er pedagogikk, vil det være naturlig å peke på pedagogikkens humanistiske utspring fra teologi og filosofi, samt dens normative, deskriptive og årsaksforklarende karakter. Pedagogikk beskrives gjerne som en utpreget praktisk og inngripende vitenskap med særlig oppmerksomhet på læren om oppdragelsens midler, dens metoder og dens praksis (Bø & Helle, 2008). De viktigste anliggender for pedagogikken i dag kretser generelt rundt temaer som læring, utvikling, veiledning, undervisning og det som kan oppfattes som et gammeldags begrep: oppdragelse. Oppdragelse kan sies å konnotere opprettholdelsen av en moralsk orden gjennom en eldre generasjons intenderte og normative sosialisering av en yngre generasjon. Den spør seg om hva som er så viktig at det må forsøkes overført til neste generasjon. Dette formaliseres som intendert utdanningspolitikk gjennom læreplaner som på ulikt vis realiseres gjennom skolen og læreren i klasserommet.

En mer didaktisk måte å se på dette innenfor et større pedagogikkbegrep er å rette oppmerksomheten mer direkte mot klasserommet, undervisningsinnholdet og mot elevene i skolen. Dette gjøres med målsetting om å bidra til elevenes individuelle vekst og å sørge for at elever i størst mulig grad får utvikle sine potensial. Metoder for god undervisning, ut fra et slikt didaktisk perspektiv, innebærer en avgrensning og en strukturering av den kunnskapen som formidles til elevene. Avgrensningen med mål om «innramming» av undervisning og veiledning er her det motsatte av å overvelde elevene med kunnskap, også kjent med den negative betegnelsen *frontal undervisning*. Det er også det motsatte av en såkalt *la-det-skure-pedagogikk* med minst mulig lærerinnblanding. Dialektikken mellom slike negative idealtyper av undervisning tangerer både relasjonene mellom individ og samfunn, tradisjon og forandring og litt mer detaljert pedagogikkens følgesvenner, behaviorisme og hermeneutikk.

Dersom vi vender tilbake til den didaktiske trekantens dimensjoner, se figur 2 på side 60 med et innhold i trekantens topp, og med henholdsvis lærer og elev(er) nede i trekanten, er altså den siden av trekanten som viser relasjonen mellom elev(er) og innhold, en sammensatt faktor som ofte er lite egnet for instrumentelle målinger av læring. Jeg skal komme tilbake til læringsbegrepet som gjenkjenning av innhold i kapittel 3.8.2.

3.5.1 Pedagogiske rettigheter og didaktiske betingelser

På bakgrunn av det som nå er formulert, er det et vesentlig didaktisk poeng at elevenes individuelle vekst og mulighet til å utvikle sine potensial forblir et overordnet pedagogisk og didaktisk mål. Det vil si praksislærers «rekontekstualisering» av en dyktighetsdiskurs. Dette forsterkes ytterligere av at utdanning blir en stadig større forutsetning for å sikre at enkeltindividet kan delta i samfunnet. Det å sikre elevene rettigheter til en forsvarlig opplæring blir derfor stadig viktigere. Når nå Bernsteins (2000) teori om den «pedagogiske diskurs» skal introduseres og forklares som et koherent teorigrunnlag til didaktikken, er det naturlig å tidlig introdusere det normative elementet som rettferdiggjør dette teorigrunnlagets eksistens. Jeg vil argumentere for at Bernsteins (2001, s. xxi) modell

om demokrati og pedagogiske rettigheter, i likhet med Habermas' (1990) teori om et diskurs-demokrati og Etzionis (1995) idé om kommunitarisme, er kritisk i betydningen av å være dialektisk. Alle de tre teoretiske modellene omhandler, om enn på litt forskjellig måte, spenninger mellom individ og system og sammenhengen mellom politisk innflytelse og utdanning. De krav som derav må stilles til kvaliteten på utdanning, har betingelser som også er nær knyttet til samfunnets strukturer og system, til anerkjennelse av læreryrket – gjerne som profesjon – og til didaktiske prinsipper om å strukturere undervisningen på en måte som setter elevenes mulighet til individuell utvikling fremst.

Bernstein (2000, s. xxi) beskriver tre grunnleggende elevrettigheter i skolen, jf. figur 5. Disse er: rett til utvikling, til inkludering og til deltakelse i samfunnet. Rettighetene har igjen sine betingelser på gjensidige nivåer: tillit, fellesskap og borgerdiskurs. Den siste boksen i tabell 9 viser at disse rettighetene og betingelsene opererer på tre forskjellige nivåer i samfunnet. Disse er et individnivå, et sosialt nivå og et politisk nivå, og alle tre nivåer angår didaktikken.

Rettigheter	Betingelser	Nivå
Utvikling	Tillit	Individuelt
Inkludering	Fellesskap	Sosialt
Deltakelse	Borgerdiskurs	Politisk

Figur 5. Demokrati og pedagogiske rettigheter (Bernstein, 2000, s. xxi).

I figur 5 pekes det derfor på hva som står på spill for å opprettholde et effektivt demokrati. Modellen kan tolkes i retning Habermas' (1990) teori om et diskurs-demokrati, også kjent som et deliberativt demokrati. En grunntanke modellen illustrerer, er at deltakerne i et effektivt demokrati må satse noe for å få noe. Lærerne trenger følgelig tillit fra samfunnet og politikerne for å være i stand til å utføre jobben sin. Denne tilliten må lærerne få på bakgrunn av hvordan de formidler kunnskap, holdninger og kritisk tenkning til elevene. Retten til utvikling er for elevene muligheten til å lære og å utvikle seg i størst mulig grad uavhengig av sin sosiale bakgrunn. Utdanningens viktigste mål bør derfor være å lære elevene

selvstendig og kritisk tenkning og derav gi dem en rett og en mulighet til å se egne potensial og nye muligheter. En slik rett til utvikling står i motsetning til det Bernstein (2000, 2001a, 2001b) beskriver som ukritisk tilpasning og endringsvillighet i en individualisert markeds- og selvkultur, preget av overfladisk og flyktig personifisering og intellektualisering. Dette er en type falsk nærhet som Bernstein hevder det moderne samfunnet og skolesystemet i stadig større grad synes å være preget av (Bernstein, 2000, s. xx, 2001a). En slik kritikk er ikke ny. Den føyer seg inn i en bred kritisk tradisjon, slik som det tidligere blant annet ble pekt på av Giddens (1996) og Bauman (2005).

For nå å gå tilbake til modellen i figur 5 er begrepet *enhancement* oversatt med *utvikling*. Dette samsvarer med det allmenndidaktiske prinsippet om elevenes rett til å utvikle seg faglig, muligheten til sosial, kulturell og økonomisk mobilitet og til å sprengre grenser. At utdanning gjennom skolen og læreren ivaretar denne rettigheten, er igjen betingelsen for tilitt. En slik rettighet opererer på individnivå og gjelder hver enkelt elev. Videre er det en rett å bli inkludert i utdanningen og i skolen. Læreren har også plikt til å ivareta elevene sosialt, intellektuelt, kulturelt og personlig. Det er elevenes rett til å bli vist respekt som person, og for sine individuelle roller, som gir den enkelte elev verdighet. Her ligger også elevens rett til autonomi, og deres rett til ikke å bli absorbert og assimileret. Inklusjon kan sies å være betingelsen for et slikt sterkt fellesskap – et *communitas* – som her er det sosiale nivået i modellen.

Modellens siste rettighet er elevenes rett til deltakelse. Dette innebærer noe langt mer praktisk enn det å være en del av en diskurs. Det gjelder aktiv deltakelse i diskusjoner, i konstruksjon og i transformasjon av samfunnets orden. Denne deltakelsen er betingelsen for en borgerdiskurs som er på et politisk nivå.

En hensikt med figur 5 er å se utdanning i sammenheng med et sett med universale rettigheter for å synliggjøre hvorvidt elevene i skolen nyter godt av de samme rettighetene, eller om det finner sted en ulik fordeling. De tre planene i figur 5 – et individuelt, et sosialt og et politisk, fanger opp at skolens virkelighet formes av historiske, sosiale, politiske, kulturelle og økonomiske forhold. Dette skaper forskjeller på tross av tilsynelatende like rettigheter til utdanning. Dette er forhold som eksisterer selv om de

ikke alltid kan observeres direkte, og et poeng er at de eksisterer uavhengig av vår konstruksjon av dem. Når jeg nå plasserer Bernstein inn i et kritisk vitenskapsteoretisk perspektiv, er det mye på bakgrunn av det systemkritiske potensialet som særlig kommer frem i Bernsteins (2000, 2001a, 2001c; Moore, 2013; Young, 2008) siste tekster. En helt sentral dialektikk i et slikt vitenskapsteoretisk perspektiv er forholdet mellom ulike former for kontroll og forretningsmessig ansvarstyring av utdanning på den ene siden, og motsetning i form av utdanninger, yrker og yrkesutøveres tillit og autonomi på den andre. Før vitenskapsteoretisk posisjon presenteres kortfattet i neste kapittel, så skal jeg presentere bakgrunnen for teorigrunnet i denne boka.

3.6 Den pedagogiske anordning

Nå som den «pedagogiske anordning» skal introduseres, holder jeg fast på en vid forståelse av Bernstein (2000). Det vil si at relasjoner som hos Bernstein handler om lærer og elever, i denne boka overføres til også å gjelde forholdet mellom praksislærer og lærerstudent. I tillegg er det verdt å merke seg at kommunikasjonen mellom praksislærere og lærerstudenter også henvender seg til elever. Det vil si en «rekontekstualisering» av kontekst.

Tidlig i denne boka introduserte jeg nøkkelbegrepene «pedagogisk diskurs» og nevnte «rekontekstualisering», begreper som er en del av en større modell som nå skal presenteres som den «pedagogiske anordning».⁴¹ Der begrepet «pedagogisk diskurs» uttrykker regler for kommu-

41 Navnet «pedagogiske anordning» er forsøkt oversatt fra engelsk «pedagogic device» og svarer med den danske 2001-oversettelsen av sentrale Bernstein-tekster (Bernstein et al., 2001). Denne oversettelsen av begrepet brukes også i to norske doktorgradsavhandlinger (Kristiansen, 2007; Stenberg, 2006), og i Kristiansens (2012) bokutgivelse om pedagogikk og reproduksjon av sosial ulikhet. Anordningsbegrepet ble brukt diskursteoretisk av Foucault (Bernstein et al., 2001). For eksempel ble *dispositif* i Schaannings (1995) oversettelse av Foucaults *Seksualitetens historie* oversatt til anordning. Her er anordningsbegrepet forstått som prinsipper som styrer diskurser og konstituerer makt. På engelsk har anordning (device) mer av en dobbelt betydning, både som et slags apparat/innretning og som knep/list. På samme måte som kodebegrepet «framing/innramming», som har en dobbelt klang som også kan spille på «frame (up) a game» (fiske en kamp). Bernstein (2000) er videre inspirert av *language device*, slik begrepet ble utviklet av lingvistene Chomsky og særlig Halliday. *Language device* teoretiserer hvordan forskjellige språklige meningspotensialer blir kontrollert og er til berikelse for dominerende grupper i samfunnet (Bernstein, 2001, s. 29).

nikasjon og sosial kontroll over og med ulike deler av utdanningsfeltet, gir den «pedagogiske anordning» regler på systemnivået som beskriver produksjonen av den diskursen læreren og praksislæreren bruker i sin undervisning (kommunikasjon og sosial kontroll). Det vil si at i begrepet «pedagogisk diskurs», som er resultat av den «pedagogiske anordning», ligger det en klar antagelse om at den pedagogiske praksisen i skolen har forbindelser til dominerende ideologiske diskurser i samfunnet. «Pedagogisk diskurs» er altså resultatet av den kommunikative realiseringen av teorien og modellen om den «pedagogiske anordning». Det er denne kommunikasjonen som i denne boka avgrenses til lærerstudentens kommunikasjon i klasserommet (inkludert planleggingskjema for timen) og til praksislærers veiledning av lærerstudenten.

Teorien om den «pedagogiske anordning» og den «pedagogiske diskurs» beskriver et byggverk som på mange måter er skjult for oss, og som får sin materialitet gjennom teori, på bakgrunn av empiri.

Et slik forsøk på å bygge modeller for å beskrive noe virkelig ved hjelp av noe abstrakt er filosofisk og ontologisk utfordrende. Moore (2013) sammenligner dette med at reglene for sjakk eller musikken i Beethovens symfoni nr. 5 ikke er noe i fysisk forstand, men de færreste vil benekte deres eksistens. Visst er både Beethovens symfoni og reglene for sjakk omtalt og nedskrevet på noter og i bøker, men de eksisterer ikke som en fysisk materialitet: «The fifth Symphony is «there» even if not being played or listened to and any instance of playing and listening does not count as the fifth Symphony» (Moore, 2013, s. 182–183).

3.6.1 Klassifikasjon og innramming

Modellen om den «pedagogiske anordning» (figur 6) forsøker å synliggjøre hvordan forholdet mellom utdanningspolitisk ideologi og utdanningens autonomi skaper et rom for didaktiske kodemodaliteter⁴² i

42 Kodemodaliteter henspiller på sosiale språkkoder og lærerens potensial til å kommunisere på tvers av de sosiale grensene de enkelte elevene utgjør. Her er det spesielt viktig at læreren evner å forstå, beherske og se betydningen av både eksplisitte og implisitte kommunikasjonsformer. Sistnevnte kontekstbestemte og kortfattede kommunikasjonsform betegner Bernstein (Bernstein, Enggaard, & Poulsgaard, 1974, s. 18–19) som *restricted code*. Det viktigste kjennetegn på en slik kommunikasjon er at den er svært effektiv, men også svært kontekstavhengig. En mer

skolen. Litt forenklet kan disse betegnes som tradisjonell undervisning, progressiv undervisning, kompetansebasert undervisning og erfaringsbasert undervisning (på-jobben-/trening). En tradisjonell undervisning forstås her som en synlig undervisning. Det vil si at det er et tydelig skille, eller klassifikasjon, mellom fag og elever, og at det er høy grad av eksplisitt kontroll over interaksjonen i klasserommet. Den klassiske gymnas-skolen, som kan forbindes med en slik undervisning, hadde en relativt sterk autonomi over sine fag og sin undervisningsform. Kompetansebasert yrkesutdanning vil på den andre siden ha en lavere autonomi da dens ytre rettferdiggjøring har klare føringer til de yrkene skolen utdanner til.

SYNLIGHET	AUTONOMI	
	HØY	LAV
+C/F	TRADISJONELL UNDERVISNING	KOMPETANSEBASERT YRKESUTDANNING
	PROGRESSIV UNDERVISNING	PÅ-JOBGEN- /TRENING
-C/F	IBOENDE RETTFERDIGGJØRING	
	YTRE RETTFERDIGGJØRING	
	IDEOLOGI	

Figur 6. Pedagogisk anordning (Moore 2013, s. 156).

utdypende og begrunnende kommunikasjonsform, det Bernstein (1974, s. 18–19) betegner som *elaborated code*, er en type «utpakkende» kommunikasjon som er mindre kontekstavhengig enn *restricted code*. En slik type utdypende og begrunnende (elaborert) kommunikasjonsform er ifølge Bernstein (1974, 2000) karakteristisk for utdanning og opplæring og for slike former for kommunikasjon og forklaringer som folk flest gjerne omtaler som «pedagogiske». Det vil si at budskapet i kommunikasjonen overgriper dens kontekst.

Figur 6 illustrerer hvordan rommet for den «pedagogiske anordning» styres av utdanningssystemets autonomi og av ideologi. Synligheten +C/F og -C/F beskriver i hvilken grad sosiale regler og undervisningsprinsipper gjøres eksplisitte i undervisningen.

En såkalt progressiv undervisning skiller seg særlig ut gjennom implisitt kontroll over interaksjonsprosessene i klasserommet, relativt åpne «kriterier» for evaluering og svakt skille mellom fag og disipliner (stor grad av tverrfaglighet). En slik undervisning, som Bernstein (2000) betegner som usynlig, er det naturlig å anta at er mest utbredt i de lavere trinnene i skolen. I figur 6 ser vi at undervisningens synlighet defineres av styrken på «klassifikasjonen» og «innrammingen» (C/F). «Klassifikasjon» er et svært sentralt begrep i Bernsteins teori og forbinder makronivået i den «pedagogiske anordning» til den «pedagogiske diskurs». «Klassifikasjon» er undervisningens *hva*, den uttrykker dimensjonen som isolerer kategorier, fag og diskurser i en skole og i et undervisningsopplegg. Graden av tverrfaglighet er et eksempel på dette. Dermed kan «klassifikasjon» sies å være knyttet til makt og identitet gjennom å være bærer av en karakteristisk stemme, *voice*. Graden av «klassifikasjon» har stor betydning for hvorvidt elevene gjenkjenner undervisning, det vil si i hvilken grad undervisningens *hva* berører elevenes livsverden. Prosessen der «klassifikasjon» regulerer potensialet til å gi elevene gjenkjenning, betegner Bernstein som «gjenkjenningsregler». «Innramming», eller *framing*, er et annet kjernebegrep hos Bernstein. Der «klassifikasjon» er undervisningens *hva*, er «innramming» undervisningens *hvordan*. Der «klassifikasjon» er makt, representerer «innramming» kontroll. «Klassifikasjon» uttrykker en dimensjon som isolerer kategorier, mens «innramming» handler om hva som skjer inne i kategoriene. Det vil si at «innramming» handler om beskjedene (message) til forskjell fra «klassifikasjonens» stemme (voice). «Innramming» regulerer kontroll over interaksjonen mellom lærer og elever i klasserommet (Bernstein, 2000, s. 99–102). «Klassifikasjon» og «innramming» antyder graden av kategoriene «synlig og usynlig pedagogikk»⁴³

43 Fordi begrepene synlig og usynlig pedagogikk er såpass godt innarbeidet både som teori og i praksis, bruker jeg dem selv om det i undervisningssituasjoner ville vært riktigere å bruke synlig og usynlig didaktikk.

(«kunnskapskoder»⁴⁴). «Innramming» gir læreren mulighet til å evaluere elevenes «realisering» av et produkt i form av en tekst, forstått i videste forstand. «Realiseringen» av et slikt produkt skjer på bakgrunn av de såkalte gjenkjenningsreglene knyttet til «klassifikasjon». Produksjonen av en slik tekst betegner Bernstein som «realiseringsregler».

Klassifikasjon	Innramming
Makt	Kontroll
Rom	Tid
Mellom	Inni
Hva	Hvordan
Stemme (voice)	Beskjed (message)
Gjenkjenningsregler	Realiseringsregler

Figur 7. Klassifikasjon versus innramming (Bernstein, 2000; Dowling, 2013).

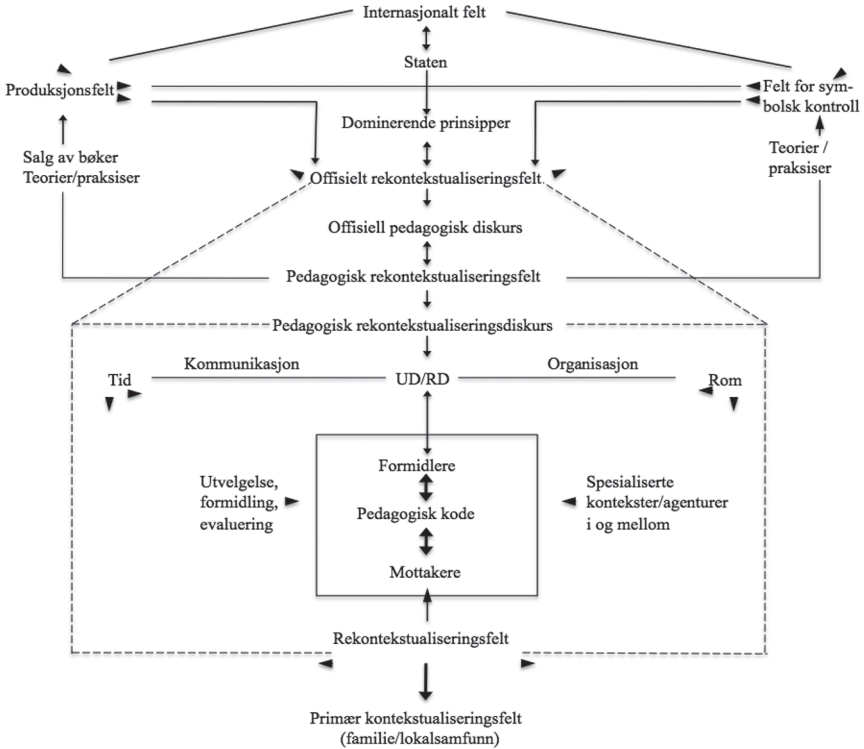
Betegnelsen «synlig pedagogikk» har sterk «klassifikasjon» og sterk «innramming». «Synlig undervisning» går ofte fra det generelle via kategoriseringer til det konkrete. Overføring av kunnskap og evaluering av resultatene vurderes som viktigere enn læreprosessen. Videre vil språket i «synlig undervisning» skille seg fra hverdagspråk ved å være mer vitenskapelig, og evnen til refleksjon settes høyt (Bernstein et al., 2001). «Usynlig undervisning» indikerer svak «klassifikasjon» og «innramming». Svak «klassifikasjon», men ikke nødvendigvis svak kommunikasjonskontroll i form av svak «innramming», kan sies å

44 Kunnskapskodene er en videre utvikling av begrepene utvidet og begrenset språkkode, som stod sentralt i Bernsteins tidlige teoriutvikling. Språkkodeteorien er seinere utviklet av Hasan og Halliday, mens Bernstein tok til seg kritikken og bygde ut modellene i en mer sosiologisk og pedagogisk retning. Språkkodeteorien kan forstås i samme ramme som Bourdieu (1995) språklige habitus, noe som også var hovedgrunnen til at Bernstein faset begrepene ut. Bernstein ville flytte oppmerksomheten fra elevenes språk til heller å problematisere skolens kommunikasjon. Dette må også ses i lys av den kritikken som kom mot de tidlige lingvistiske språkkodene. Denne kritikken var berettiget blant annet fordi det manglet riktig metode for å påvise ulikheter mellom begrenset og utvidet språkkode. Bruk av betegnelsen begrenset/restricted om den kommunikasjonsformen som ble knyttet til lavere klasser, var også en uheldig og belastende betegnelse. Jeg bygger denne bokas teori på den seneste utviklingen i teoriene til Bernstein (Bernstein, 2000; Maton, 2011; Moore, 2013; Morais & Neves, 2011; Pandraud, 2011; Rochex, 2011; Sadovnik, 2001; Sadovnik & Semel, 2010).

kjennetegne såkalt reformpedagogikk og progressiv pedagogikk (Bernstein, 2000; Dale, 2005). Bernsteins mikroorienterte teorier beskriver dermed også vesentlige trekk i makroperspektivet som kan kobles mot utdanningsideologi. I «usynlig pedagogikk» er kontrollen med elevene implisitt, og undervisningen går fra det konkrete til det abstrakte. Elevene utforsker, og læreren tilrettelegger utforskningen. Det er svak oppmerksomhet og vektlegging på hva elevene skal lære, og tilsvarende svak oppmerksomhet og vektlegging på evaluering (Bernstein, 2000). I «usynlig pedagogikk» er elevenes utforskning og lek en sentral måte å lære på. Læringen foregår mens elevene er lykkelig uvitende om at de blir observert og diagnostisert, derav navnet usynlig pedagogikk. En kan altså anta at denne formen for pedagogisk praksis er mest utbredt i de lave trinnene i skolen (Bernstein, 2001b; Hovdenak, 2007; Riksaasen, Wiese, & Hovdenak, 2007).

Den litt forenklete figuren om «anordning», figur 6, får ikke tydelig frem hvilket nivå og hvilken dimensjon som initierer og strukturerer diskursene ovenfra og nedover. Det er derfor behov for å utdype modellen. Dette gjøres særlig for å tydeliggjøre forbindelser til makronivået. C og F, forstått som «klassifikasjon» og «innramming», er her erstattet av mer generelle prinsipper for produksjon, reproduksjon og mottak av diskurser.

Jeg skal i de neste avsnittene forklare de enkelte nivåene i den «pedagogiske anordning» (figur 8). Modellen forsøker altså å knytte utdanningsideologi til det som skjer i klasserommet mellom lærer og elev, og for denne bokas del, ved veiledning av lærerstudenter. Dette skjer, som tidligere kort forklart, gjennom såkalte «rekontekstualiseringsregler». «Rekontekstualiseringen» foregår på fire forskjellige nivåer i modellen om den «pedagogiske anordning», se figur 8. Det finner ifølge Bernstein (2000) imidlertid ikke sted noen direkte overføring av diskurser fra samfunnet til skolen. Overordnede diskurser, som «rekontekstualiseres» gjennom den «pedagogiske anordning», går gjennom en transformasjon der de tilpasses undervisning, sagt med Bernstein: Den pedagogiseres. «Rekontekstualiseringsreglene» modellerer hvordan diskurser fra intellektuelle og vitenskapelige felt, offisielle felt (staten) og fra pedagogiske felt blir pedagogisert for bruk i undervisning i skolen (Bernstein 2001, s. 41).



Figur 8. Nivåene i den pedagogisk anordning (Bernstein 2000, 2001).

På denne måten kobler modellen om den «pedagogiske anordning» strukturer i samfunnet inn i den pedagogiske kontekst, som igjen kan observeres i veiledning og i klasserommet. Den «pedagogiske anordnings» struktur består av tre prinsipielle regler:

- «Distributive regler»
- «Rekontekstualiseringsregler»
- «Evalueringsregler»

3.6.2 Distributive regler

Øverst i modellen i figur 8 regulerer distributive regler adgang til primærproduksjonen av viten produsert av det intellektuelle felt. Her kontrolleres og spesialiseres forskjellige bevissthetsformer og praksiser. Dette er gjerne forskningsmiljøer og høyere utdanningsinstitusjoner, men det

kan også være andre intellektuelle miljøer som utøver viktig kulturell innflytelse. Disse miljøene, eller agentene, har lov til å tenke det utenkelige og produsere den vitenskapelige diskurs. Jeg har poengtert tidligere at det spesielle med utdanningsfeltet er at det har agenter som både kan produsere og operere med «distributive regler» og med «rekontekstualiseringsregler». Det handler om en åpning en intellektuelt tilknyttet utdanningsforskning har til å skape et rom og dermed få tilgang til det hellige og esoteriske. Det vil si at de er i posisjon til å tenke det utenkelige. En slik eksklusiv tilgang til det som kan kalles transcendentale rom, vil kreve evne til å skape orden i kaos ved hjelp av såkalte elaborerende eller utvidede koder (Bernstein, 2000, s. 29; Chouliaraki, 2001, s. 41; Moore, 2013, s. 37). «Elaborerende» koder er i kodeteoriens terminologi evnen til å sortere informasjon og til å tenke vitenskapelig. Begrepet skal her først presenteres i en utvidet betydning.

Det er min oppfattelse, at elaborerende orienteringer og, endnu mere, elaborerende koder er medier for tænkningen af det «utænkelige», det «umulige», da de betydninger, de giver anledning til, går ud over det lokale rum, den lokale tid og kontekst, forbinder disse med og indlejrer dem i et transcendentalt rum, en transcendental tid og kontekst. Sådanne betydninger rummer et potentiale af uorden og mangel på sammenhæng; en ny orden, en ny sammenhæng. Jeg mener, at forbindelsen mellem magt, viden, bevidsthedsformer og praksis udvirkes i kraft af den pædagogiske anordnings distributive regler. (Bernstein et al., 2001, s. 150)

3.6.3 Rekontekstualiseringsregler

«Rekontekstualiseringsreglene» i den «pedagogiske anordning» kobler sammen den intellektuelle diskursen (kontrollert av distribusjonsreglene) med den «pedagogiske diskursen». «Pædagogisk diskurs er et princip for aneksjon af andre diskurser, en aneksjon som bringer disse andre diskurser i et særlig indbyrdes forhold med henblik på deres selektive formidling og tilegnelse» (Bernstein et al., 2001, s. 151). Bernsteins bruk av diskursbegrepet i den «pedagogiske anordning» angår her regler og prinsipper for å overta virkelige diskurser og overføre dem til skolen.

Av modellen (figur 8) ser vi at anordningen har et offisielt og et pedagogisk «rekontekstualiseringsfelt». Det offisielle pedagogiske «rekontekstualiseringsfeltet» er for norsk skole knyttet til statlig, kommunal og fylkeskommunal kontroll og drift av skolen. Det pedagogiske «rekontekstualiseringsfeltet» består av alle steder der det utøves pedagogikk – fra universitet og høyskoler og ned til barnehager.

3.6.4 Evalueringsregler

These rules regulate pedagogic practice at the classroom level, for they define the standards which must be reached. Inasmuch as they do this, then evaluative rules act selectively on contents, the form of transmission and their distribution to different groups of pupils in different context. At the most abstract level evaluating rules bring *time* (age), *content* (text) and *space* (transmission) into a specialised relation. (Bernstein, 2000, s. 115)

Et mindre abstrakt nivå ved den «pedagogiske anordning» er tilegnelse av pedagogisk praksis gjennom en «undervisningsdiskurs» og en «regulerende diskurs» (sosiale regler). Den sistnevnte er den dominerende diskursen. Mellom elevenes tilegnelse av et innhold og lærerens formidling av dette innholdet finner det sted en fortløpende evaluering som er selve nøkkelen til den pedagogiske praksis. For undervisning må det være en relasjon mellom elevenes alder og en undervisningskontekst, og denne relasjonen er tid. På samme måte regulerer «evalueringsregler» konstant relasjonen mellom elevenes tilegnelse av et innhold og skolens forsøk på å formidle dette innholdet (Bernstein, Chouliaraki, Bayer & Gregersen, 2001, s. 154; Gamble, 2011).

3.7 Den pedagogiske diskurs

Teorien om den «pedagogiske diskurs» har som nevnt sitt utspring i Bernsteins tidlige forskning om sammenhengen mellom elevenes sosiale bakgrunn og læringsresultatene på skolen. Etter hvert som teorien har blitt utviklet, har dens nedslagsfelt blitt større. I denne boka benyttes diskursbegrepet for å analysere praksislærers kommunikasjon i formaliserte

veiledningssamtaler. Den «pedagogiske diskurs» kan altså sies å romme to dimensjoner. De to dimensjonene gir denne boka et begrepsapparat for sosial kontroll over et felt og et begrepsapparat for undervisning. I tillegg brukes den «pedagogiske diskurs» i denne boka både om forholdet mellom lærer og elev og om relasjonen praksislærer og lærerstudenter. Det skjer litt generelt ved at den «pedagogiske diskurs» gir kommunikative overføringsprinsipper mellom personer og et budskap. Det er viktig igjen å presisere at dette ikke er en statisk-strukturalistisk relasjon. Ulike «pedagogiske diskurser» har ifølge Bernstein (2000) ulik autonomi, og noen pedagogikker og didaktikker har et særlig potensial til å bryte gjennom strukturer, til å endre praksis, og bærer dermed i seg en mulighet for både mekling og intervensjon i en tilsynelatende fastsatt pedagogisk og didaktisk praksis (Bernstein, 2000, s. 124–125; Moore, 2013, s. 108).

Den «pedagogiske diskurs» består altså av to dimensjoner, en moralsk diskurs som Bernstein (2000) kaller den «regulerende diskurs», og en «undervisningsdiskurs». Der «undervisningsdiskursen» omhandler interaksjonen i klasserommet knyttet til begrepene innhold, «sekvenser», «tempo» og «kriterier», handler den «regulerende diskurs» om regler for sosial kontroll, regler for pedagogisk interaksjon og regler for å adskille eller sammenkoble skolens diskurser og elevenes egne erfaringer. Her benytter jeg meg også av Morais og Neves» (2011) begrep: relasjoner mellom diskurser.

«Pedagogisk diskurs» gir kommunikasjonen i klasserommet, og ikke minst under praksisveiledningen, et språk som gir mulighet til koding og beskrivelser som i denne boka er særlig rettet mot lærerens og praksislærers sosiale kontroll og pedagogiske og didaktiske interaksjon, med henholdsvis elever og lærerstudenter (Bernstein et al., 2001). Særlig når det gjelder sosial kontroll, forsøker jeg å videreutvikle Bernsteins (2000) teori om den «pedagogiske diskurs». Dette gir denne boka mulighet til å tydeliggjøre det kritiske potensialet i veiledningssamtalene, særlig når det gjelder asymmetriske relasjoner, og det kan videreutvikles til verktøy for å kode for eksempel kroppsspråk og stemmebruk i undervisning og veiledning. Denne boka vektlegger likevel i større grad mindre eksplisitte former for sosial kontroll, som kan sies å kjennetegne de veiledningssamtalene som undersøkes. Jeg vil likevel gjøre rede for analytiske kategorier

som jeg sorterer under den «regulerende diskurs», og som angår lærerens innstilling og organisering av elever og klasserom.

3.7.1 Den regulerende diskurs

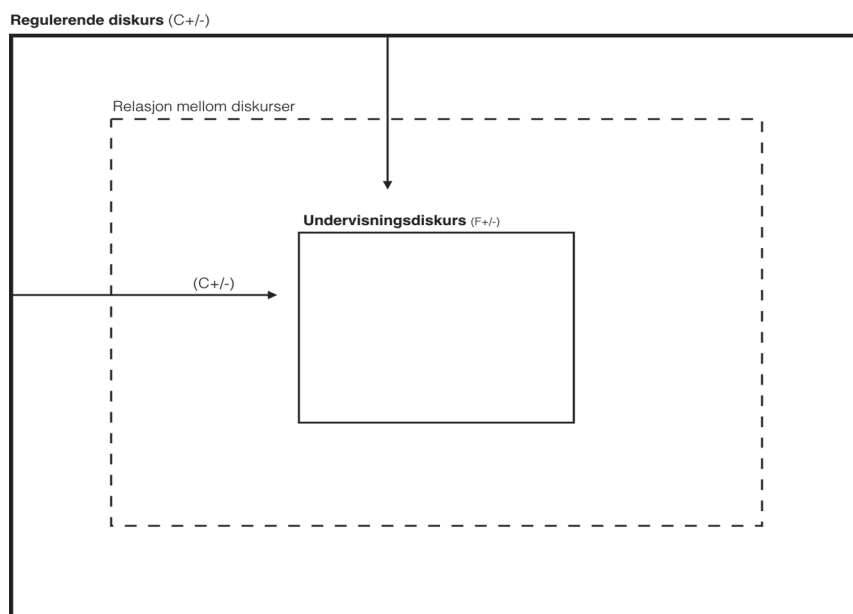
Den «regulerende diskurs» er den dominerende diskursen i den «pedagogiske diskurs». Den er grunnleggende moralsk, og den er overordnet «undervisningsdiskursen». I den «regulerende diskurs» gir «klassifisering» styrken på overføringsprinsippene mellom diskursene, fra et makro til et mikronivå.

Instructional discourse is the knowledge that is selected, organised and defined in evaluative criteria, for the purpose of teaching and learning. Regulative discourse establishes the order within the instructional discourse. It generates principals of selection, organisation, pacing and criteria of skills, concepts and information (i.e., the arbitrary internal ordering of school knowledge). It also mobilises theories of instruction, and thus contains within itself «a model of the learner and of the teacher and of the relation» between teacher – learner (Bernstein 1996, p. 49). Thus specialised modes of social interaction or communication between teacher and student including whole class teacher monologue, triadic dialogue (teacher question – student – response – teacher evaluation), and seat-work activities, are constituted by the regulative discourses. Bernstein refers to these forms of classroom communications as specialised interaction practises. However, the model of the learner, teacher, and teacher student communication «is never wholly utilitarian; it contains ideological elements» (Bernstein 1996, p. 49). Thus, regulative discourse perform a crucial ideological function because they conceal the relation of power and control generating the arbitrary internal ordering of school knowledge. (Singh, 2001, s. 253–254)

Den «regulerende diskurs» er altså den dominerende diskurs som setter premissene for den «pedagogiske diskurs», inkludert «undervisningsdiskursen». «Regulerende diskurs» representerer sosiale regler og regler for oppførsel, som regulerer atferd og den sosiale orden i klasserommet, i opplæringen og i veiledning. Videre kontrollerer den «regulerende diskurs» de kategoriene som setter de hierarkiske reglene mellom lærere, praksislærere, lærerstudenter og elever. Den inneholder også eksplisitte

og implisitte teorier om både undervisning og læring og om elevene. På mange måter dreier den «regulerende diskurs» seg om lærerens forståelse av pedagogikk og hvilke forventninger som stilles til lærerrollen. Det vil si at denne diskursen regulerer den moralske opplæringen og veiledning av lærerstudenter og i denne boka spør (regulerer): *Hva vil det si å være en god lærer?* Ritualbegrepet, som ble introdusert tidligere i dette kapitlet, henger sammen med den «regulerende diskurs» gjennom den måten ritualet organiserer en taus praksis på. En veiledningssamtale som fremstår i en rituell form, indikerer en sterk, «regulerende diskurs».

I den «regulerende diskurs» inkluderer jeg også kontrollformer som innstilling og attityde og bruk av blick og kontrollerende interaksjon som berøring. Disse kategoriene innebærer her kontroll over eller avstand til studentene og elevene og bidrar derfor til å bestemme en moralsk orden i klasserommet og i veiledningssamtalene. Den «regulerende diskurs» vil også omhandle hvordan lærerens oppmerksomhet kan observeres og avgrenses. Her inngår praksislærers bevissthet og eventuelle ønske om å endre eller rette oppmerksomhet mot relasjoner mellom grupper eller å fremme klassen som en gruppe eller fremme visse individer. En slik



Figur 9. Regulerende diskurs, undervisningsdiskurs og relasjon mellom diskurser.

oppmerksomhet er også relatert til forventninger til lærerstudentene og elevenes resultater, og til bestemte grupper eller enkeltpersoner. For eksempel kan det gjelde om praksislærer og lærerstudent har høye forventninger til noen grupper elever eller lave forventninger til elever med for eksempel lav sosial status.

- **Den «regulerende diskurs»** representerer en moralsk orden med sosiale regler og bærer i seg ideer om hva som er god undervisning og god veiledning.
- **«Undervisningsdiskursen»** representerer veiledningen og undervisningens seleksjon av innhold, dens «sekvenser», «tempo»/rytme og til slutt «kriterier» for evaluering av undervisningens og veiledningens selekterte innhold.
- **Relasjon mellom diskurser** er graden av isolasjon mellom kategorier, for eksempel fagene som det undervises i i skolen, og i hvilken grad skolens diskurs holdes adskilt fra det samfunnet skolen er en del av (Morais og Neves, 2011).

Sistnevnte diskurs er ikke en selvstendig diskurs, men illustrerer et rom mellom de to diskursene («regulerende diskurs» og «undervisningsdiskurs») som kan benyttes didaktisk for å relatere innholdsdimensjonen i undervisning til elevene. Jeg kommer tilbake til denne dimensjonen under kapittel 3.8.2. Både den «regulerende diskurs» og «undervisningsdiskursen» vil være dynamisk til stede i en veiledningssamtale og i en undervisningstime. Det grunnleggende forholdet i den «pedagogiske diskurs» kan sies å være det didaktiske forholdet mellom lærer, innhold og elev, og videre mellom praksislærer, veiledningens saksforhold og en lærerstudent. Man kan si at den «pedagogiske diskurs» gir de kommunikative overføringsprinsippene mellom personer og et budskap. Mer detaljert reguleres den «pedagogiske diskurs» (figur 9) dynamisk av tre sett med regler (diskurser) som gjør seg gjeldende for eksempel i en undervisningstime eller i en veiledningsseanse. Begrepene «klassifikasjon» og «innramming» fungerer her innad i diskursene for å beskrive kommunikasjonens styrke og graden av isolasjon mellom kategorier.

3.7.2 Lærerens organisering av elevene og klasserommet

En «pedagogisk diskurs» er både diskurs i tradisjonell forstand og et «rekontekstualiseringsprinsipp» for hvordan relasjonen mellom og i tre interaksjonsregler, som Bernstein (2000, 2004) hevder er til stede i en undervisningskontekst, kan kategoriseres. De tre kategoriene med regler er:

1. Hierarkiske regler
2. Sekvens- og temporegler
3. Regelen for «kriterier»

Hierarkiske regler regulerer oppførsel og sosial orden i klasserommet. Dette kommer jeg tilbake til under kapittel 3.8.3 Reglene blir ofte synlige med lærerens kontroll over og med elevene og gjennom graden av symmetri mellom lærer og elev. I denne boka kobler jeg de hierarkiske reglene i større grad til den «regulerende diskursen» (heller enn til «undervisningsdiskursen») enn det Bernstein (2000) selv gjør. «Sekvens- og temporegler» regulerer interaksjonen i klasserommet. Regelen for «kriterier», for denne bokas del særlig formative evalueringskriterier, evaluerer og skaper ulike pedagogiske praksiser. Ved en sterk «innramming» av kriteriene for oppførsel er reglene for oppførsel eksplisitte, og læreren vil jevnlig minne elevene om dem (Morais & Neves, 2011). Ved svak «innramming» av kriteriene i klasserommet er reglene for sosial orden og oppførsel i klasserommet utydelige. Læreren vil her sjelden bryte inn og regulere oppførselen, og toleransen for uro i klasserommet er relativt høy. Her er det viktig å påpeke at den «regulerende diskurs» kan være sterk, selv om de eksplisitte kriteriene for oppførsel tilsynelatende ikke er til stede.

En annen kategori under de hierarkiske reglene, som jeg i denne boka behandler som regulerende diskurs, er relasjonene elevene imellom. Man kan si at disse relasjonene styres av kriterier for kommunikasjon mellom elevene i klasserommet. Ved en sterk «innramming» av kriteriene mellom elevene blir kriteriene for oppførsel mellom dem gjort eksplisitte, og elevene samhandler og kommuniserer for eksempel ikke uten lærerens

tillatelse. Ved en svak «innramming» av kriteriene vil kriteriene for oppførsel være mer utydelige, og elevene kan interagere og kommunisere friere med hverandre. Hva angår rom og lærerens og elevenes bevegelse, kan kodingen lærer- og elev-territorier her benyttes. Det dreier seg da om i hvilken grad det skilles mellom elevenes og lærernes tilgang på rom, og i hvilken grad rommene er adskilt i egne områder for elevene og i egne områder for lærerne. Ved en sterk klassifikasjon av territoriene i klasserommet er tilgangen til å bevege seg i eller bruke klasserommet begrenset for elevene, i og med at det er inndelt og kontrollert av læreren. Et eksempel er i en klassisk konservativ tradisjon, der læreren underviser frontalt og lærersentrert med utgangsposisjon fra tavle eller kateter. Ved en svak klassifikasjon av territoriene mellom lærer og elev har både lærer og elev tilgang til å bevege seg og bruke hele klasserommet, og tilgang til territoriene er tilsynelatende ikke kontrollert av læreren som for eksempel bruker en elevsentrert undervisning (Morais & Neves, 2011; Morais, Neves & Pires, 2004, s. 79).

En kategori under de hierarkiske reglene kan også være «klassifikasjon» over elev–elev-territorier. «Klassifikasjonen» er her mellom elevenes tilgang til hverandre og tilgangen til klasserommet. Den fysiske plasseringen og organiseringen av elevenes pulter og arbeidssteder er her sentral. Ved en sterk klassifikasjon av elev–elev-territorier er tilgangen til å bruke klasserommet tydelig inndelt og organisert for å begrense elevenes mulighet til å samarbeide. Pultene er gjerne organisert tradisjonelt slik at hver elev sitter ved en tildelt pult vendt mot tavlen og kateteret. Ved en svak klassifikasjon av elev–elev-territorier har elevene tilgang til å bruke klasserommet, og muligheten til å interagere og til å samarbeide er ikke begrenset. Tilsynelatende er klasserommet her styrt av elevene heller enn av læreren. Pultene er gjerne ikke plassert tradisjonelt, og elevene sitter stort sett der de vil (Morais, Neves & Pires, 2004, s. 88; Gamble, 2011, s. 162–163).

3.7.3 Lærerens holdning til elevene

Det vil være mulig, på bakgrunn av den «regulerende diskurs», å utvikle konkrete observasjonskriterier for lærerens innstilling og holdning. I

motsetning til «innramming» opererer «klassifikasjon» både på mikro- og makronivå. Dermed kan «klassifikasjon» brukes også når lærerstudentens kommunikasjon til elevene skal begrepsfestes i veiledningssamtalen. Detaljrikdommen i slike kategorier kan bli svært omfattende, og de gir først mening når de settes i kontekst med konkrete undervisningssituasjoner og i kontekst med de andre kasusene i denne boka. En kodekategori kan her angå relasjonen lærer–elev, som for eksempel lærerens forventning til prestasjoner til antatt svake elevers mulighet til å tilegne seg skolekunnskap. Ved en sterk «klassifikasjon» vil læreren ha en merkbart lav prestasjonsforventning til antatt svake elever. Dette kan manifestere seg i undervisningen eller i den påfølgende veiledningen. Ved eksempelvis svak «klassifikasjon» av lærerens prestasjonsforventning kan man forvente en observerbar positiv og kompensatorisk oppmerksomhet og forventning til antatt svake elevers prestasjoner. Andre kategorier vil være lærerens bruk av kroppsspråk, herunder blikk, berøring og fremover- eller bakoverlening (Adalsteinsdotter, 2004, s. 99–100). Denne bruken av kroppsspråk vil indikere kontroll over og distanse til elevene. Ved eksempelvis sterk «innramming» av forholdet kontroll–distanse vil læreren bruke blikk som indikerer kontroll og oversikt over elevaktivitetene i klasserommet. Læreren kan for eksempel bruke hyppig øyekontakt, lening og berøring mot urolige og uoppmerksomme elever. Ved en svak «innramming» av et slikt kontroll–distanse-forhold vil læreren i mindre grad bruke blikk, øyenkontakt, lening og berøring. Læreren holder avstand til elevene selv om bruk av kroppsspråk ville være nødvendig for å skape ro i klasserommet. Det er igjen viktig å påpeke at kontrollteknikker med klassen kan være innarbeidet på en slik måte at kontrollen skjer implisitt. Slike former for kontroll vil være vanskelig å observere.

En annen kategori beslektet med innstilling og holdning, som jeg i denne boka behandler som del av den «regulerende diskurs», er lærerens fremtoning. Den har underkategoriene oppsyn (fysiognomi) og stemmebruk. Oppsyn gjelder forholdet lærer–elev og markeres ved at læreren viser nærhet eller distanse til elevene. Lærerens oppsyn tar her form gjennom lærerens kroppspostur, som kan være anspent eller avslappet, og ansiktsuttrykk, som uttrykker interesse, bekymring, likegyldighet, overraskelse eller sinne (Adalsteinsdotter, 2004, s. 100). Ved en sterk «innramming»

av oppsyn i forholdet mellom lærer og elev kan læreren være tett på elevene og for eksempel interagere mer direkte. Ved en svak «innramming» av oppsyn i forholdet mellom lærer og elev vil læreren være tett på elevene og interagere direkte. Lærerens kroppspositur er avslappet, og ansiktsuttrykket er interessert eller overrasket. Lærerens stemmebruk vil kunne indikere kontroll over elevene ved at læreren bruker stemmen med ulik uttrykksfullhet, forskjellig bruk av volum, artikulasjon og diksjon i klasserommet. Ved en sterk «innramming» av lærerens stemmebruk, vil læreren eksempelvis snakke generelt raskt eller lite til elevene. Stemmevolumet kan være høyt eller forsiktig, og artikulasjonen er distinkt og klar. Tonaliteten uttrykker lite følelser, eller den kan uttrykke kjedsomhet. Om det er nødvendig for å holde kontroll, kan lærerens stemme være insisterende, og den kan vise forakt eller uttrykke sinne. Ved en svak «innramming» av lærerens stemmebruk snakker læreren generelt mildt til elevene, og stemmebruken er forsiktig. Lærerens artikulasjon kan være distinkt, klar, interaktiv eller reflektiv. Tonaliteten uttrykker empati. Sjelden, men om nødvendig for å skape ro, kan lærerens stemme uttrykke forskjellige følelser (Adalsteinsdotter, 2004, s. 99–100).

Med lærerens oppmerksomhet (fokus) menes en summativ, didaktisk orientering til elevene. Den deles inn i underkategoriene intra-individuell og inter-gruppe (Bernstein, 2000). Ved en sterk «innramming» av det intra-individuelle er lærerens orientering og mål i det store og hele rettet mot å forandre og å hjelpe hvert enkelt individ i faget det blir undervist i. Ved en svak «innramming» av det intra-individuelle er lærerens undervisningsorientering og mål ikke rettet mot å forandre og hjelpe hvert enkelt individ i faget det blir undervist i. For «innrammingen» av kategorien inter-gruppe dreier det seg om en søken etter en tverrfaglig gruppeorientering i klassen. Ved en sterk «innramming» av inter-gruppe-kategorien vil lærerens orientering og mål være direkte rettet mot å forandre og å opplyse relasjoner mellom grupper og å promotere klassen som gruppe. Ved en svak «innramming» av inter-gruppe-kategorien er derimot lærerens orientering og mål ikke rettet mot å forandre og å opplyse relasjoner mellom grupper, ei heller å promotere klassen som gruppe (Bernstein et al., 2001, s. 179). I de tilfeller der læreren ikke viser noen tegn til en spesiell didaktisk orientering mot klassen eller elevene, bruker jeg betegnelsen utydelig (indistinctly).

3.7.4 Relasjon mellom diskurser

For relasjoner mellom diskurser (Morais & Neves, 2011) gjelder «gjenkjenningsregler» og «realiseringsregler». Kort fortalt reguleres innholdet av hvor sterkt eller svakt det er «klassifisert», og dette må kunne kjennes igjen. Innholdet vil potensielt være lett gjenkjennelig ved svak «klassifikasjon», fordi det da relateres til noe som er kjent. Ved sterk «klassifikasjon», for eksempel i et fag med en sterk faglig identitet, er det behov for å relatere det faglige innholdet til noe som allerede er kjent. Avstanden fra det abstrakte innholdet til eksemplifiseringer som er kjent for mottaker, vil gjøre «klassifikasjonen» svakere. Ta for eksempel det abstrakte begrepet kubikk, et begrep som kan relateres til sylindertørrelsen på biler og motorsykler. En slik bruk av kjente eksempler (McGuirk & Methi, 2015) kan være med på å gjøre et i utgangspunktet abstrakt innhold svakere «klassifisert» og mer forståelig. For eksempel kan det å knytte det abstrakte begrepet kubikk til sylindertørrelse i bil- og motorsykkelmotorer gi gjenkjenning for enkelte elever. «Innramming» regulerer «realiseringsreglene» mot et sluttprodukt. «Realisering» av et sluttprodukt knyttet til eksempelet nevnt ovenfor, kan være at elevene gjennom en regneoppgave realiserer den abstrakte kunnskapen, i form av en besvarelse som tilfredsstillende «kriteriene» til riktig utregning. Dersom vi flytter oppmerksomheten over til formalisert veiledning, kan innholdet, altså saksforholdet i veiledningssamtalen, være tilsvarende sterkt eller svakt «klassifisert». Ved sterk «klassifikasjon» vil innholdet i veiledningssamtalene fremstå som tydelig adskilt fra lærerstudentenes hverdagskunnskap. En slik sterk «klassifikasjon» kan gjøre innholdet vanskelig gjenkjennbart, samtidig kan den sterke «klassifikasjonen» avgrense innholdet slik at «realiseringen» av sluttproduktet, i form av å tilfredsstillende «kriterier» som angår det å være en dyktig lærer, vil være lettere å produsere nettopp fordi slik kunnskap lett kan avgrenses fra dagligdags kunnskap.

Med «relasjon mellom diskurser» menes relasjonen mellom fagene det undervises i, relasjonen mellom skolediskurser og andre lokale diskurser og relasjonen mellom læreplankunnskap og elevens egen kunnskaps- og erfaringsbase. Relasjonen mellom diskursene dreier seg om relasjonen mellom forskjellige rom og stemmer. Det sentrale her er

«gjenkjenningsregler», altså i hvilken grad elevene kjenner igjen og drar veksler på de enkelte diskursene (Hoadley, 2010, s. 81; Morais et al., 2004, s. 88).

Kategorien tverrfaglighet dreier seg om i hvilken grad fag, kunnskap og temaer blir integrert på tvers av undervisningsplan og fagdisipliner. Ved svak «klassifikasjon» er lærerens orientering og mål stort sett rettet mot å integrere kunnskap og fag på tvers av undervisningsplan og fagdisipliner. Ved sterk «klassifikasjon» er lærerens orientering og mål innrettet mot å tydelig skille, isolere og separere fag i undervisningsplanene og mellom fagdisiplinene (Morais et al., 2004, s. 77–88).

Intra-disiplinaritet dreier seg om hvorvidt innholdet i de enkelte fagene i undervisningsplanen settes i en helhetlig kontekst (utstrekning av faget) for å forstå omfanget i faget. Dette står i motsetning til å undervise i separate og isolerte blokker. Ved en svak «klassifikasjon» er lærerens orientering og mål stort sett å åpne faget det undervises i, for å synliggjøre den faglige bredden, fagets omfang og progresjon i innhold (hvor er vi nå / hvor har vi vært / hvor skal vi?). Ved sterk «klassifikasjon» er lærerens mål og orientering tydelig rettet mot å skille ut, for så å posisjonere ut del-kunnskap, innenfor fagets egne rammer (Morais et al., 2004, s. 77).

Kategorien skole-lokalsamfunn klassifiserer i hvilken grad læreren relaterer aktivitetene og diskursene i skolen til det lokalsamfunnet skolen er geografisk plassert i. Ved svak «klassifikasjon» er lærerens orientering og bevissthet stor sett rettet mot å integrere og å trekke veksler på lokalsamfunnets aktiviteter, kultur, næringsvirksomhet og industri. Ved sterk «klassifikasjon» er lærerens orientering og bevissthet generelt orientert mot å holde lokalsamfunnets aktiviteter kultur, næringsvirksomhet og industri separert fra skolen (Bernstein et al., 2001, s. 144; Young, 2008, s. 13).

Kategorien skolekunnskap-eleverfaringer klassifiserer i hvilken grad læreren relaterer skolens diskurs og skolekunnskap til elevenes egne erfaringer, familiebakgrunn, familiens yrkesbakgrunn og sosiale klasse. Ved svak «klassifikasjon» over skolekunnskap-eleverfaringer er læreren generelt bevisst og oppmerksom på å integrere og å legge vekt på elevenes egne erfaringer og egen kunnskap i undervisningen. Ved sterk klassifikasjon

synes ikke læreren å være bevisst eller å ta hensyn til elevens egne erfaringer og egen kunnskap i sin undervisning (Morais et al., 2004).

3.7.5 Undervisningsdiskurs

«Undervisningsdiskursen» er en selvstendig diskurs samtidig som den er en del av den «regulerende diskurs». «Instructional discourse is the knowledge that is selected, organised and defined in evaluative criteria, for the purpose of teaching and learning» (Singh, 2001, s. 253). I «undervisningsdiskursen» styrer «innrammingen» kommunikasjonskontroll, kontroll med tid og spiller på elevenes «realiseringsregler». Der «klassifikasjon» styrer undervisningens *hva*, styrer «innrammingen» her undervisningens *hvordan* (Bernstein, 2004, s. 198).

3.7.6 Hierarki

En første og sosialt styrende kategori er «hierarkireglene». Denne kategorien regulerer relasjonen og interaksjonen mellom lærer og elever og mellom praksislærer og lærerstudent. Det vil si at denne kategorien handler om synlige og usynlige sosiale regler for skikk og bruk, regler for oppførsel, kommunikasjon, og også synlige og usynlige regler for territorier mellom lærer- og elever. Organisering av klasserom og egne definerte områder for lærerne, kan være et eksempel på slike territorier. Som jeg har beskrevet tidligere, så kobler jeg denne dimensjonen tydeligere til den «regulerende diskursen» enn det Bernstein tradisjonelt gjør.

3.7.7 Seleksjon

Andre kategori i «undervisningsdiskursen», slik den fremkommer i figur 10, er «seleksjon» av innhold for timen og faget det undervises i. Ved sterk «innramming» er læreren generelt eksplisitt og spesifikk i «seleksjon» av innhold for timen. Dette kan ofte skje i form av at læreren setter opp på tavlen punktvis det som skal gjennomgås i timen. Ved en svak

«innramming» av seleksjon tydeliggjør ikke læreren innholdet i timen for elevene (Bernstein, 2004).

3.7.8 Sekvenser

«Sekvenser» handler om hvordan undervisningen blir pedagogisk «sekvensert» og relatert til seleksjonen av innhold. Ved sterk «innramming» av «sekvenser» bruker læreren en hyppig og eksplisitt pedagogisk «sekvensering» relatert til «seleksjon». En tydelig «sekvens» markerer et brudd og et observerbart skifte i undervisningen eller elevaktivitetene. Ofte vil dette skje ved at læreren varierer på arbeidsformene for innlæringen. Ved svak «sekvensering» bruker ikke læreren en distinkt pedagogisk «sekvensering» i sin undervisning. I mitt datamateriale koder jeg svak «sekvensering» når en undervisningstime på 45 minutter har mindre enn tre «sekvenser». «Sekvenser» kan være en tydelig oppstart og en tydelig avslutning, i tillegg til styrt variasjon av arbeidsmåter (Bernstein, 2004, s. 198–199).

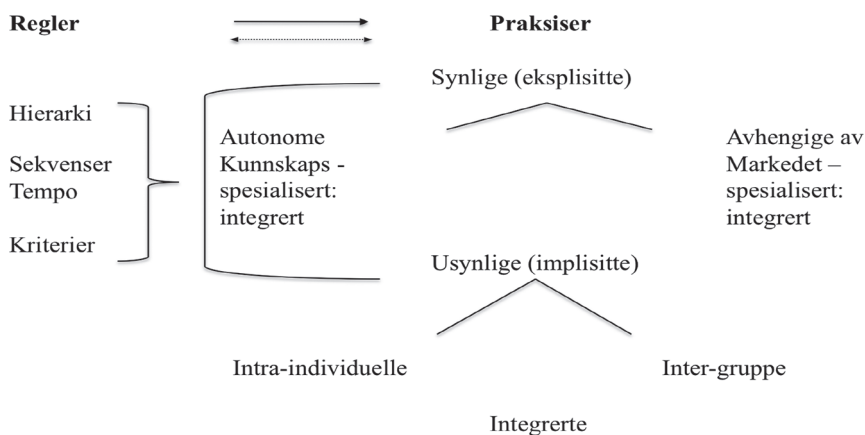
3.7.9 Tempo

«Tempo» er undervisningens rytme for forventet læring av det innholdet som blir «selektert» og «sekvensert». Ved høyt «tempo» er undervisningens rytme og «tempo» for forventet innlæring så høyt at det er vanskelig for elevene å holde tritt med undervisningshastigheten. Ved lavt «tempo» er rytme og «tempo» for forventet innlæring tilpasset de svakeste elevene for å være sikker på at alle elevene holder tritt med undervisningshastigheten (Bernstein, 2004).

3.7.10 Kriterier

Den nederste kategorien i modellen i figur 10 er «kriterier». Slik denne boka forholder seg til «kriterier», dreier dette seg om hvor tydelige evalueringskriteriene er ved undervisvurdering (formativ vurdering). Ved sterk «innramming» av «kriteriene» bruker læreren generelt eksplisitte og spesifikke «kriterier» for undervisvurdering. Ved svak «innramming»

av «kriteriene» gir læreren konsekvent implisitte «kriterier» for underveivurdering (Bernstein, 2004).

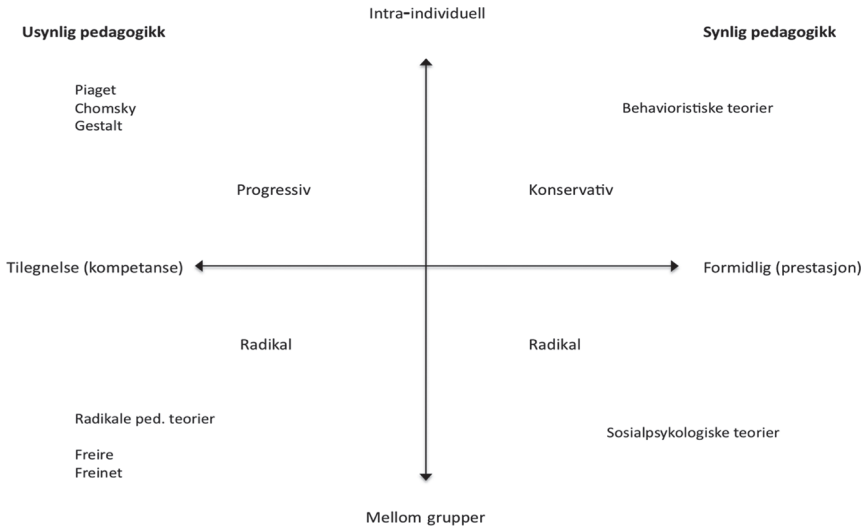


Figur 10. Struktureringen i den pedagogiske diskursen (Bernstein, 2001, s. 95).

3.7.11 Synlig og usynlig pedagogikk

De ulike autonome og spesialiserte praksisene kan deles opp i enten «synlige» eller «usynlige» pedagogiske praksiser (figur 10). De «synlige» pedagogiske praksisene kan i sine ytterpunkter enten være autonome og kunnskapsspesialiserte, eller de kan være spesialisert og avhengig av markedet. De «usynlige» praksisene har en orientering mot intra-individuelt eller mot inter-gruppe. Denne fordelingen av realiserte pedagogiske praksiser styres av to overordnede diskurser («undervisningsdiskurs» og «regulerende diskurs»), hvorav den ene, den regulerende, er den dominerende. De «hierarkiske reglene» som er en del av «regulerende diskurs», regulerer særlig den sosiale orden i klasserommet. «Sekvens», «temporegler» og «regler om kriterier» representerer den interaksjonistiske dimensjonen i klasserommet (Bernstein, 2003; Bernstein et al., 2001).

«Synlig» og «usynlig» pedagogikk kan videre kobles mot henholdsvis tilegnelse og kompetanse og mot formidling og prestasjon. Videre kobler Bernstein ulike pedagogiske teorier i forhold til hvor de plasserer seg etter aksene i figuren.



Figur 11. Synlig og usynlig pedagogikk (Bernstein, 2003).

3.8 Oppsummering

Jeg vil nå oppsummere kapittel 3 ved å ta utgangspunkt i de to hovedtemaene eller betingelser som kan karakterisere kapittelet. I den første delen av kapittel 3 diskuterer og begrunner jeg hvorfor denne boka trenger en teori som legitimerer de analytiske begrepene i en samfunnsmessig sammenheng. Det vil si at den første delen forklarer teorier om veiledning som vil være sentrale når veiledningsfeltet, som er gjort til gjenstand for denne bokas analyse, senere skal presenteres. Deretter introduseres ritual som et viktig begrep som peker mot en plassering i et større vitenskapsteoretisk landskap og også i et sosiologisk landskap. For ikke å miste sammenhengen tjener igjen didaktikken både som avgrensning og som sammenkobling.

Det vil si at den andre hoveddelen presenterer et sett analytiske strukturer som fyller den første betingelsen, og som i tillegg er operative i den forstand at de benyttes i den empiriske undersøkelsen.

Teorien om den «pedagogiske anordning», der man finner den «pedagogiske diskurs» som den praktiske realiseringen av den «pedagogiske anordning» i klasserommet, og for denne bokas del, særlig i veiledning, er en teoretisk modell som vektlegger pedagogikkens og didaktikkens indre og ytre struktur. Den «pedagogiske anordning» er en teori om

kommunikasjon, og det er også en teori om kulturell reproduksjon. Likevel er dette først og fremst en teori om pedagogikk: «Det er en almindelig oppfattelse, at arbejderklassens stemme er den «pædagogiske diskurs» fraværende stemme, men jeg vil vise, at det, der er fraværende i den pædagogiske diskurs, det er dens egen stemme» (Bernstein et al., 2001, s. 134). Til sammenligning og ifølge Bernstein er tidligere utdannings sosiologiske teorier, for eksempel Bourdieus (1995) teori om kulturell reproduksjon, ikke en teori om kommunikasjon, fordi den er for strukturelt orientert.⁴⁵

Den «pædagogiske anordning» forsøker å gi svar på et dobbelt spørsmål om pedagogikken:

Hvordan kan vi nærmere bestemme det sæt af specialiserede agenter, som opererer med specifikke interesser på det pædagogiske felt? [...] Hvordan kan vi nærmere bestemme det sæt af betydningsrelationer, som opbygger viden om, hvad pædagogikken er i sig selv, og om, hvad der skal videregives som legitim viden inden for forskellige pædagogiske kontekster? (Chouliaraki, 2001, s. 37)

Chouliaraki (2001) tolker den «pædagogiske anordning» som en vending hos Bernstein mot post-strukturalistisk teori, et paradigme Bernstein selv (2000) aldri tok stilling til.⁴⁶

Likefullt representerer denne diskursive teorien om den «pædagogiske anordning» en vending i Bernsteins forskning og teoriutvikling mot en retning som kan forstås som epistemologisk konstruktivisme. Så lenge ontologi og epistemologi ikke sammenblandes, er dette i tråd med både

45 Bernstein hevder at hovedproblemet ikke er at disse teoriene er for deterministiske, men heller at deres klassebegrep ikke er adekvat, og at statens funksjon og posisjon ikke er en del av modellene. Bourdieus teori om kulturell reproduksjon fanger ifølge Bernstein (2000) heller ikke opp den indre forandring i grupper, fordi den vektlegger samfunnsklasser som en helhet. Teoriene vier ikke oppmerksomhet til tilegnelse, og de evner dermed ikke å oversette makro til mikro og vice versa (Bernstein et al., 2001, s. 138).

46 Bernstein selv reservertet seg mot å bli plassert i et spesielt paradigme, eller med en politisk agenda, det være seg marxisme, strukturalisme, post-strukturalisme, interaksjonisme eller konstruksjonisme (Chouliaraki, 2001; Moore, 2013): «For me the political implications, although the initial motivation, are secondary to the long process of understanding and describing the agencies, contexts and practices through which we are both constructed and constructing ourselves and others» (Bernstein, 2000, s. 210).

kritisk teori og kritisk realisme (Outhwaite, 1987).⁴⁷ En utdyping av disse vitenskapsteoretiske begrepene kommer i kapittel 4.

Denne bokas bruk av diskursbegrepet som et relativt generelt begrep er i tråd med Bernstein (2000). Det vil igjen si at bruken av diskursbegrepet ligger tett på Foucaults (1999) diskursbegrep. Her forstås diskursbegrepet som noe mer enn språk eller samtale – diskurs bygger kulturer og etablerer makt. Begrepet «pedagogisk diskurs» kan slik sett være et noe forvirrende begrep fordi det både viser til en løsriving, «omplanting» og så en ny «poding» av diskursene: «[...] a rule which embeds two discourses; a discourse of skills of various kinds and their relations to each other, and a discourse of social order» (Bernstein, 2000, s. 31–32). For denne bokas del vil det si at den «pedagogiske diskursen» faktisk egner seg til direkte begrepsfesting av empiri. Det som igjen styrer og realiserer diskursene, og som opererer på et mer abstrakt nivå, er den «pedagogiske anordning». Det vil si en langt større og mer omfattende diskurs enn den «pedagogiske diskursen». Den «pedagogiske anordning» representerer arenaer og agenter som kontrollerer diskursen. I tråd med Foucaults (1999) diskursforståelse vil dette si en eksklusiv rett til å definere virkeligheten. Den «pedagogiske anordning» som diskurs fungerer derfor som et relé⁴⁸ der den «pedagogiske anordningens» agenter distribuerer makt og kontroll i rommet mellom utdanningsfeltet, staten, økonomien og samfunnet (Moore, 2013, s. 155).

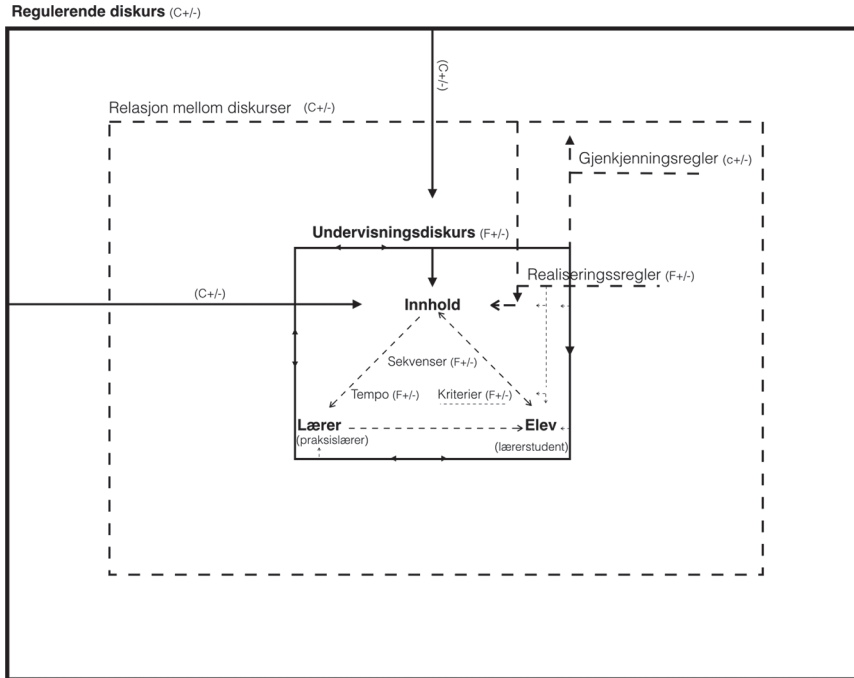
It is not in a material sense a «thing» (we cannot actually see it) but rather more like a field of forces, of potential known only in its *effects*. It is a *social* kind. Hence, the «device» is intrinsically *political* in that it has to do with macro relations of power in society and forms of control within the educational process itself. It is *ideological* in that those relationships in both forms in education and other

47 Moore (2013) går ganske langt i å plassere Bernstein som en med en politisk agenda i tråd med kritisk teori. Han finner, særlig hos den sene Bernstein, et mer negativt og pessimistisk samfunnsperspektiv der markedsliberalismen er i ferd med å ta kontroll over alle ledd i undervisningssystemet. Dersom den humanistiske plattformen frikobles fra profesjonsperspektivet, det vil si at samfunnet utdanner til en teknisk rasjonalitet uten en etisk og moralsk regulering, blir borgerne redusert til forbrukere. Ifølge Moore (2013) er det nettopp denne frikoblingen av moralen og humanismen fra en teknisk rasjonalitet som var betingelsen for holocaust (Moore, 2013, s. 161).

48 Relé (en strømbryter) som bilde på en diskurs som kontrollerer, sammenfleter og styrer (strøm).

types of official knowledge require legitimations that secure their authority to society in general, for their immediate agents (for example, teachers) and to those subject to their control (pupils and students). (Moore, 2013, s. 155)

Resultatet av denne store systemiske modellen, som Bernstein (2000) betegner som den «pedagogiske anordning», er realiseringen av den «pedagogiske diskursen», se figur 12. Der den «pedagogiske anordning» spenner over hele utdanningsfeltet fra metafysikk til empiri, beskriver den «pedagogiske diskursen» regler for hvordan to diskurser glir inn i hverandre: en regulerende og moralsk diskurs som skaper en sosial orden, og en diskurs om undervisningens og veiledningens form og innhold (Bernstein, 2000, s. 31–32). Når denne boka tar mål av seg til å koble samfunnsstrukturer og metafysikk med empiri, så skjer denne sammenkoblingen inspirert av teorien om den «pedagogiske anordning». Figur 12 (Jensen, 2014; Jensen & Witsø, 2015) viser hvordan de forskjellige teoretiske perspektivene benyttes i denne boka. Det er viktig å merke seg at selv om didaktikken tilsynelatende tar liten plass i figuren, i og med den didaktiske trekantens plassering i midten, så er dens plassering nettopp i sentrum av modellen illustrerende for didaktikkens betydning i alle ledd i denne boka. Begrepet «klassifikasjon» er relatert til undervisningens og veiledningens innhold i den didaktiske trekanten, det vil si at «klassifikasjon» gjelder både for den «regulerende diskurs» generelt og som «klassifikasjon» av innhold i «undervisningsdiskursen». «Klassifikasjon» er et viktig begrep for «gjenkjenningsreglene» fordi begrepet illustrerer i hvilken grad innholdet er spesialisert og avgrenset fra andre kategorier. For veiledningssamtalene i denne boka gjelder «gjenkjenningsreglene» for lærerstudentens refleksjon over veiledningssamtalens innhold. Det vil si at «gjenkjenningsreglene» både gjelder den didaktiske trekantens akse mellom innhold og praksislærer (lærer) og aksene mellom innhold og lærerstudent (elev). I tillegg gjelder «gjenkjenningsreglene» elevene i lærerstudentenes undervisningsøkt. Det vil si gjenkjenning av innholdet i lærerstudentenes undervisning. «Realiseringsreglene» gjelder både lærerstudentens og lærerstudentens elevs «realisering» av innholdet, i henholdsvis veiledningssamtalen og i lærerstudentens undervisning. I avslutningen av neste kapittel forklares modellen som metodisk verktøy for innsamling og analyse av empiri.



Figur 12. Struktur og forbindelse i den «pedagogiske diskurs».

Figur 12 viser hvordan den regulerende diskursen rammer inn de andre mindre diskursene. Innerst i «Undervisningsdiskursen» har jeg tegnet inn den didaktiske trekanten. «Gjenkjenningsregler» og «realiseringsregler» skaper forbindelse til aksene mellom elev og innhold i den didaktiske trekanten og den stiplede linjen som illustrerer «Relasjon mellom diskurser» (Bernstein, 2004; Jensen, 2014, 2016b, 2016a; Jensen & Witsø, 2015; Morais & Neves, 2011; Morais, Neves & Pires, 2004).

KAPITTEL 4

Metodologi

4.1 Innledning

I dette kapittelet redegjør jeg for hvordan den formaliserte veiledningssamtalen blir undersøkt, og med det også hvordan analysen i kapittel 5 må gjennomføres. Først forklarer jeg hvordan denne boka plasserer seg i forhold til ulike vitenskapsteoretiske posisjoner. Her blir det et poeng å vise hvordan denne bokas dialektiske fremgangsmåte⁴⁹ ikke velger paradigmatisk ytterpunkter, men heller plasserer seg et sted mellom dem. Dette gjelder særlig ytterpunktene konstruktivisme og realisme. Det gjøres så rede for valget av abduksjon som arbeidsmåte, som er en konsekvens av denne bokas overordnede dialektiske perspektiv. Videre begrunnes hvorfor og hvordan denne boka posisjonerer seg innenfor kritisk teori.⁵⁰ Når denne posisjoneringen er gjort, og jeg har beskrevet dens implikasjoner, presenteres designet for den empiriske undersøkelsen, etterfulgt av en vurdering av etiske spørsmål.

4.2 Verdensbilde

Jeg har gjennomgående argumentert for at denne boka er dialektisk, og at dette har favnet og påvirket arbeidsprosessen fra prosjektskisse, via

49 Jeg opererer ikke med en formal dialektisk logikk slik det gjelder for en historisk og dialektisk materialisme (Engels, 1976).

50 Med *kritisk teori* forstås her en sammensatt vitenskapsfilosofisk forståelse. Et vesentlig poeng, slik jeg bruker dette vitenskapsteoretiske ståstedet, er å holde ontologi relativt adskilt fra epistemologi. Med dette perspektivet er det vanskelig å holde posisjoner som *subtil realisme* (Hammersley, 2013), *mild naturalisme* (Habermas, 2008), *epistemologisk konstruktivisme* (Hagen & Gudmundsen, 2011) og *sosial realisme* (Young, 2008) adskilt fra hverandre og adskilt fra det jeg omtaler som kritisk teori. Til felles med den vitenskapsfilosofiske forståelsen jeg legger til grunn, er en teorigrevet forskningslogikk der abduksjon står sentralt for å avgjøre om begrepsapparatet som anvendes i forskningen, «[...] er fruktbare eller ufruktbare for den empiriske undersøkelsen [...]» (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 478).

arbeid med teori og empiri, til produksjon av tekst. En diskusjon av og en refleksjon rundt dialektikken er nå nødvendig for å vise hvordan denne boka forholder seg til tenkemåter og grunnlagsspørsmål som dels representerer uforenelige paradigmer, ikke minst en relativiseringsproblematikk som særlig kan sies å gjelde for konstruksjonistiske posisjoner. Prinsippet er at den dialektiske fremgangsmåten posisjonerer denne boka, ved at det som vurderes som fornuftige løsninger, gis forrang i en pragmatisk logikk. Ulike posisjoner i form av teser prøves mot antiteser, det vil si negasjoner, og der syntesene, det vil si negasjonens negasjon, potensielt gir ny kunnskap sammen med tidligere posisjoner og med den dialektiske bevegelsen eller prosessen i mente (Slagstad, 2010, s. 57).

Likeså er dialektikken prinsippet bak, og drivkraften i, den abduktive logikken denne boka benytter. Her vil innsikt i et system og i en diskurs avhenge av ståsted, og all innsikt vil være perspektivert. Dette medfører imidlertid ikke at alle innsikter er relative. Denne relativiseringsproblematikken gjelder både ontologi og epistemologi, og den er en viktig indikator for vitenskapsteoretisk plassering. Jeg kommer tilbake til den abduktive logikken etter diskusjonen av vitenskapsteoretisk posisjonering.

Jeg har definert diskurs som et generelt begrep som gjelder normative, selektive og diskontinuerlige fortellinger om våre historiske erfaringer, om det vestlige samfunnets progresjon og om vår vitenskapelige kunnskaps- og økonomiutvikling. Disse diskursene får sin posisjon, sin livskraft og sin sannhet gjennom å bli gjentatt over tid. Det vil si at en diskurs representerer en virkelighetsoppfatning som opprettholdes og vedlikeholdes gjennom språklige og semiotiske handlinger. Virkeligheten er likevel mer enn språk og semiotiske handlinger i denne boka. Ontologi tilsvarende i denne boka «den sosiale realitetens egentlige natur eller vesen [...] [og] iboende egenskaper ved fenomenet» (Hagen & Gudmundsen, 2011, s. 461). Et slikt verdensbilde (ontologi) tilsvarende en metafysisk spekulasjon over det som kan beskrives som fellesnevner av overbevisninger om vår modernitet, om hva som kan sies å være samfunnet, og følgelig ulike utdanningers funksjon i samfunnet. Denne virkelighetsforståelsen står på mange måter over enkeltindividene samfunnet består av – enkeltindivider som nødvendigvis vil ha individuelle oppfatninger av

denne virkeligheten. Det betyr ikke at et slikt felles verdensbilde er sant eller nøytralt. Det kan selv i stor grad sies å være et produkt av det samme samfunnet den objektivt prøver å beskrive.

Det er ikke formålstjenlig for denne bokas problemstilling å dra relativiseringsdiskusjonen ovenfor for langt, fordi man risikerer en filosofisk avsporing der problemstilling og rettferdiggjøring av denne bokas bidrag erstattes av en sirkulær diskusjon uten løsning. Den normative begrunnelsen som rettferdiggjør kunnskapsbidraget, er derfor viktig. Her ligger et ønske om å forstå og å tydeliggjøre det denne boka ser på som virkelige makt- og samfunnsstrukturer. Disse strukturene omgir skolen, lærerutdanning og dermed også den type formaliserte veiledningssamtaler denne boka undersøker.⁵¹ Jeg skal argumentere for at det å stå inne for et slikt verdensbilde, i form av en historisk realisme, ikke står i motsetning til denne bokas fortolkende epistemologi.

En inndeling i en ontologi og en epistemologi er en sentral dialektikk i seg selv. Vitenskapshistorikeren og fysikeren Kuhn (2007) beskriver og problematiserer hvordan vår «vestlige» prinsipielle vitenskapelige verdensanskuelse bestemmer vår oppfatning av virkeligheten: «Dersom historien ble ansett som en samling av mer enn anekdoter og årstall, kunne den fundamentalt ha forandret det bildet av vitenskapen som nå har oss i sin makt» (Kuhn, 2007, s. 13). Kuhn viser til at ontologiske spørsmål, altså spørsmål om hva som eksisterer i verden, og hvordan denne verden ser ut, fører til det han beskriver som en demarkasjon. Med demarkasjon mener han et tilsynelatende betinget skille mellom på den ene siden en verdensanskuelse og på den andre siden hvordan denne anskuelser kan erkjennes gjennom kunnskap. Følgen av en slik demarkasjon mellom ontologi og epistemologi er at epistemologiske spørsmål holdes adskilt fra det vitenskapen aksepterer at faktisk eksisterer i verden. Epistemologien befatter seg med hvordan vi kan erkjenne, begripe og innhente kunnskap om det som i tilfelle eksisterer.

51 Det er viktig at den kritiske tradisjon har både prinsipper og ideer for bruk og rettferdiggjøring av denne forskningen (Strydom, 2011, s. 11–12). Denne boka anvender et kritisk perspektiv fordi utdanning av både elever og lærere ses i lys av samfunnets implisitte og eksplisitte strukturer. For norsk utdannings vedkommende gjelder dette sentralisert makt og kontroll. Den praktiske lærerutdanningen er en del av statens kontroll over hvem som skal kunne bli lærere.

Formålet med å knytte an til antikkens distinksjon mellom ontologi og epistemologi er, som nevnt, at jeg forsøker å avgrense denne boka mot et relativt stort antall vitenskapsteoretiske posisjoner og innsikter. De ulike posisjonenes innsikter og rasjonale er ofte ikke forenelige fordi verdensbildet og synet på kunnskap blir inkonsekvent. Et realistisk verdensbilde og denne bokas skille mellom ontologi og epistemologi fungerer her som en avgrensning, for eksempel mot mer rendyrkede konstruktivistiske posisjoner. Jeg kommer tilbake til dette under 4.3 *Kunnskapssyn*.

Et verdensbilde basert på en historisk realisme står ikke i motsetning til et syn på historien og virkeligheten som begge er dialektiske, slik at dialektikken korrigerer forestillinger om det absolutte. Det være seg absolutte sannheter, ubetingede generaliseringer eller metodologiske sannheter. Her benytter denne boka et teoretisk begrepsapparat som motsetter seg å se observasjoner som meningsbærende bare i lys av seg selv. Det er viktig å påpeke at jeg er åpen for at empiri, som etterprøver teorien, kan føre til at det teoretiske perspektivet i større eller mindre grad tilbakevises. Dette viktige abduksjonsprinsippet kommer jeg tilbake til. Først er det nødvendig å avklare det historisk realistiske verdensbildet, og hvilke metodologiske følger dette har.

4.2.1 Ontologisk realisme

Ulike former for ontologisk realisme er nær forbundet med kritisk teori i en ny-marxistisk tradisjon. En slik posisjon innebærer slektskap til, men også kritikk av, marxistiske vitenskapsteoretiske posisjoner. Her siteres Marx (1968) fra *Den tyske ideologi*, som ble skrevet allerede i 1845:

[...] den første forutsetning for all menneskelig eksistens, altså også for all historie, nemlig den forutsetning at menneskene må være i stand til å leve for å kunne «lage historie». For å kunne leve trenger man imidlertid fremfor alt mat og drikke, bolig, klær og en del annet. (Marx, 1968, s. 163)

Den tidlige Marx (1968) forfekter her det som senere har blitt forstått som «historisk materialisme». Det vil si at realisme i form av materialitet, forstått som menneskets primære behov, anses som den viktigste årsaks-sammenhengen i historien. Denne materialiteten er ikke fordelt likt i

samfunnet. Jeg antar at en slik årsakssammenheng påvirker lærerutdanningen og ikke minst lærerutdanningene og læreryrkets status. Der Marx velger arbeid som sitt perspektiv, utvider kritisk teori materialiteten i en mer transcendentals⁵² retning.

[...] Marx chose labour as his perspective, whereas Marcuse, Habermas and Honneth adopted the human drives, language and recognition as their respective prisms through which to refract Critical Theory's ontology in both a concrete situational and situation-transcendent direction. (Strydom, 2011, s. 11)

Strydoms (2011) poeng, slik han redegjør for teoriens ontologi, er at den ikke støtter seg til at samfunnet er enten et sosialt og kulturelt eller et realistisk fenomen. Kritisk teori står her i en mellomposisjon mellom mer naturalistiske og mer eller mindre fortolkende posisjoner i samfunnsvitenskapen. Til forskjell fra relativistiske og konstruksjonistiske vitenskapsteoretiske posisjoner holdes ontologi og epistemologi relativt adskilt. Første generasjons kritisk teori tok på mange måter en holistisk mellomposisjon mellom strukturalisme og konstruksjonisme, inspirert av naturvitenskapen, men fremdeles med utgangspunkt i hermeneutikken.

I motsetning til scientismen setter dialektikken i kritisk teori det som i første omgang kan fremstå som noe enkeltstående, i sammenheng og kontekst med allmenne strukturer, ofte forstått som samfunnet og historien. Adorno anser dialektikken⁵³ som det mest sentrale begrepet i kritisk teori. Det er likevel behov for å gjøre noen avgrensninger mot mangfoldet og motsetningene som også preger denne retningen.

Kritisk teori, slik den brukes i denne boka, forholder seg pragmatisk kritisk til positivismen, og kritisk til modernismen, forstått som opplysningstidens fornuftsbaserte ratio. Kritisk teori er grunnleggende kritisk til kapitalkreftene, men også kritisk til tradisjonell marxisme. Kritisk teori motsetter seg videre naiv realisme,⁵⁴ men støtter en systematisk vitenskapelig metode for innhenting og bruk av empiri for best mulig å forstå det

52 Transcendens, som det motsatte av immanens, representerer det som overskrider den første erfaring, i motsetning til endimensjonalitet, oppsplitting og isolering (Qvale, 1972).

53 Dette kan virke noe selvmotsigende for Adorno var åpenbart mer opptatt av motsetningene enn syntesen. Slik sett har hans *negative dialektikk* ingen syntese i form av en løsning.

54 Naiv realisme forstås som at virkeligheten er slik den umiddelbart fremstår for oss.

som kan beskrives som den ytre verden (Adorno, 1970; Müller-Doohm, 2005, s. 296–297). For kritisk teori vil utfordringen heller ligge i å forklare det som ikke umiddelbart kan avklares empirisk. Potensialet i denne fremstillingen er et teoretisk begrepsapparat som for eksempel forsøker å begrepsfeste implisitte strukturer og tilslørt ideologi.

Litt karikert kan man plassere ytterpunktene på en tenkt akse mellom det som ofte kalles kritisk pedagogikk og radikal kritisk teori, som ytterpunkter på aksene mellom radikal konstruksjonisme; virkeligheten er en sosial konstruksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 515; Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 100), og dogmatisk marxisme; virkeligheten er en determinert samfunnsorden. Den kritiske teorien jeg støtter meg til, styrer unna aksens ytterpunkter. Et slikt lett naturalistisk perspektiv i kritisk teori kan spores til den amerikanske innflytelsen på 50- og 60-tallet, spesielt til nylesningen av pragmatikerne George Herbert Mead og John Dewey. Målet er her å holde fast på hermeneutikken underveis mot en kommunikasjonsteori som bidrar til et liberal-progressivt demokrati (Strydom, 2011, s. 64). I tillegg fastholdes i kritisk teori klare forbindelser til en marxistisk logikk. Det skjer ved at kritisk teori sterkt vektlegger en historisk realisme, og at kritisk teori forholder seg nær til det Lyotard (1984) beskriver som de store fortellingene i samfunnet.

Den verden som for den enkelte er noe som foreligger i seg (sic), som han må oppfatte og iaktta, er i den skikkelse den eksisterer og fortsetter å bestå likeså meget produkt av den allmenne samfunnsmessige praksis. Det i omgivelsene som vi sanser, byer, gårder, enger og skoger, bærer merker av bearbeidelse. Menneskene er ikke bare i klesdrakt og atferd, i fremtoning og opplevelsesmåte et resultat av historien; heller ikke den måten de ser og hører på, kan løses fra den samfunnsmessige livsprosess slik den har utviklet seg i årtusener. (Horkheimer, 1970)

En postmoderne virkelighet derimot forstås ved at slike store fortellinger, for eksempel om religioner og om klasse, er døde. Dette er et viktig skille mellom den kritiske teorien denne boka støtter seg til, og andre kritiske retninger med sterkere tilknytning til postmodernistiske posisjoner. Felles for de mange kritiske retningene er at de på hver sin måte peker mot emansipatoriske potensialer ved ulike former for sosial urettferdighet i

samfunnet. Første generasjons kritiske teoretikers anliggende med å vektlegge historisk realisme var, i tillegg til det emansipatoriske, å knytte sammen kritisk vitenskap, kultur og politikk med den vestlige historieforståelsen, og ikke minst med en historisk hukommelse.⁵⁵

4.2.2 Kritikk av kritisk teori

I tillegg til problemet med å avgrense hva kritisk teori er, har denne posisjonen lenge, og med rette, blitt kritisert for manglende forbindelse til metodologi og metode. Dette gjelder spesielt en svak empirisk kobling til en sosial virkelighet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 323–324). En annen aktuell kritisk retning, kritisk realisme, blir i så måte interessant for meg å dra vekslers på. Kritiske realister har kritisert den idealistiske retningen som andre og tredje generasjons kritisk teori har inntatt. Jeg mener dette er en viktig innsigelse mot kritisk teori, og det er grunnen til at denne boka ser mot første generasjons kritisk teori:

Social science needs to do more than give a description of the social world as seen by its members (ethnography); it needs also to ask whether members have an adequate understanding of their world and, if not, to explain, why not. «Critical theory», with its antecedents in the Marxism of the Frankfurt school, acknowledges this, of course. Yet recent critical theory, since Habermas (1968) has taken an idealist turn (McCarthy, 1981, pp. 96ff.; Keath, 1981). The problem is to accept the «hermeneutic circle» and, at the same time, to sustain the possibility of critique: to acknowledge that there is no neutral or transcendental standpoint, but to hold also that explanatory social theory, insofar as it exposes domination concealed as domination, is inherently emancipating (Bhaskar, 1979, 1982). This suggests, as I will argue, the need for a realist conception of social science. (Manicas, 1998, s. 315)

Første generasjons kritisk teori hadde, i likhet med kritisk realisme, det som kan forstås som en retroduktiv forskningslogikk, det vil si

55 Manglende historiekunnskap i kombinasjon med idealisme kan ifølge kritisk teori lede til at historiens tragedier gjentar seg. Selv om et slikt poeng ikke angår veiledningssamtalene, slik de er undersøkt og drøftet i denne boka, er det et poeng for meg å ikke opptre uten bevissthet på vegne av historien, også historien for denne vitenskapsteoretiske posisjonen.

at forskningsstrategien er både induktiv og deduktiv, og at det skilles mellom hvordan man kan innhente kunnskap om observerbare (empiriske) og ikke-observerbare (aktuelle og reelle) fenomener (Hagen & Gudmundsen, 2011). En slags refleksiv kritisk realisme fremstilles av Alvesson og Sköldbberg som et konstruktivt alternativ til både kritisk teori og til sosialkonstruktivisme (2008, s. 31). Alvesson og Sköldbberg (2008) skisserer et ideal der forskning er en refleksiv, dialektisk og empirisk prosess: «[...] att man tar på allvar hur olika slags språkliga, sociala, politiska och teoretiska element är sammanvävda i den kunskapsutvecklingsprocess i vilken empirisk material konstrueras och tolkas» (2008, s. 17–18). For denne boka er det et poeng å finne gode metodologiske innganger innenfor kritisk teori. Her er ulike former for kritisk realisme til inspirasjon og hjelp. Dermed tjener kritisk realisme først og fremst den hensikt i denne boka å tydeliggjøre posisjoner som er implisert i kritisk teori (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 17–18; Hall, John R., 2007, s. 85).

Det at denne boka er dialektisk og inspirert av kritisk teori, har hatt som konsekvens at min forskerinnstilling har vært åpen for ulike innganger for å fange inn den virkeligheten veiledningssamtalene i denne boka representerer. Derfor har analysekategoriene blitt bearbeidet og endret gjennom hele denne boka. Jeg har likevel beholdt noen viktige prinsipper, som at empirien møtes med teori, at bokas ontologi er realistisk, samtidig som epistemologien forholder seg fortolkende til den kunnskap som innhentes og genereres gjennom analysene av empiri.

4.3 Kunnskapssyn

Epistemologi handler om hvordan jeg, ved hjelp av et bestemt begrepsapparat, innhenter kunnskapen om den virkeligheten som har blitt lagt til grunn. Det vil si hvordan en diskurs om dyktighet som lærer på ulike måter rekontekstualiseres og fremføres gjennom veiledningssamtaler. Jeg har som mål å si noe kvalitativt og intensjonelt om en slik diskurs. Man kan si at denne bokas kvalitet forutsetter et epistemologisk spørsmål om hva som kan sies å være gyldig kunnskap for en utgivelse som denne. For å dokumentere bokas epistemologiske validitet har jeg

gjennom hele teksten diskutert og gjort rede for teorier og antagelser som er lagt til grunn for begrepsapparatet som brukes. Det vil si at jeg har forsøkt å vise at mine slutninger har en pålitelig utledning fra denne bokas teoretiske forutsetninger (Kvale, 2009, s. 250). Videre i dette kapitlet skal jeg først gjøre rede for kvalitetsbegrep som er relevante for mine analyser av veiledningssamtalene, og som er kompatible med bokas vitenskapsfilosofiske verdensbilde. Deretter diskuteres abduksjon som metode.

4.3.1 Begrepsvaliditet og reliabilitet

Jeg har argumentert for at forskning drives frem av både implisitte og eksplisitte teorier. Det er derfor viktig å operere med relativt tydelige og transparente begreper som i størst mulig grad uttrykker det implisitte, og på den måten avgrenser denne bokas kvalitet. Begrepsvaliditet betyr her i bred forstand at begrepene som brukes, beskriver det denne boka ønsker å fange opp. God begrepsvaliditet vil si kontroll over ulike bias som kan tenkes å påvirke hvordan oppmerksomheten rettes mot det temaet som undersøkes. Det å ha flere kilder som hjelp til å kontekstualisere de formaliserte veiledningssamtalene er et eksempel på tiltak som øker begrepsvaliditeten i boka. Det samme er det å studere slike samtalers forløp så mange ganger at de ikke oppleves å inneholde noe nytt. I denne boka trengtes 17 formaliserte veiledningssamtaler før begrepsvaliditeten opplevdes som tilfredsstillende.

Begrepet reliabilitet, her forstått som konsistensen og troverdigheten (Kvale, 2009, s. 250) i de veiledningssamtalene som denne boka bygger sine observasjoner på, er vanskeligere å gjøre rede for. Reliabilitet handler her blant annet om hvorvidt det ville vært mulig for en annen forsker å komme frem til samme resultater med tilsvarende empiri og samme teori. Reliabilitet er kanskje enda tydeligere knyttet til fravær av tilfeldige feil, for eksempel at jeg i en studie som denne har oppfattet hva som er sagt, og at feltnotatene mine ikke har så mange skrivefeil at de blir vanskelige å tyde. Kvaliteten på videoene som er analysert, er i så måte også et eksempel på en reliabilitetsfaktor. Det vil for eksempel være avgjørende at videoene mine er av en slik lyd- og billedkvalitet at jeg både kan høre

hva som blir sagt, og se hva som faktisk skjer. Reliabilitet kan også forstås som pålitelighet gjennom konsistente og gode målinger. Det vil si at alt annet enn tilfeldige feil angår og potensielt truer studiens validitetsaspekter. Poenget med at en annen forsker skulle kunne komme til samme resultater med tilsvarende empiri og samme teori, er mer problematisk fordi studien ikke «måler» noe i tradisjonell forstand. For å bøte på denne svakheten har jeg analysert mange forskjellige kasus, og jeg har forsøkt å kontrollere for en intersubjektiv reliabilitet ved blant annet å diskutere studiens analyser med andre fagfeller. Analysen av studien som denne boka bygger på sitt Mitt kasus 1 er også analysert og kategorisert uavhengig av min analyse, uten at funnene fra denne analysen avvek i noen særlig grad fra min.⁵⁶

4.3.2 Abduktiv metode

Selv om studien denne boka bygger på, har en realistisk ontologi, skiller tenkemåten seg fra naturvitenskapelig metode, blant annet ved å kunne problematisere måten vi oppfatter oss selv og verden utenfor oss på.⁵⁷ Ved en slik hermeneutisk inspirert tenkemåte nyttiggjør forskeren seg sin egen erfaring som menneske med et meningssystem som fortolker og prøver å forstå en tekst, et problem eller en kultur (Denzin & Lincoln, 2005, s. 27). En slik posisjon medfører også en reell fare for relativisering av studien. Derfor velger jeg en mellomposisjon, som igjen unngår ytterpunktene. Veiledningssamtalene som undersøkes, vurderes som del av et større system uten å ekskludere deltakerne i veiledningssamtalenes egne intensjonelle agendaer.

56 En type forskervalidering ble gjort av kasus 1, i Brisbane (Australia), av prof. P. Singh i februar 2014.

57 Dette skillet kan tydeliggjøres ved å bruke den klassiske hypotetisk-deduktive tenkemåten man blant annet finner i naturvitenskapelig forskning, som eksempel. I hypotetisk-deduktiv metode vil teori utviklet gjennom empiri formuleres til premisser som utleder hypoteser, som så prøves ut. Slutningen kan ved sin konklusjon enten avvises, eller den kan bidra til å styrke hypotesene (Creswell, 2008, s. 196; Thurén, 1996, s. 17). Et slikt, ofte forstått som positivistisk, resonnement står i motsetning til kvalitative forståelser som man finner f.eks. i klassisk hermeneutikk og i konstruktivistiske utgangsposisjoner. Ved disse perspektivene betraktes vitenskapelige sannheter som mer eller mindre relative.

Abduksjonstilmærmingen er ikke uten historie. Den har sin eldste opprinnelse i Aristoteles» begrep *apagogi* og *apagogiske* argument som bevis ved kontradiksjon. Mest kjent i dag er kanskje abduksjon slik pragmatismens opphavsmann Charles Sanders Peirce (Peirce, 1960; Peirce & Buchler, 1940) utviklet den som et alternativ til *induksjon* og *deduksjon*. Sentralt står en formålstjenlig bruk av hypoteser, som en syllogisme der premissene som utledes, betraktes som sannsynlige. I likhet med en hypotetisk-deduktiv tenkemåte benytter man i abduksjonsprosessen et teoretisk premiss som testes ved hjelp av empiri. I tråd med denne bokas dialektiske utgangspunkt benyttes altså abduksjon for å teste ut og utvikle teori. Dette skjer gjennom veksling og forhandling mellom teori og empiri, gjennom ulike metoder og ved veksling mellom nærhet og distanse i empirien:

Besides the traditionally emphasized inductive and deductive modes of inference, special significance is assigned to abduction in the sense of the imaginative or creative forging of relation between felt qualities, objective givens and conceptual or theoretical insights. (Strydom, 2011, s. 11–12)

Strydom (2011) plasserer abduksjon mellom induksjon og deduksjon. Der en induktiv logikk litt forenklet kan hevdes å generalisere på bakgrunn av noe empirisk enkeltstående, og der deduksjon kan hevdes å generalisere det enkeltstående på bakgrunn av noe rasjonelt og allment, er abduksjon en dialektisk innstilling, en arbeidsmåte og en forståelse som uavbrutt veksler mellom helheter og det som tilsynelatende er enkeltstående. Abduksjonsprosessen er pragmatisk i den forstand at tradisjonen vektlegger relasjoner mellom det kreative og oppfinnsomme, mellom flere forståelser av hva som er kvalitet, mellom forskningens målsetting og, ikke minst, mellom forståelse og tolkning på bakgrunn av begrepsmessig eller teoretisk innsikt (Strydom, 2011, s. 12; Strydom & Delanty, 2003, s. 5).

Den virkeligheten som fremstilles i veiledningssamtalene, og som er observert av undertegnede, kan, slik jeg ser det, ikke forstås gjennom en enkeltstående metode eller uten at veiledningssamtalene relateres både til en historisk kontekst og til en bestemt undervisningskontekst. Kontekstsensitiviteten, slik Strydom beskriver den, handler om at

beskrivelsene av virkeligheten nødvendigvis også er resultatet av våre levde erfaringer. Disse erfaringene er både personlige og sosiale, og de er formet av strukturelle faktorer som historien, og av politiske, kulturelle og økonomiske strukturer som etter hvert fremstår som naturlige og virkelige.

Del III

KAPITTEL 5

Presentasjon av empiri

5.1 Innledning

I dette kapittelet skal empirien, det vil si det datagrunnlaget som denne boka bygger på, analyseres gjennom tre tinn. Analysens første trinn er et forskningsnarrativ som er utformet på bakgrunn av observasjon av øvingsundervisning og samtaler med praksislærer Per, som er en sentral informant. Per reflekterer her over tre lærerstudenters undervisning (kasus 1, 2 og 3) og sin egen veiledning av dem i etterkant av undervisningen. Siden det ikke har vært mulig å gjennomføre datainnsamling på skolene uten å forholde seg til styrende dokumenter og annen dokumentasjon, for eksempel skolenes hjemmesider og regelverk, avsluttes trinn 1 med å hente opp igjen ulike former for dokumentasjon, jf. kapittel 4. Dette settes så i sammenheng med fag- og forskningslitteratur, skjemaer knyttet til lærerstudentenes planlegging av undervisning og feltnotater fra observert undervisning i kasus 1.

På bakgrunn av trinn 1 utledes veiledningssamtalenes form og innhold i trinn 2. Dette gjøres for å forsøke å vise både sammenhenger mellom og brudd på hvordan dyktighet som lærer «rekontekstualiseres» gjennom en «pedagogisk diskurs». Kasus 1 vil gjennom hele trinn 2 fungere som et referansekasus for de andre kasusene. Innholdet i planleggingsskjemaet og feltnotatene kobles fortløpende til kodekategorier i den «pedagogiske diskurs». Disse kodekategoriene ble det gjort rede for i kapittel 3. Deretter utledes først veiledningssamtalenes *form* på tvers av kasusene, etterfulgt av *innhold* på tvers av kasusene. Form og innhold settes i sammenheng med «pedagogisk diskurs», det vil si at innholdskategoriene forbindes med formstruktur, inndelt i «regulerende diskurs» og «undervisningsdiskurs». Avslutningsvis i trinn 2 presenteres sammenheng og variasjon i tekstmaterialet.

Analysens siste trinn, trinn 3, beskriver til slutt didaktiske implikasjoner av funnene i trinn 1 og 2. Med didaktiske implikasjoner menes hvilke logiske følger studiens teoretiske utgangspunkt og design får for hvordan

veiledningssamtalen oppfattes. Dersom jeg ser didaktisk på veiledningssamtalen, vil jeg se på hvordan den handler om formidlingen av et innhold mellom en praksisveileder og en lærerstudent, og videre på hvordan praksislærer velger ut innholdet i veiledningssamtalen, og hvordan dette innholdet kommuniseres til lærerstudenten.

Som tidligere nevnt vektlegger jeg ikke hvordan lærerstudenten forstår og tilnærmer seg innholdsdimensjonen. Oppmerksomheten er rettet mot overføring av innhold. Denne innholdsdimensjonen er i denne boka selve saksforholdet. Det vil si at innholdsdimensjonen er direkte relatert til hva praksisfeltet vektlegger som nødvendig dyktighet som lærer. Ut ifra en slik logikk forutsetter jeg at nettopp denne formidlingen av innhold er det vesentlige i veiledningssamtalene. De didaktiske implikasjonene blir da den empiriske beskrivelsen av de observerte veiledningssamtalene sett i lys av den nevnte didaktiske logikken. Trinn 3 abstraherer også videre fra de relativt nøkterne beskrivelsene i trinn 2, og det åpnes opp for en mer kritisk tolkning av datamaterialet. Dette gjøres med mål om å peke på ideologiske elementer i de veiledningssamtalene jeg undersøker. Avstanden til enkeltkasus er i dette trinnet større enn i de foregående trinnene. Dialektikken i designet ligger i at trinn 1 og trinn 2 kontrasteres og sammenstilles med trinn 3 i en abduksjonsprosess. Se figur 13.



Figur 13. Trinnvis design.

5.2 Trinn 1: Forskningsfortelling

Per er ansatt som lærer og praksisveileder ved skole A,⁵⁸ en relativt ny ungdomsskole med rundt 400 elever beliggende i et bynært område i Sør-Norge. Skolen har status som praksisskole og tar jevnlig imot lærerstudenter fra både den fireårige grunnskolelærerutdanningen for 5.–10. trinn, integrert femårig mastergradsprogram og fra praktisk-pedagogisk utdanning. Det er 60 ansatte ved skolen, 50 av dem er tilsatt som lærer. Skolen er tegnet og bygget som en såkalt fleksibel skole, også kjent under betegnelsene «baseskole» og «åpen skole». Det vil her si at alle elever fra ett trinn tilhører en base som relativt fritt disponerer undervisningsrom av ulik størrelse. Rommenes arealmessige og fysiske åpenhet hevdes fra skolens og arkitektens side å være styrt av de pedagogiske og didaktiske behov som til enhver tid måtte foreligge. Arkitektene bak undervisningsbyggene oppgir i sin prosjektbeskrivelse at de har ønsket å tilpasse seg det de beskriver som *den nye pedagogikken*, med sterkere vektlegging av enkeltindividet. Åpne læringsareal har i tråd med denne forestillingen minst mulig fysiske skiller i form av dører og vegger. Slik har arkitektene, etter eget utsagn, ønsket å bidra til at elevene blir «inspirerte aktører» med «ansvar for egen læring». En slik form for pedagogikk hevdes, på arkitektens hjemmeside, å stå i motsetning til tradisjonell pedagogikk og lukkede klasserom med fire vegger. En del av de åpne læringsarealene kan lukkes med skyvevegger for dermed å fungere mer som tradisjonelle klasserom.⁵⁹

Skole A har utformet en såkalt *pedagogisk plattform*. Plattformen er publisert på skolens hjemmesider, og den legger føringer for skolens kvalitetssikringssystem og kommer til uttrykk i skolens forskjellige trykksaker. Dette pedagogiske grunnlagets innhold er ment å bidra til et aktivt og trygt læringsmiljø på skolen. Faglige og pedagogisk kompetente lærere i skolen løftes frem som en viktig del av dette grunnlaget. Blant skolens

58 Personopplysninger om praksislærer Per og informasjon om skole As beliggenhet og organisasjon er anonymisert i henhold til retningslinjer fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Skole A representerer en virkelig skole som jeg har gitt bokstaven A som navn i stedet for det virkelige skolenavnet.

59 Den undervisningen lærerstudentene har gjennomført, og som det har vært mulig for undertegnede å observere, har utelukkende blitt gjennomført i disse mer tradisjonelle klasserommene.

andre prioriterte og nedtegnede målsettinger er at alle lærerne skal beherske ulike læringsstrategier og ulike vurderingsformer. Lærerne skal også, ifølge skolens hjemmesider, inneha høy relasjonskompetanse. Relasjonskompetansen har til hensikt å sikre at alle elever møtes med respekt og anerkjennelse.

Skole A synes å ha godt integrerte regler og rutiner for driften. Skolereglementet er således relativt detaljert. Reglementet krever for eksempel bruk av innesko i undervisningsarealene, og det gir klare ordens- og oppførselsregler for elevene. I skolereglementet inngår det også regler for presise oppstarts rutiner, som for eksempel krever stående hilsning på læreren før undervisningen begynner. Det er i tillegg gitt ulike adgangsregler for de åpne læringsarealene, og for hvor og når PC, nettbrett og mobiltelefoner kan brukes.

Per er en erfaren lærer. Han er også en erfaren veileder av lærerstudenter, og han trives med oppgavene og ansvaret dette medfører. Han er en populær veileder og får gode tilbakemeldinger fra både lærerstudentene, kolleger, elever og fra skoleledelsen. Selv om han, i likhet med halvparten av praksislærerne i studien boka bygger på, ikke har en formalisert veilederutdanning, har han lang erfaring som veileder både av lærerstudenter og med veiledning av interne og eksterne lærerkolleger. Per har veiledningskurs fra høyskole og universitet, og han har i tillegg erfaring fra veiledningsarbeid med Utdanningsdirektoratet.

Kollegiet, som fremstår samstemte på skole A, beskrives som viktige for praksislærer Per. Lærerstudentene som har praksis på skole A, møter ifølge skolens ledelse et pedagogisk miljø som er godt forberedt, og som er positive til lærerstudentenes ankomst. Denne kollektive innstillingen mener Per kan gi lærerstudentene en følelse av noe i den retningen at det ligger kunnskap i de relativt «nye veggene» på skolen. Han beskriver dette som en slags erfaringsbasert kunnskap om hvordan veiledning og praksisopplæring av lærerstudenter skal foregå best mulig.

Praksislærer Per presiserer at det å lære lærerstudentene god klasseledelse er et grunnleggende premiss for å få til god undervisning. Med bakgrunn i denne forutsetningen vil de tidlige stadiene av hans veiledning, ifølge han selv, ha en overvekt der klasseledelse vektlegges. Dette skjer gjerne på bekostning av mer fagdidaktiske emner. Etter hvert som

lærerstudenten får mer erfaring og blir tryggere på lærerrollen, forteller Per at han forsterker den faglige orienteringen. Han hevder, i forlengelsen av denne argumentasjonen om å lære god klasseledelse, at det er avgjørende for elevenes trygghet at læreren fremstår med en tydelig faglig og pedagogisk autoritet. Denne dualiteten anser Per som så viktig at det av og til kan være nødvendig for læreren, og for lærerstudentene, å dekke over faglig usikkerhet ved hjelp av bevisst kontrollerende samtaleteknikk. Det kan eksempelvis skje dersom lærerstudentene ikke kan svare på spørsmål fra elever og dermed opplever å potensielt utstråle en ikke-tilsiktet faglig usikkerhet overfor klassen. I slike tilfeller kan det, ifølge Per, være hensiktsmessig å snu vanskelige spørsmål tilbake til klassen. Dette gjøres for å kjøpe seg tid og for i best mulig grad å beholde den autoriteten som Per mener trengs for å overleve som lærer i klasserommet. En slik praksis mener han i enkelte tilfeller vil være en bedre løsning for elevene enn at læreren fremstår som faglig usikker overfor klassen. Konsekvensene av at læreren fremstår som faglig usikker kan, ifølge Per, være at elevene begynner å tvile på lærerens fagkunnskap. Dette kan videre føre til et alvorlig problem som angår lærerens troverdighet og elevenes tillit til han eller henne. Per argumenterer derfor for at den viktigste måten å unngå slike situasjoner på er at læreren møter godt forberedt til undervisningen.

Per argumenterer for at god forberedelse ikke nødvendigvis er nok for å være en god lærer. Han mener læreryrket krever personlige egenskaper, blant annet i form av et visst pedagogisk potensial som gjør læreren i stand til å utøve en grad av improvisasjon for å kunne styre klassen til klassens beste. Et annet viktig pedagogisk poeng for praksislærer Per i denne sammenheng, er at en profesjonell lærer kan kjennetegnes ved at han eller hun er i stand til å få oversikt over, og evner å vurdere innlæringshastigheten til elevene. Dette viktige forholdet mellom elevenes innlæringshastighet og den undervisningsmengden som doseres, opplever Per som en særlig utfordring for lærerstudentene. Svært ofte har han opplevd lærerstudenter som er for opptatt av å komme gjennom undervisningsplanene innen timens slutt. Dette «feil-fokuset» har ifølge Per ofte det resultat at elevene faller av uten at lærer(studenten) får mulighet til å evaluere om elevene i det hele tatt har lært noe i timen.

Når det gjelder praksisopplæringens førveiledning, fungerer lærerstudentenes planleggingsskjema som arbeidsredskap både for dem og for Per. Skjemaet brukes til å planlegge de faglige rammene for lærerstudentens undervisning, og for å strukturere den påfølgende veiledningssamtalen. Per anser planleggingsskjemaet som formålstjenlig for å strukturere praksisopplæringen. Dette fordi bruk av forhåndsbestemte kriterier, som lærerstudenten må fylle ut og utdype, er med på å gi struktur og bidrar til refleksjon hos lærerstudenten. Men praksislærer Per gir tydelig uttrykk for at lærerrollen og hans eget syn på undervisning er både mer og mindre enn det som inkluderes i dette skjemaet. Han er derfor tydelig i veiledningssamtalene på at lærerstudentene ikke må legge for mye vekt på å komme gjennom alle læringpunktene i planleggingsskjemaet. Ifølge Per kan verken læreryrket eller lærerrollen beskrives gjennom slike skjemaer og instruksjoner. Han beskriver heller lærerrollen som noe studentene aktivt må gå inn i, og som en forståelse de må «ta innover seg». Samtidig fremstiller praksislærer Per læreryrket som håndverksmessig. Læreryrket er håndverksmessig for Per i den forstand at lærerne må bruke mange ulike innøvde læringsteknikker som tilpasses de pedagogiske forholdene. Per anser seg selv først og fremst som en praktiker og som en erfaren representant for lærernes faglige og generelle yrkeskompetanse. Han mener at erfarne praksislærere er å anse som spesialister på praksisfeltet.

På tross av egendefinert spesialiststatus mener praksislærer Per at han i liten grad forholder seg til pedagogisk teori, didaktisk teori, veiledningsteori eller teori i det store og hele. Dersom noen som helst teori skulle være til stede, så er den, ifølge Per, mer ubevisst. Selv om teori ikke opptar praksislærer Per nevneverdig, er han tydelig opptatt av refleksjon som en gjennomtenkningsprosess. Dette gjelder refleksjon over egen praksis, over lærerrollen lærerstudentene trer inn i, refleksjon knyttet til hvordan lærerstudenten fremstår for elevene, og refleksjon over alle de valg og avveininger lærerstudentene tar i løpet av en praksistime. Dette må kunne sies å være refleksjoner som også gjenspeiles i den didaktiske relasjonsmodellen. I tillegg til dette er praksislærer Per også opptatt av sin egen og andre lærerkollegers refleksjon og lærernes muligheter for profesjonell utvikling.

Når praksislærer Per ser tilbake på sin egen praksisopplæring som lærerstudent for over tjue år siden, gir han klart uttrykk for at grunnprinsippene i dag stort sett er de samme som da han selv startet sin karriere som lærer. Et viktig unntak er graden av veiledning og tilbakemelding lærerstudentene imellom. I Pers egen lærerutdanningspraksis var det tydelig vektlegging av at lærerstudentene skulle snakke sammen om hverandres undervisning. Følgelig var det, slik Per erindrer, mindre strukturert tilbakemelding i den formaliserte veiledningssamtalen. En snakket den gang mer løst om undervisning, og det var mindre tilbakemelding på studentenes egen undervisning. Nettopp med tanke på dette har Per endret praksis i etterveiledningen av lærerstudentene sine. Det har han gjort ved å innføre mer refleksjon over egen praksis og mindre refleksjon over medstudenters praksis. Han anser det som helt avgjørende å lære studentene selvstendig refleksjon over egen lærerrolle. Denne erkjennelsen har ført til at Per i veiledningssamtalene er opptatt av å gi lærerstudentene tid til å tenke før de svarer. Som følge av dette ønsker Per å unngå å gi direkte instruksjon.

Hvorvidt lærerstudentene evner å reflektere over egen praksis, har også en helt avgjørende kontrollfunksjon for praksislærer Per. Ved å avvente svarene og ikke presse frem umiddelbar respons i dialogen med lærerstudentene, kontrollerer Per om de reflekterer over egen praksis, og han vurderer på denne måten om de er i stand til å se seg selv i situasjonen som lærer. Det å se seg selv i situasjonen som lærer innebærer for Per en bestemt type refleksjon («metarefleksjon») der lærerstudentene kritisk, og med en viss avstand, vurderer sin egen lærerrolle i forhold til tidligere veiledning. I den sammenheng er det viktig for Per å se om lærerstudentene faktisk har tatt til seg tidligere veiledning og de mange råd og vink som han har gitt i praksisperioden. For lærerstudenter som i praksisperioden har vanskeligheter med å formulere viktige elementer i undervisningen, ser praksislærer Per det som sin oppgave å konkretisere disse elementene. Hovedmålet, sett i lys av hele praksisperioden, er at studentene selv skal bli i stand til å reflektere systematisk over egen undervisning. Det er derfor viktig for praksislærer Per å følge opp de studentene som fremstår som usikre. Dette gjør han, etter eget utsagn, gjennom å kontrollere om lærerstudentene tar til seg veiledning, og

gjennom å observere og vurdere om de gradvis blir tryggere på å se seg selv i lærerrollen. For lærerstudenter som derimot går inn og ut av en undervisningstime uten å reflektere over hvordan de fremsto som lærer, bør det ifølge praksislærer Per stilles spørsmål ved om de er egnet som lærer, og om de i det hele tatt bør bestå praksis. På tross av slike relativt tydelige uttalelser er det å stryke lærerstudenter i praksis noe Per sier forekommer svært sjelden.

Når vår samtale avslutningsvis igjen kommer inn på Pers egen lærerutdanningspraksis, vurderer han at struktur, form og rekkefølge på veiledningssamtalen i dag er ganske lik slik han selv opplevde veiledningssamtalen som lærerstudent. Han mener at den gang som nå ble det innledningsvis i veiledningssamtalen gitt informasjon fra praksislærer om veiledningssamtalens form og veiledningssamtalens sekvenser. Dernest ga studentene hverandre tilbakemelding med utgangspunkt i undervisningstidene hver enkelt hadde hatt. Praksislæreren stilte da gjerne spørsmål omkring de tema og hendelser som hadde kommet opp i lærerstudentenes undervisning. Avslutningsvis i veiledningssamtalen gikk de i gang med å se på egne timer, og lærerstudentene fikk en egen samtale om hvordan undervisningen hadde gått i forhold til planleggingen. Med unntak av praksislærer Pers forsterkede vektlegging av å gi direkte tilbakemelding til studentene er altså strukturen på veiledningssamtalene, ifølge Per, ganske lik den han selv erfarte som lærerstudent for tjue år siden.

Når det gjelder nærmere detaljer i de forskjellige delene av veiledningssamtalen, forteller praksislærer Per om egen vektlegging på første del av veiledningssamtalen. Her ønsker Per at lærerstudentene skal fortelle og reflektere over egen praksis uten å bruke for mye teori. Det er viktig for Per at lærerstudentene selv har sett og er klar over hva de har gjort i timen. I forkant av lærerstudentenes undervisning er det gjerne gjennomført en kort førveiledning. For praksislærer Per dreier dette seg først og fremst om at lærerstudentene formulerer sine tanker for undervisningen på papir i i form av utfylling av planleggingsskjemaet.

Førveiledningen beskriver Per som både mindre strukturert og mindre formalisert enn selve veiledningssamtalen, som kommer i etterkant av lærerstudentenes undervisning. Denne karakteristikken gjelder,

ifølge Per, for førveiledningen, uavhengig av om lærerstudentene har brukt planleggingsskjema med læringsmål. Førveiledning er, ifølge Per, først og fremst viktig for å gi lærerstudenten trygghet og bevissthet på undervisningen, men den er ikke avgjørende for å gjennomføre en god etterveiledning i form av en formalisert veiledningssamtale. I tillegg til å forberede lærerstudentene fungerer førveiledningen som en forberedelse og som et hjelpemiddel for praksislærer Per. Det skjer ved at planleggingen tydeliggjør hva Per skal se etter, noe som igjen kan bli tema i veiledningssamtalen. Når det gjelder refleksjon, mener Per det er en fordel for lærerstudentene at de har startet denne refleksjonen før de har hatt sin undervisningstime, og før selve veiledningssamtalen finner sted. Et annet moment som angår pedagogisk kontekst, er at dersom praksislærer Per setter elevenes læringsutbytte først og ikke lærerstudentenes, blir førveiledningen desto viktigere for ham. Ved grundig førveiledning bestemmer og kontrollerer praksislærer Per følgelig innhold og form på lærerstudentens undervisning i større grad. I den sammenheng presiserer han at dersom lærerstudentenes undervisning skulle bli litt mangelfull, er det noe han selv som lærer kan kompensere for i etterkant av studentenes praksis.

5.2.1 Tolkning av hva Per forteller

Per er en erfaren og populær praksislærer ved en moderne og mellomstor baseskole. Selv om skolen har en åpen løsning, har Per mulighet til å stenge av undervisningsrom slik at de fremstår som ordinære klasserom. I likhet med de ca. halvparten av praksislærerne i studien denne boka bygger på, har han ingen formell veilederutdanning, men han har solid erfaring og diverse veiledningskurs. Fortellingen til praksislærer Per er sammenhengende og troverdig, og den skiller seg ikke vesentlig fra mine observasjoner fra skole A.⁶⁰ Dette gjør at jeg behandler disse dataene som

⁶⁰ Hensikten har ikke vært å fremstille en god fortelling i den forstand at den har en dramaturgi med en begynnelse, en markert hendelse og en slutt i sammenheng med begynnelsen. Målet er å presentere forskningsdataene (Gudmundsdóttir, 1997; Ricoeur, 1977) basert på den aktuelle praksislærerens perspektiv, men likevel innenfor den rammen som denne bokas problemstilling legger føringer for.

det Ricoeur (1997) beskriver som signifikante. Det vil si at praksislærer Pers fortelling var sammenhengende og gjenkjennbar, og at den var godt fortalt. Ifølge Gudmundsdóttir (1997) kan samtalen derfor hevdes å være en narrativ sannhet. Jeg antar at Pers fortelling har en tilstrekkelig validitet som gjør dataene gyldige og representative innenfor studien denne boka bygger på. Dette kommer jeg tilbake til i analysens trinn 2 og 3. Hvorvidt disse dataene også har en ekstern validitet, det vil si om dataene kan overføres til andre formaliserte veiledningssamtaler, er det mer problematisk å svare på. Jeg antar at perspektivene i forskningsnarrativet kan ha overføringsverdi hvis sammenhengen er lik, for eksempel med samme aktører, eller på samme skole, men i mindre grad til andre trinn eller fag. Hva angår kvaliteten på forskningsnarrativet, så er de «tykke» beskrivelsene som er gjort, ment å ivareta mangfoldet i fortellingen. Første trinn i analysen er på mange måter en parallell til første trinn i en metodetriangulering. Dette i den forstand at problemstillinger og forskningsspørsmål belyses og analyseres ut ifra forskjellige synsvinkler, for denne bokas del, tre ulike trinn.

Et viktig trekk ved fremstillingen er at praksislærer Per skiller mellom på den ene siden klasseledelse, trygghet og refleksjon i lærerrollen og på den andre siden teoretisk kunnskap om pedagogikk, didaktikk og veiledning. Sistnevnte kunnskap hevder han å forholde seg til i liten grad. Klasseledelse i form av kontroll, trygghet og refleksjon i lærerrollen ser han derimot som betingelser for undervisning av det faglige innholdet. Per inkluderer også en type strategisk kommunikasjon i lærerrollen. En slik form for strategisk kommunikasjon er viktig for Per, dersom læreren skal fremstå som faglig kompetent i lærerrollen, også når læreren egentlig er faglig usikker. Av lærerdyder trekker Per frem forståelsen av god planlegging og godt forarbeid, fleksibilitet og praktiske egenskaper i undervisningssituasjoner, og, enda tydeligere, evnen til å ha kontroll og oversikt over klasserommet. Han beskriver sin egen praksiserfaring da han selv var lærerstudent, som mindre strukturert, men ellers ganske lik hans egen opplæringsstil i dag, uten at han kan redegjøre for hvor denne stilen kommer fra.

Praksislærer Per evaluerer og bedømmer lærerstudentene etter hvordan de klarer å begrunne og reflektere over undervisningsvalg i

den formaliserte veiledningssamtalen. Dette gjør han ved å gi lærerstudentene tid til refleksjon og mulighet til å begrunne undervisningsvalg på bakgrunn av refleksjon. Derfor stiller han, ifølge han selv, sjelden direkte spørsmål til lærerstudentene i veiledningssamtalen. Når det gjelder bedømming, er Per opptatt av å se at lærerstudentene tar til seg veiledning, og at det er progresjon i deres evne til å reflektere og begrunne undervisningsvalg i retrospekt, altså i etterkant av undervisningen.

Man kan si at min egen tolkning og analyse av veiledningssamtalen med praksislærer Per har blitt konfrontert med praksisfeltet. En kvalitet ved disse samtalerne er at mange andre temaer enn dem som direkte angikk de faktiske veiledningssamtalene og praksisoppfølgingen, tilsynelatende fritt kom opp som tema i den siste samtalen med Per. Jeg antar derfor at Per generaliserte og reflekterte relativt selvstendig over sine erfaringer som praksislærer. Et forbehold melder seg likevel fordi en fortelling som dette forskningsnarrativet i seg selv er svært forenklet. Dette fordi at innenfor de rammene som er satt, er Pers fortelling selektivt nedtegnet fra det mangfoldet av ord som er uttrykt, erfaringer, tanker og opplevelser som reelt sett har funnet sted (Gudmundsdóttir, 1997; Ricoeur, 1977). Det er likevel mulig å skille ut hvordan Per «rekontekstualiserer» en diskurs om dyktighet i fortellingen, en diskurs som han selv mener er relativt framkoblet teoretisk kunnskap om pedagogikk, didaktikk og veiledningsteori.

Per vektlegger hvor avgjørende det er at læreren, her lærerstudenten, fremstår som en strategisk, trygg og reflekterende lærer. Det vil si at han setter moralsk kontroll som premiss for å kunne undervise et faglig innhold. Samtidig som moralsk kontroll vektlegges, hevder Per at han i svært liten grad forholder seg til teoretisk kunnskap, det være seg om pedagogikk, didaktikk eller teorier om veiledning. Tidligere forskning har vist at denne spenningen mellom teori og praksis kjennetegner praksisfeltet, der lærerstudentene får sin opplæring og sertifisering (Bullough & Kauchak, 1998; Cain, 2009; Clarke mfl., 2013; Ottesen, 2007a, 2007b; Shulman & Shulman, 2004; Smith, 2010a). Utover i neste trinn av analysens trinn 2 skal jeg holde fast i den spenningen praksislærer Per beskriver mellom teori og praksis. Jeg skal også forfølge det moralske kontrollperspektivet

som han beskriver som fundamentalt, gjennom de andre kasusene i studien som denne boka bygger på.

Foruten en sterk vektlegging av kontroll, strategisk kommunikasjon og refleksjon over lærerrollen har lærerstudentene i Pers fortelling, i liket med de andre lærerstudentene som er informanter, planlegging av undervisning som viktigste kontekst.

5.2.2 Praksisfortellingens kontekst

Planleggingsskjemaene (Universitetet i Agder, 2012) bygde frem til 2016 direkte på den didaktiske relasjonsmodellen. I motsetning til kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, som er ment å stå i et dynamisk forhold til hverandre, fylles skjemaene som inngår i datamaterialet, ut som separate kategorier på svært sparsommelig vis. Utfyllingen skjer primært i form av stikkord i rubrikker over flere sider (papir) der kategoriene *mål*, *innhold*, *deltakerforutsetninger*, *vurdering*, *arbeidsmåter* og *rammefaktorer* står relativt isolert fra hverandre. Dette anser jeg både som en konsekvens av slik de forhåndsleste skjemaene er utformet, og som en konsekvens av at skjemaene og den didaktiske relasjonsmodellen kun behandles helt perifert i de veiledningssamtalene som har vært tilgjengelige for studien denne boka bygger på. En annen grunn kan være at kategoriene i planleggingsskjemaene fremstår som for relative i forhold til hverandre. Det vil si at de ikke stemmer overens med hvordan undervisningen eller veiledningen foregår i studien denne boka bygger på. Der kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen anses som like viktige, er både undervisningen og veiledningen som er observert i denne studien, preget av tydelig rekkefølge og en sterk form. Dette beskriver jeg som «regulerende diskurs», og denne diskursen overordnes stort sett «undervisningsdiskursens» innhold, «sekvenser» og «kriterier». Jeg skal utover i analysen vise hvordan dette kommer til uttrykk gjennom at ulike former for det praksislærerne beskriver som klasseledelse, settes som premiss for å undervise et faglig innhold.

Planleggingsskjemaet fantes som vedlegg i praksisheftet frem til 2016. I tillegg er det brukt i lærerstudenters undervisning i fagdidaktikk. Praksisheftet gir også informasjon og føringer knyttet til en rekke områder

av lærerstudentenes praksis. Jeg har gjennom datainnsamlingen vært oppmerksom på disse føringene, men uten at jeg har funnet noe belegg for at praksislærerne refererer til eller bruker praksisheftet aktivt i veiledningssamtalene. Der er i så måte interessant at de føringene praksisheftet og Handal og Lauvås (1983) gir for forventningssamtaler, det vil si førveiledning, ikke vektlegges i noen av kasusene som inngår i studien denne boka bygger på. Utover i analysen skal jeg derfor konsentrere meg om hvordan et mer gjennomgående trekk, på ulike måter og mer generelt, synes å prege veiledningssamtalene. Skagen (2002, s. 30) beskriver dette særtrekket ved veiledningsfeltet som «kattemyk» postmoderne retorikk, og som en type indirekte og sjargongpreget veiledning. Jeg skal omtale dette samme fenomenet, som kan sies å være beskrivende for deler av veiledningssamtalene i studien denne boka bygger på, som nærhetsretorikk (Skagen, 2011, s. 20). Det vil her si retoriske øvelser i veiledningssamtalene som tilsynelatende verken forholder seg til veiledningssamtalenes saksforhold eller til vurdering av hvordan lærerstudenten presterer og har prestert med hensyn til en slik innholdsdimensjon.

I likhet med Skagen, som med henvisning til Kvale beskriver denne formen for veiledning med referanser til skriftefaren og en kirkelig syndsbekjennelse (Skagen, 2002, s. 26–29), skal jeg også nærme meg denne beskrivelsen i veiledningssamtalen som å bevege seg mellom det religiøse og det terapeutiske. Veiledningssamtaler har et åpenbart behov for tillit, som et premiss for i det hele tatt å kunne gjennomføre veiledningssamtalene. Tillit er altså en forutsetning for den dialogformen veiledning kjennetegnes ved, og skiller veiledning fra andre former for undervisning, for eksempel et foredrag eller forelesninger. Veiledning innebærer, slik denne boka definerer det, undervisning mellom relativt få personer. For å få til god undervisning er relasjonen mellom personene utvilsomt viktig, og den gjensidige tillitsrelasjonen løftes av veiledningsfeltet selv, som noe som skiller veiledning fra undervisning. God og produktiv veiledning krever en gjensidig tillitsrelasjon mellom veileder og den som veiledes. Dette er et moment veiledningslitteraturen vektlegger som svært viktig. Som jeg har vist eksempler på i gjennomgangen av faglitteratur, er veiledningsfeltet ofte farget av et ønske om at symmetri og nærhet mellom den som veileder

og den veiledede. I tillegg ser vi vektlegging av veileders tilbakeholdenhet i veiledningssamtalen. Målet er å bidra til et tillitsforhold. Her kan det i midlertid oppstå et problem fordi for sterk streben etter symmetri bidrar til å skjule den virkelige og asymmetriske maktstrukturen i veiledningssamtalen. Kristiansen (2014) peker på at dersom veileders bruk av språk og gester i tillegg beveger seg mot en type nærhetsretorikk som fremstår påtatt, så kan man forvente at dette rammer den tillitsrelasjonen som veiledningssamtalen faktisk krever, på en negativ måte. Resultatet blir da at samtalen ikke lenger fremstår som troverdig. Tilsvarende vil en veileder som fremstår som eneveldig, faglig arrogant og utilnærmelig, også åpenbart ramme veiledningssamtalen på en negativ måte. Det samme vil også gjelde dersom den veiledede ikke får inntrykk av å bli tatt seriøst eller viet tilstrekkelig oppmerksomhet. Veiledningssamtalen kan derfor ifølge Kristiansen (2014) ikke frakobles den etiske utfordringen som faktisk er til stede i relasjonen, der veileder skal være med og utvikle den veiledede som menneske og som en dyktig lærer. Etisk bevissthet og relasjonskunnskap står ikke i motsetning til det allmenndidaktiske perspektivet jeg støtter meg til. Nettopp elevens mikrokosmos er utgangspunktet for didaktikkens målsetting om å åpne verdenskosmos for eleven ved ansporing til elevens læring heller enn monologisk formidling i et ovenfra-og-ned-perspektiv. Det er også slik didaktikkens kjerneelement om dannelse kan forstås (Hopmann, 2010, s. 25, 29), som elevens høyst individuelle møte med, og, forhåpentligvis gjennom didaktikken, tilgang til undervisningens innhold. Jeg kommer tilbake til denne spenningen, mellom veiledningsslitteraturens tillitsdiskurs og veiledningssamtalen som en praktisk-didaktisk diskurs, i analysens trinn 3, selv om viktige elementer av dette også illustreres i trinn 2 gjennom transkripsjoner av veiledningssamtalenes åpningsdel.

Aller først vil jeg vise hvordan undervisningen i kasus 1, som er sentral som kontekst for forskningsnarrativet i trinn 1, er planlagt. Så følger en kort oversikt over lærerstudentens undervisning i kasus 1, på bakgrunn av egne feltnotater. Deretter analyseres den formaliserte veiledningssamtalens form, innhold og «pedagogiske diskurs» i nevnte rekkefølge.

5.2.3 Planlegging og gjennomføring av en lærerstudents undervisning

Vi skal nå igjen møte praksislærer Per og skole A. Benevnelsen skole A og kasus 1 representerer ikke, som tidligere nevnt, den virkelige rekkefølgen for hvordan analysen av dataene er gjennomført. Forskningsnarrativet fra trinn 1 er basert på tre kasus. Den ene av disse presenteres nå relativt detaljert med bakgrunn i undervisningsplanlegging og observert undervisning. Bakgrunnen for at akkurat dette kasuset gjennomgås spesielt, er at det fremstår som relativt representativt for de 17 kasusene som inngår i studien denne boka bygger på, og at dette kasuset var sentralt for trinn 1 av analysen. Av 17 kasus var 12⁶¹ planlagt på en tilsvarende eller svært lik måte som i kasus 1. Det vil si gjennom en planleggingsmal direkte grunnet i kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Av plassmessige hensyn er det kun kasus 1 som, på et detaljert nivå, presenteres med planlegging og observasjon av lærerstudentens undervisning.

5.2.4 Planlegging av undervisning

I kasus 1 er det lærerstudent Kasper som har planlagt og gjennomført undervisning. På skole A, som altså er en såkalt baseskole, foregår undervisningen i delvis åpne klasserom, det vil her si at klasserommet er lukket med skyvbare vegger. Det er totalt seks informanter⁶² i kasus 1, to

61 I fem kasus benyttes ikke planleggingsskjema.

62 Av disse er Per og Fredrik observatører av undervisningen, mens alle deltar i den formaliserte veiledningssamtalen: Per er praksislærer og adjunkt. Han fremstår som en tydelig leder av veiledningsseansen. Per er den som for det meste har ordet. Av og til drar han veksler på sin kollega Philip, som også er til stede i veiledningen. Kasper er en mannlig lærerstudent i sin første praksisperiode. Han er den som får formalisert veiledning i dette kasus 1. Philip er adjunkt og praksislærer. Han bidrar bare i mindre grad i denne veiledningssamtalen. Dette er dels et resultat av en bevisst rollefordeling mellom Per og Philip, og dels fordi det kun var Per som var kontinuerlig til stede under Kaspers undervisning. Fredrik er en mannlig lærerstudent i sin første praksisperiode. Han har observert mesteparten av Kaspers undervisning. Fredrik og Kasper har arbeidet mye sammen i denne praksisperioden, og de to lærerstudentene kjenner hverandre relativt godt. Hege er lærerstudent i sin første praksisperiode. Hege deltar bare i mindre grad i denne formaliserte veiledningssamtalen fordi heller ikke hun var til stede under Kaspers undervisning. Robyn er også i sin første praksisperiode. Hun deltar også bare i mindre grad, fordi heller ikke hun var til stede under Kaspers undervisning.

mannlige praksislærere (Per og Philip) og fire lærerstudenter (Kasper, Fredrik, Hege og Robyn).⁶³

Undervisningen til Kasper er planlagt etter følgende temaer og mål, som kun behandles stikkordsmessig i planleggingskjemaet:

- Læreplanmål
- Grunnleggende ferdigheter
- Elevforutsetninger
- Mål for økta
- Innhold
- Arbeidsmåter
- Rammefaktorer
- Vurdering
- Hva lærerstudenten ønsker veiledning på

Sitater fra planleggingskjemaet til Kasper er gjengitt med anførselstegn og i kursiv.

I planleggingskjemaet refereres det ikke til konkrete kompetansemål, men kun til: «*Generelle mål, kompetansemål LK-06*». Det samme gjelder for grunnleggende ferdigheter. Her er det i planleggingskjemaet lagt opp til avkryssing, og Kasper har krysset av for «*Muntlig*» og for «*Regne*». Dette gjøres uten at det konkretiseres eller utdypes på noe vis. Elevforutsetninger behandles også generelt og listes opp i stikkord: «*Læreforutsetninger; motivasjon, kunnskaper, holdninger, ferdigheter etc. Elevene har vært gjennom prøvestoffet i forrige uke, ...*». Planleggingskjemaet beskriver ikke klassens eller enkeltelevers forutsetninger.

Innholdsdimensjonen i planleggingskjemaet er svakt «klassifisert» fordi læreplanmålene verken brytes ned, konkretiseres eller avgrenses. Innholdsdimensjonen tilpasses heller ikke elevforutsetninger, men beholdes i sin opprinnelige form.

Under punktet «*Mål for økta*» refereres det til en momentliste, som ikke ble gjort tilgjengelig for undertegnede. Den skal etter sigende handle om hvordan elevene skal gjøres klar til en kommende prøve.

63 Alle seks informantene er anonymisert.

Jeg observerer senere at Kasper bruker denne momentlista i undervisningen. Lærerstudenten relaterer i planleggingsskjemaet ikke prøven til hvor langt elevene har kommet i undervisningen. Prøven relateres heller ikke til progresjon i læreplanen eller som del av et større undervisningsopplegg. Det vil si at målene for timen også er svakt «klassifisert», og at det er liten «intrafaglighet». Det vil her si at elevene i liten grad opplyses om utstrekningen av faget eller hvor denne undervisningsbolken plasserer seg i forhold til elevenes progresjon. Dette er i tråd med en «usynlig pedagogikk», der læreren kontrollerer og kjenner til progresjonen i faget, ikke elevene.

Tavleundervisningen er planlagt og konkretisert i planleggingsskjemaet ved at Kasper kort beskriver hvordan han planlegger å evaluere undervisningen underveis. Det skal skje gjennom at elevene får tid til å stille spørsmål og arbeide med oppgavebok. Kasper begrunner dette med behov for å friske opp elevenes kunnskaper fra forrige uke. Man kan si at Kasper opererer med «kriterier» for vurdering, og at «tempoet» i undervisningen er planlagt på en slik måte at elevene får tid til å stille spørsmål underveis.

Under punktet «*Rammefaktorer*» tar Kasper høyde for at det er en åpen skole, og at det er et delvis åpent klasserom, der tre lærerstudenter skal undervise 25–30 elever. Kasper planlegger å bevege seg rundt i klasserommet under undervisningen. Hvorvidt det er på grunn av at undervisningen skjer på en såkalt åpen skole, underforstått en skole som er mindre rommessig avgrenset enn en såkalt tradisjonell skole, forklares ikke i planleggingsskjemaet. Dette kan være et eksempel på at Kasper planlegger for en relativt svak «klassifikasjon» for lærer- og elev-territorier. Med litt andre termer kan det altså tyde på at Kasper planlegger for en mer elevsentrert og «åpen undervisning», heller enn en lærerstyrt «frontal undervisningsform».

Under rubrikken i planleggingsskjemaet for rammefaktorer skriver ikke Kasper noe om hvem elevene er, eller hva slags elevforutsetninger som gjelder. Under rubrikken for vurdering, forstått av Kasper som «*Hvordan du som lærer vil finne ut hva elevene har lært om planen har fungert*», ønsker han å se hva slags respons han får på «*tavleundervisning*

og (*sic*) samt oppgaveløsning». Det vil si at han planlegger og er seg bevisst en type undervisningsvurdering (formativ) av egen undervisning.

Den siste rubrikken i planleggingsskjemaet, en såkalt «*Veiledningsbestilling*», er ment for utfylling av hva lærerstudenten ønsker veiledning på. Kasper beskriver her at han ønsker veiledning fra praksislærer på sin «*Klasseledelse, tavleundervisning og gode overganger*». Dette er temaer som praksislærer Per er innom i veiledningssamtalen, men uten at han gjør et poeng av å utføre Kaspers veiledningsbestilling.

5.2.5 Observasjon av undervisning

Fra min observasjon av Kaspers undervisning har jeg notert meg at det fremstår som en relativt ordinær undervisningstime for en lærerstudent. Det vil si at den ikke stikker seg ut, med unntak av noe mer uro blant elevene, sammenlignet med de andre kasesene. Jeg har notert meg at klasserommet er utformet som en trekant med kateter og tavle fremme i den spisse enden av klasserommet. Her har Kasper i all hovedsak sin utgangsposisjon, selv om han noen ganger beveger seg rundt i klasserommet sammen med de to andre lærerstudentene og praksislæreren. Elevene sitter to og to ved hver pult, vendt mot tavlen. Det vil si at det er relativt sterk «klassifikasjon» mellom lærer- og elev-territorier, og elev-elev-territorier. Siden dette er en baseskole, er det mulig å åpne opp klasserommet ved å åpne veggene mot gangene og de andre klasserommene. Denne muligheten benyttes ikke. Veggene som holdes lukket, er ikke lydette, og det er mitt inntrykk at støyen fra gangen med andre elever som går forbi, forstyrrer både Kasper og elevene. Det foregår også en form for kommunikasjon mellom enkelte elever utenfor klasserommet og enkelte elever i klasserommet, gjennom plystring, kremting og hosting, som utløser en respons i form av hosting mellom elever i gangen og i klasserommet.

Særlig ved oppstart av timen er det en del støy og bråk. Elever som ikke er i klasserommet, kommuniserer aktivt med enkelte elever i klasserommet gjennom skilleveggen som skiller klasserommet og gangen. I oppstarten av timen synes det som om elevene styrer bevegelsesfriheten og kommunikasjonen i klasserommet selv. Etter kort tid blir Kasper

oppmerksom på dette. Han må nå bruke litt tid og myndighet for å gjentablere ordensreglene som gjelder, og som også er oppslått som plakat i klasserommet. Disse reglene tillater ikke en slik bevegelsesfrihet og fri kommunikasjon. For å løse opp i uroen og komme i gang med timen klapper Kasper i hendene og bruker høy og streng stemme. Til slutt må han kreve at alle elevene må hilse på ham i kor før de får lov til å sette seg. Det vil si at Kasper må anstrenge seg for å opprettholde kontroll på den «regulerende diskursen» i klasserommet. Når orden og ro er opprettet, gir Kasper informasjon om matematikkprøven som kommer dagen etter. Matteprøven er styrende for det meste av det som skjer i timen. For eksempel refererer Kasper konsekvent til prøven når elevene stiller faglige spørsmål. Etter runden med spørsmål og svar starter Kasper med å skrive opp regneeksempler på tavlen. Elevene fortsetter med å stille spørsmål som: «Skal vi kunne dette?», «Skal vi skrive det ned?» og «Er dette viktig?» Til dette repliserer fortsatt Kasper: «Det kan være det kommer på prøven i morgen.»

Generelt henvender Kasper seg lite til klassen. Prater han, begrenser det seg til regneeksempler og til referanser til prøven som kommer. I begynnelsen av timen er «tempoet» lavt, og Kasper skriver sakte på tavlen. Kasper forholder seg i begynnelsen av timen primært til tavlen. Det vil si at han står vendt mot tavlen fremfor å være vendt mot elevene i klasserommet.

Kasper kan ikke navnene på elevene, derfor blir kommunikasjonen relativt upersonlig. Han må bruke beskrivelse av elevenes hårfarger og klær når han kommuniserer med dem. Kasper viser få tegn på engasjement, og av og til kan det virke som om han kjeder seg. Han holder en viss avstand til elevene, og han godtar en del støy og uro. Sett bakfra, slik som jeg observerer det, kan det synes som om de mest aktive og interesserte jentene har plassert seg lengst frem til høyre i klasserommet. Jentene arbeider for det meste stille, og de får lite oppmerksomhet fra Kasper og de andre lærerstudentene, som nå mot midten av timen har begynt å bevege seg rundt i klasserommet. Praksislærer Per beveger seg også rundt og hjelper elevene.

Lengst bak i klasserommet er det nå en del uro og ukonsentrerte elever som igjen ikke sitter på plassene sine. Alle disse er gutter, og

Kasper gjør ikke noe forsøk på å stoppe denne uroen. Det vil si at det er en svak «klassifikasjon» over elev–elev-territorier og generelt svak «klassifikasjon» over den «regulerende diskursen» for akseptabel oppførsel i klasserommet. Dette er den samme diskursen Kasper måtte regulere strengere i begynnelsen av timen for å kunne komme i gang med undervisningen.

Utover i siste halvdel av timen blir tonen mellom lærerstudenter og elever stadig mer uformell, kameratslig og åpen, og det er den matematiske innholdsdimensjonen som er sentral i kommunikasjonen med elevene. Med unntak av tre–fire ukonsentrerte elever, som ikke deltar i denne kommunikasjonen, arbeider de fleste nå med mattestykkene. Det at Kasper ikke gjør noe forsøkt på å stoppe uro fra enkeltelever, er påtagelig i mine observasjoner. Det er usikkert for meg som observatør om det er et forsøk fra Kasper på å være eller å fremstå som grei, eller om tilbakeholdenheten skyldes lav interesse for hva som skjer klasserommet. Han ser åpenbart at det er uro, men han velger å ikke bryte inn. Kanskje vet han ikke hvordan han skal løse det, eller så finner han det mest hensiktsmessig å ikke bryte inn. Uroen eskalerer ikke, og Kasper går etter hvert over til å vise regneeksempler på tavlen.

Ved et par anledninger oppviser Kasper usikkerhet når han setter regnestykker opp på tavlen, og når han skal forklare eksempler på tavlen. Ved ett tilfelle klarer han ikke å svare på et spørsmål angående riktig utregning, og det oppstår tilløp til forvirring og uro. Nå trer noen av jentene i elevgruppen inn og hjelper Kasper med utregningen. Det vil si at Kasper mister kontroll over «kriteriene» for utregningen, altså innholdsdimensjonen i undervisningen. Med det mister Kasper også kontroll over den «regulerende diskursen» gjennom at han ikke lenger fremstår med autoritet og faglig kontroll. Jeg opplever det som at to–tre av de jentene som sitter fremst i klasserommet, får vondt av Kasper, og at de forsøker å hjelpe han ut av knipen. Når enkelte gutter i klassen antyder at Kasper har regnet feil, forsvarer jentene han med: «Det var ikke det han mente.» De kritiske kommentarene stilner, og etter hvert kan timen gå videre.

Fem minutter senere, denne gangen med større suksess, bruker Kasper brus i et regneeksempel. Dette synes å skape interesse og humor

hos elevene. Kasper spøker med elevene om at han ikke oppfordrer dem til å drikke brus, og elevene ler. I motsetning til den tidligere distansen mellom Kasper og elevene synes dette eksempelet å minske avstanden mellom dem. En effekt av en slik kameratslig tone er at avstanden, altså «klassifikasjonen» mellom lærerstudent og elev, blir mindre gjennom at de finner et felles referansepunkt utenfor klasserommet.

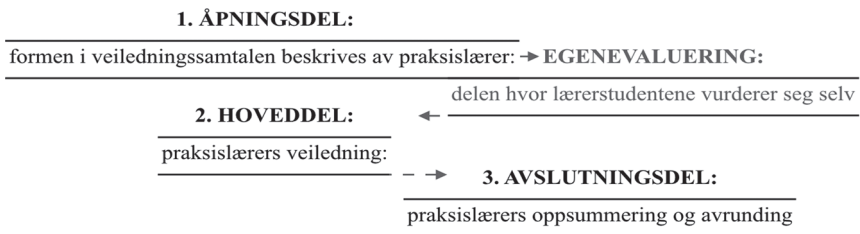
Mot slutten av timen merker Kasper at han har dårlig tid. For å komme gjennom alle oppgavene han har planlagt, skynder han seg nå med å gjennomgå momentene på listen sin. Mange elever sliter med å følge «undervisningstempoet», og Kasper tar seg ikke tid til å svare på spørsmål fra elevene. Det vil si at han spør elevene pro forma: «*Er det noen som lurer på noe?*», men haster så raskt videre til neste eksempel. Timen avsluttes brått etter en «sekvens» med høyt «tempo» og uten at Kasper gir reelle «kriterier» for hva som er riktig eller galt svar på spørsmål fra elevene. Morais og Neves (Morais & Neves, 2011; Morais, Neves & Pires, 2004) har vist hvordan et slikt *høyt tempo* i kombinasjon med *utydelige kriterier* kan slå negativt ut for flere grupper med elever, og at det potensielt bare er de flinkeste elevene som vil kunne holde tritt med en slik undervisning. Som jeg skal vise med eksempler fra datamaterialet, er praksislærerne oppmerksomme på dette i veiledningssamtalen, men uten at de bruker begreper som «tempo» og «kriterier». Det at timen avsluttes så brått, forsterker inntrykket av at Kasper ikke har fullt ut kontroll i klasserommet. En slik observerbar usikkerhet er ganske typisk for lærerstudenter i studien denne boka bygger på, som gjennomfører sine første undervisningstimer. I neste trinn i analysen flyttes oppmerksomheten fra det enkeltstående til en analyse på tvers av alle kasusene.

5.3 Trinn 2: Pedagogisk diskurs

I trinn 2 skal veiledningssamtalenes form og innhold kartlegges og analyseres i og på tvers av kasusene. Oppmerksomheten er rettet mot både sammenhenger og variasjon mellom de forskjellige kasusene. Her representerer hver av de 17 veiledningssamtalene selvstendige kasus, som settes i sammenheng med narrativet fra første trinn. Først undersøkes veiledningssamtalens form, deretter innhold.

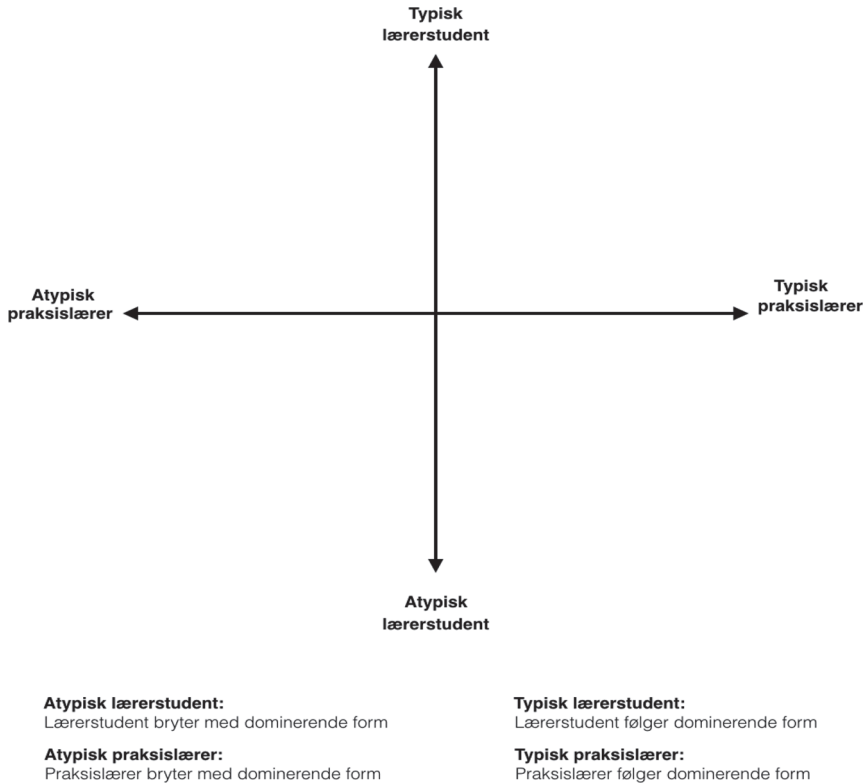
5.3.1 Veiledningssamtalens form

Allerede på bakgrunn av observasjonene, de første gjennomlesningene og transkripsjonene kommer det frem et relativt tydelig mønster for hvordan veiledningssamtalene gjennomføres med hensyn til form. Dette er gjennomgående både i og på tvers av de 17 kasesene. Her er det et vesentlig poeng at de formaliserte veiledningssamtalenes form først og fremst er preget av at de ligner hverandre. Med form mener jeg at veiledningssamtalene inneholder deler og «sekvenser», nærmere bestemt en karakteristisk oppstartsdel, en hoveddel og en avslutningsdel. Dette illustreres i figur 14 nedenfor. Det er viktig å presisere at det følger et bestemt innhold i de deler eller «sekvenser» som kommer frem. Det er på mange måter karakteristika ved innholdet sammen med hvem som sier dette, altså et *hva*, og på hvilken måte, som utleder veiledningssamtalens form.



Figur 14. Trinnvis inndeling av veiledningssamtalen.

At veiledningssamtalene har en form, er ikke overraskende. Det som overrasker, er at formen på dem fremstår svært lik på tvers av kasesene. Formlikheten fremkommer til tross for naturlige skole-, trinn- og skolefagspesifikke forskjeller. Den gjelder på en slik måte at veiledningssamtalene nesten fremstår som drevet frem av en implisitt instruks. Implisitt fordi føringene fra styrende dokumenter, praksisperm og veiledningslitteratur ikke er tydelig til stede i praksislærernes diskurs, jf. praksislærer Per og hans forhold til teori. Det refereres heller ikke til noen føringer for formen på de formaliserte veiledningssamtalene i de kasesene som inngår i datamaterialet. Jeg antar likevel at det samlede inntrykket fra styrende dokumenter, praksisperm og ikke minst veiledningsteori og veiledningslitteratur her yter en implisitt påvirkning.



Figur 15. Analytisk skjema for å forstå veiledningens form.

Figur 15 forklares nå gjennom beskrivelser av kjennetegn i de fire kvadrantene i figuren. Det vil si at jeg med utgangspunkt i to akser, som representerer henholdsvis lærerstudents og praksislærers posisjonering, presenterer tre alternativer til den veiledningsformen som tidlig viste seg å være den dominerende i studien denne boka bygger på.

13 av 17 kasus kan plasseres i øvre høyre kvadrant og representerer slik en typisk veiledningssamtale i studien denne boka bygger på. Her er en tydelig åpningsdel (første sekvens) som inkluderer praksislærerens oppfordring til selvkritisk egevaluering, gjerne med følelser som vurderingskriterier. Dersom det er en gruppeveiledning, der de andre studentene har observert undervisningen, følger de andre medstudentenes observasjoner og støttende kommentarer den veilededes mer selvkritiske egevaluering. Veiledningssamtalens hoveddel er ledet og kontrollert av praksislærer. Denne delen har en tydelig asymmetrisk og evaluering

form. Avslutningsdelen ledes også av praksislærer, og den er konkluderende i sin form.

Med figur 15 i mente kan man si at veiledningssamtalen nettopp blir en samtale fordi den består av minimum to parter som kommuniserer. Når det etter hvert blir tydelig at informantene i studien denne boka bygger på, kommuniserte typisk, antar jeg at det også naturlig vil finnes atypiske former. Det vil si at enten praksislærer eller lærerstudent bryter med det typiske kommunikasjonsmønsteret.

I nedre høyre kvadrant opptrer praksislærer typisk og lærerstudent atypisk. Det vil si at praksislærer typisk oppfordrer lærerstudenten til egnevaluering i åpningsdelen, men lærerstudenten opptrer atypisk ved ikke å innta en selvkritisk rolle og ved ikke å bruke følelser som vurderingskriterier for egnevalueringen. Hoveddel og avslutningsdel blir forsøkt holdt adskilt av praksislærer (typisk), men en reell dialog (atypisk) mellom praksislærer og lærerstudent gjør at grensene mellom de enkelte delene i veiledningssamtalen («sekvenser») blir mindre tydelige. Unntaksvis, og kun i åpningsdelen, finner jeg spor av en slik veiledningsform.

I nedre venstre kvadrant opptrer både lærerstudent og praksislærer atypisk. En slik veiledningssamtale vil ikke ha noen inndeling i en åpningsdel, hoveddel og en avslutningsdel («sekvenser»). Veiledningssamtalen vil her være preget av reell og symmetrisk dialog mellom en aktiv lærerstudent og en praksislærer som har en gjennomgående tilbaketrasket og lyttende veilederrolle. Vurderingsaspektet i veiledningssamtalen er her i mindre grad til stede. En slik atypisk veiledningssamtale vil ligne det idealet for veiledning som løftes frem av veiledningslitteraturen. Denne formen for veiledning finner jeg ikke i datamaterialet.

I øvre venstre kvadrant inntar lærerstudenten en selvkritisk rolle (typisk) uten at praksislærer oppfordrer til det, og uten at praksislærer legger føringer for inndeling av veiledningssamtalen i en åpningsdel, hoveddel og en avslutningsdel (atypisk). Ved formen atypisk praksislærer og typisk lærerstudent vil praksislæreren forsøke å skape reell symmetri og dialog gjennom hele veiledningssamtalen, men lærerstudenten forholder seg til praksislærer som i et asymmetrisk forhold, der praksislærer tydelig er lederen. Jeg finner heller ikke tydelige spor av denne formen for veiledning i datamaterialet.

Av totalt 17 kasus som inngår i datamaterialet, kan altså 13 plasseres i øvre høyre kvadrant i figur 15. Denne formen på veiledningssamtalen kom frem tidlig, allerede under datainnsamlingen, og de tre andre formene er så satt opp som en forventning om at det også vil finnes brudd på denne formen. For eksempel i andre typer veiledning vil det ritualiserte formspråket som jeg finner, være unaturlig og lite effektivt. Jeg vil anta at ved veiledning av for eksempel doktorgradsstipendiater vil ikke modellen i figur 15 passe. Det er min erfaring at mine, og mine kollegers, veiledere går rett på det som kan sies å være hoveddelen av en slik veiledningssamtale. Tilbakemeldingene er relativt direkte, og avslutningsvis konkluderes det i fellesskap. I yrkeslivet, ved for eksempel veiledning av offiserskadetter i handelsflåten, er det min erfaring at veiledningen bærer sterkt preg av eksemplarisk instruksjon, uten verken en karakteristisk åpningsdel eller avslutningsdel. Det vil være naturlig å anta at det finnes flere måter å veilede lærerstudenter på. De tre andre kvadrantene i figur 15 er eksempler på hypotetiske veiledningsforløp, beskrevet med utgangspunkt i den typiske veiledningssamtalen som tidlig viste seg å være dominerende. Som jeg har beskrevet, har jeg imidlertid ikke i noen særlig grad funnet brudd på denne formen. Bare unntaksvis brytes formen typisk lærerstudent og typisk praksislærer i veiledningssamtalene som er undersøkt.

Når den typiske formen unntaksvis brytes i veiledningssamtalen, har samtalene ikke en spesifikk undervisning som kontekst. Et konkret eksempel kan være kasus 10. Veiledningssamtalen finner her sted som en «ekstra veiledning» i form av en idémyldring som tar opp at det har vært uro denne dagen. De foregående veiledningssamtalene (kasus 5 til og med 9) som har observert undervisning (både baseundervisning og tradisjonell klasseromsundervisning) som kontekst, kan plasseres i øvre høyre kvadrant, altså: typisk lærerstudent og typisk praksislærer. Når det skjer brudd på formen i veiledningssamtalene, er det kun i enkelte deler av samtalen. Det skjer for eksempel et brudd på formen i kasus 12. Her gjør lærerstudenten det klart helt innledningsvis i åpningsdelen at hennes følelser er knyttet til at hun blir evaluert i veiledningssamtalen og ikke knyttet til den foregående undervisningsseansen. Det vil si at hun opptrer atypisk i åpningsdelen, og at praksislærer opptrer typisk når han

her oppfordrer lærerstudenten til egenevaluering, gjennom at lærerstudenten forteller hvordan undervisningen føltes. På tross av dette går også veiledningssamtalen her, etter den atypiske åpningsdelen, raskt inn i en typisk form også for lærerstudentens vedkommende.

Figur 15 illustrerer altså kategoriene for hvorvidt lærerstudenten og praksislærer opptrer typisk, sett i lys av mine data. Det jeg beskriver som typisk, gjelder både kommunikasjonsrekkefølge, rollefordeling og kommunikasjonsmønster. Jeg skal nå gå mer detaljert inn i beskrivelser av øvre høyre kvadrant i figur 15 og sekvensene i en slik typisk veiledningssamtale.

5.3.2 Åpningsdel

Det mest åpenbare funnet er at den typiske veiledningssamtalen (i 13 av 17 kasus) inneholder en karakteristisk oppstartsdel. Her forteller lærerstudenten, på oppfordring fra praksislærer om hvordan undervisningen føltes. Den metaforiske parallellen «Hva føler du nå?», fra sportsjournalistikken, har en lignende retorikk. En annen parallell er den tilbaketrukne terapeuten i samtale med en klient, der klienten har hatt en dramatisk opplevelse. Lærerstudentene inntar gjennomgående, i større eller mindre grad, en selvkritisk rolle til egen undervisning. Dette skjer i en tydelig avgrenset sekvens i åpningsdelen i veiledningssamtalen. Rollen som selvkritisk til egen undervisning har i disse kasusene ikke noen observerbar sammenheng med om det er grunn for lærerstudentene til å være selvkritisk. Det vil si at lærerstudentene kritiserer seg selv uavhengig av nivået på undervisningsprestasjonen. Det er derfor nærliggende, på bakgrunn av mine observasjoner av både planlegging av undervisning, observasjon av undervisningen og den påfølgende veiledningen, å anta at dette dreier seg om en strategisk posisjonering, like mye som det er en reell vurdering av egen undervisning. Det kan synes som om lærerstudenten opptrer selvkritisk fordi han eller hun er bundet til en forventning om en slik selvkritisk rolle.

Praksislærer inntar i åpningsdelen først en tilbaketrukket posisjon, nærmere bestemt etter at han/hun har oppfordret lærerstudenten til egenevaluering, gjerne med følelser som «kriterier» for å evaluere egen

undervisningspraksis. Ved gruppeveiledning med formen typisk lærerstudent og typisk praksislærer gir praksislærer de andre lærerstudentene, etter lærerstudentens egevaluering, muligheten til å gi tilbakemelding på undervisningen til den lærerstudenten som veiledes. Det er heller ikke i denne sekvensen noen sammenheng mellom det jeg oppfatter som den reelle kvaliteten på lærerstudentens undervisning, og den tilbakemeldingen lærerstudentene gir til sin medstudent. Det er derfor grunn til å anta at også dette dreier seg om en type strategisk posisjonering, like mye som det er en reell vurdering. Jeg bruker betegnelsen strategisk posisjonering fordi lærerstudentene synes å være kjent med sekvensene i og formen på veiledningssamtalen. Det kan synes som om lærerstudentene er klar over at de senere skal veiledes, vurderes og eventuelt få kritikk. Dette kommer jeg tilbake til i trinn 3 av analysen.

5.3.3 Hoveddel og avslutningsdel

Neste del i veiledningssamtalen er en hoveddel, der praksislærer gir veiledning på bakgrunn av en lærerstudents undervisning. Denne delen av veiledningssamtalen er vurderende i sin form og involverer ofte, i større eller mindre grad, det jeg skal beskrive som *didaktisk metodikk*. Denne delen har, dersom praksislæreren har gode observasjoner, en annerledes og mer innholdstung form. Det vil si at veiledningssamtalen forandrer karakter fra en implisitt form til en mer eksplisitt form. Lærerstudenten blir her sterkt utfordret til å begrunne og reflektere over egne undervisningsvalg. Til slutt kommer en avslutningssekvens, som er relativt konkluderende i sin form. Alle 17 kasusene har en hoveddel, men den *didaktiske metodikken* opptrer kun i de veiledningssamtalene der praksislærer har god observasjon av lærerstudentens undervisning.

På tvers av kasusene er det noe mer variasjon over hoveddel og avslutningsdel enn det er ved åpningsdelen. For å karakterisere veiledningssamtalene i denne tredelingen med en åpningsdel, en hoveddel og en avslutningsdel må disse delene skille seg tilstrekkelig fra hverandre. Det vil si at de tre delene må fremstå som ulike «sekvenser».

Det er viktig for meg å påpeke at det å dele veiledningssamtalene i «sekvenser» eller deler, med en begynnelse, en hoveddel og en

avslutningsdel, ikke er et funn i seg selv. På samme måte som for en undervisningstime forholder veiledningssamtalen seg til den tiden som er til disposisjon, og innenfor denne avgrensningen er det naturlig at ulike «sekvenser» vil utspille seg. Det vil si at det er en naturlig variasjon og en viss spennvidde ved den formen som de fire kvadrantene i figur 15 illustrerer.

Like viktig som det er å påpeke at veiledningssamtalene har en form, og at den formen synes å være inadekvat, innebærer denne bokas kritikk at veiledningssamtalenes innhold også kan synes å være uthulet og bli feil kommunisert. Jeg kommer tilbake til detaljer i veiledningssamtalens hoveddel og avslutningsdel i trinn 3 av analysen. Innholdsdimensjonen i veiledningssamtalene er nå tema for neste del av trinn 2.

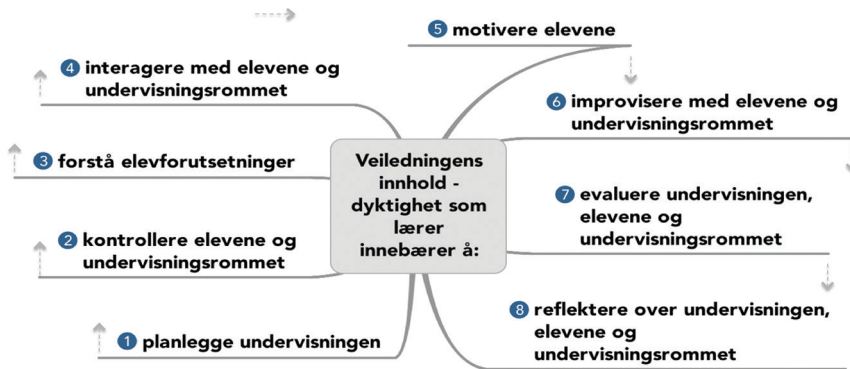
5.3.4 Veiledningssamtalenes innhold

Ved hjelp av analyseverktøyet HyperRESEARCH™ er innholdstemaer på bakgrunn av emner utledet fra en mengde pedagogiske og didaktiske nøkkelord i hvert enkelt kasus, og på tvers av kasusene. Disse er så sortert og kondensert ned til 23 punkter og så videre til åtte temaer. Se figur 15. For å beholde oversikt og ikke fragmentere datamaterialet gir jeg først oversikt over de åtte temaene, men uten å gi slipp på de 23 punktene. Evnen til å ha kontroll og oversikt er den tydeligste dimensjonen som praksislærer vektlegger. Dette er overordnet både de åtte temaene og de 23 punktene, som en helt nødvendig dyktighet hos lærerstudentene.

Praksislærerne i min studie forstår ofte kontroll og oversikt som ulike former for klasseledelse, som i større eller mindre grad fremstilles som premisset for å kunne undervise et faglig innhold. De åtte hovedtemaene er sortert etter hvor stor oppmerksomhet de vies i veiledningssamtalene, og etter hvorvidt de opptrer i sammenheng med faktorer som angår elevene (uensartede elever), undervisningsrommet (inkludert tavler og andre undervisningsmidler) og faget lærerstudenten underviser i. For å få frem figuren (figur 15) har jeg benyttet meg både av ordtelling og sammenstilling i og mellom kasusene ved hjelp av det tidligere nevnte analyseverktøyet. Det vil si at mer instrumentelle oppstillinger knyttes til en hermeneutisk sammenstilling og tilbake igjen til

veiledningens form. Temaene er på ingen måte absolutte: Jeg skal senere i trinn 2 benytte tekstutdrag fra mine transkripsjoner for å vise sammenheng og variasjon i datamaterialet. Viktige distinksjoner i hva som vektlegges i de forskjellige kasusene, vil derfor komme frem i siste del av analysen i trinn 2.

De åtte temaene, som representerer hva praksislærer mener at dyktige lærerstudenter må gjøre, er illustrert i figur 15.






Figur 16. Veiledningens innhold.

Figur 16 illustrerer hvordan den fagligspesifikke innholdsdimensjonen trer tilbake til fordel for en mer allmenn didaktikk. Jeg skal nå gå tilbake til de 23 punktene som danner utgangspunkt for de åtte temaene som er illustrert i figur 16. Disse skal kobles til tre hovedtemaer i den «pedagogiske diskurs». Av hensyn til leservennlighet koder jeg de tre hovedområdene i den «pedagogiske diskurs» med farger som markerer hvilken diskursive form de er underordnet:

- ⊗ Rød viser til «regulerende diskurs»
- ⊗ Grønn viser til «undervisningsdiskurs»
- ⊗ Gul viser til «relasjon mellom diskurser»

I likhet med innholdskategoriene er vurderingen av diskurstilhørighet ikke absolutt. Denne avgrensningen innebærer nødvendigvis skjønnsmessige vurderinger. Diskursene vil kunne være overlappende, særlig fordi den «regulerende diskursen» både er til stede i «undervisningsdiskursen»,

via teori om undervisning, og i «klassifikasjon» av innholdet. Jeg skal nå kort repetere hva som skiller de tre diskursene.

1. ⁶⁴ Den «regulerende diskursen» (K)⁶⁵ representerer en moralsk diskurs med iboende teorier om læring og om relasjoner mellom lærer og elever. Den «regulerende diskursen» innebærer regler for sosial kontroll over lærerstudenter, elever og klasserommet. I tillegg representerer den «regulerende diskursen» en kobling til en offisiell diskurs med normativ kraft til å «tenke det utenkelige». Det vil her si en norm for hva praksislærere kan tenke å lære fra seg, og en norm for det sosiale samspillet mellom praksislærer, lærerstudent og elever.
2.  «Undervisningsdiskursen» (F)⁶⁶ representerer interaksjonsdiskursen i klasserommet og i undervisningen. Den inneholder kategoriene innhold (undervisningens saksforhold), «sekvenser» (inndeling, planlagte skifter og brudd i undervisningstimen), «tempo» (forholdet mellom hvor mye innhold som presenteres innenfor den tidsrammen som er til disposisjon) og «kriterier» (f.eks. «kriterier» for formativ vurdering).
3.  «Relasjon mellom diskurser» (K) representerer diskurser som på ulike måter relaterer undervisningens innhold til elevenes livsverden. Her er det vesentlige i hvilken grad elevene evner å bruke såkalte gjenkjenningsregler (hvordan elevene kjenner igjen og kan relatere seg til innholdet som undervises) og realiseringsregler (hvordan elevene realiserer gjenkjenningen av innholdet i form av f.eks. en muntlig eller skriftlig ytring, som læreren igjen kan anvende ulike «kriterier» på for bedømming og tilbakemelding).

Jeg skal nå vise hvordan de 23 punktene fordeler seg mellom den «regulerende diskurs», «undervisningsdiskurs» og «relasjon mellom diskurser».

64 Fargemarkering for å tydeliggjøre og skille mellom diskurskategoriene.

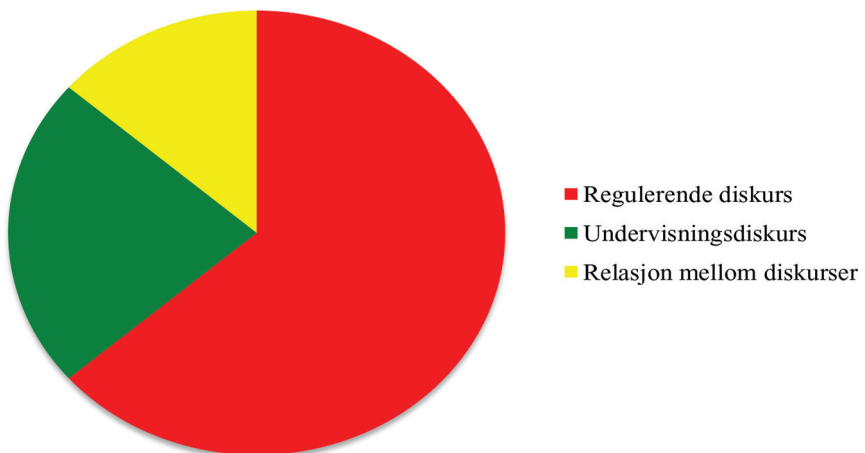
65 Klassifikasjon.

66 Innramming.

1. Lærerstudentens evne til på ulike måter å ha, og beholde, **autoritet** i undervisningen og klasserommet.
2. Lærerstudentens evne til å **anvende gode og illustrerende eksempler** i undervisningen.
3. Lærerstudentens forståelse og kjennskap til ulike **elevforutsetninger** i klasserommet og i undervisningssituasjoner.
4. Lærerstudentens bruk av og kjennskap til **elevenes navn** i klasserom og undervisning.
5. Lærerstudentens evne til å bruke **ulike formative evalueringsformer** i undervisningen.
6. Lærerstudentens evne til å handle raskt på **instinkt/refleks/intuisjon** i undervisningen og klasserommet.
7. Lærerstudentens evne til å **improvisere** under undervisning og ved ikke-planlagte hendelser i klasserommet.
8. Lærerstudentens evne til å vie oppmerksomhet til **individuelle elever** i undervisningen og klasserommet.
9. Lærerstudentens evne til å vie **oppmerksomhet** til hele klassen i undervisningen og klasserommet.
10. Lærerstudentens evne til å være oppmerksom på **klasserommets, klassens og elevenes muligheter og begrensninger**.
11. Lærerstudentens **blikk for kjønnsroller** med hensyn til å gi elevene lik eller tilpasset oppmerksomhet.
12. Lærerstudentens evne til **faglig orientering og arbeid** i fagene matematikk, naturfag, norsk, engelsk, samfunnsfag og RLE / KRLE.
13. Lærerstudentens evne til å **holde på elevenes motivasjon** i undervisningen og klasserommet.
14. Lærerstudentens evne til å arbeide med **mål for undervisningen**.
15. Lærerstudentens evne til å ha overblikk og til å vie en **generell oppmerksomhet** i undervisningen.
16. Lærerstudentens evne til å **planlegge undervisningen** ut fra elevene, klassen, klasserommet og tilgjengelige ressurser.
17. Lærerstudentens evne til å **reflektere over klassen, undervisningen og klasserommet** i retrospekt (i etterveiledningen / den formaliserte veiledningssamtalen).

18. Lærerstudentens evne til å **holde ro og løse uro** blant elevene i undervisningen og i klasserommet.
19. Lærerstudentens evne til å gi **varierte undervisning** gjennom sketsjer, rollespill, og konkurranser.
20. Lærerstudentens evne til å tydeliggjøre **hva elevene skal skrive ned fra tavlen**.
21. Lærerstudentens evne til variere **stemmebruken** i undervisningen og klasserommet.
22. Lærerstudentens evne til å **bruke tavlen** på en god måte i undervisningen og klasserommet.
23. Lærerstudentens evne til å takle **vanskeligheter som kan oppstå** i undervisningen blant elevene og i klasserommet.

Slik studien denne boka bygger på, har avgrenset de tre diskursene («regulerende diskurs», «undervisningsdiskurs» og «relasjon mellom diskursene»), gjelder kun fem kategorier (5, 12, 14, 20 og 22) for «undervisningsdiskursen». For «relasjon mellom diskursene», det vil si bruken av «gjenkjennings- og realiseringsregler» og intradisciplinaritet og tverrfaglighet, gjelder tre kategorier (2, 3 og 19). De resterende kategoriene går inn under den «regulerende diskurs» (1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 21 og 23). Dette er illustrert i figur 17.



Figur 17. Illustrasjon som viser diskursene fordelt etter størrelse.

Det er illustrerende for kasesene at veiledningen beveger seg inn og ut av diskursene, men jeg skal vise at praksislærer ender opp med å vektlegge den «regulerende diskursen». For eksempel vil de utfordringene lærerstudent Kasper opplevde i forbindelse med at han mistet kontroll over utregningen på tavleundervisningen, snus. Tavleundervisning til Kasper, av et konkret innhold, er godt et eksempel. Her mister lærerstudenten kontroll over egen utregning på tavlen, det vil si «undervisningsdiskursen». I veiledningssamtalen snus dette til å handle om generell kontroll og autoritet i klasserommet: altså den «regulerende diskurs». Jeg skal illustrere dette med eksempelet fra kasus 1 i neste kapittel. På tvers av de 17 kasesene finner jeg en sterk form på veiledningssamtalene der innholdet i all hovedsak handler om kontroll og myndighet som forutsetning for å kunne gjennomføre undervisning. Jeg skal nå vise med eksempler fra datamaterialet, og jeg begynner med det første av tre hoveddeler, som kjennetegner veiledningssamtalen.

5.3.5 Hovedelement i veiledningssamtalens form og innhold

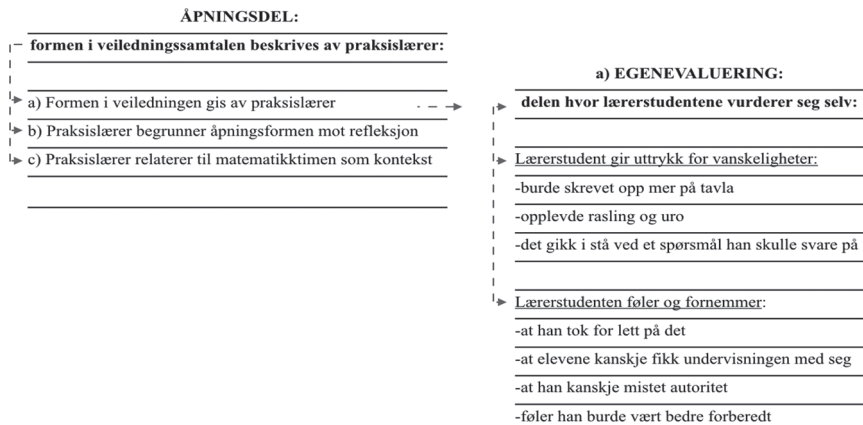
Det er åpenbart både sammenheng, variasjon og forskjeller i veiledningssamtalene, blant annet fordi de representerer ulike fag og undervisning på ulike trinn. Det er likevel et viktig poeng at de 17 kasesene først og fremst kan beskrives gjennom hvor like de er, heller enn ved sitt mangfold og variasjon. I tillegg synes det som om innhold i veiledningssamtalene nedprioriteres til fordel for en sterk form. Dette synes særlig å kunne skyldes den spesielle og gjennomgående formen på den «regulerende diskursen»

Også i dette kapitlet vil kasus 1 være viktig som referansegrunnlag. Når det gjelder den gjennomgående formen på veiledningssamtalen («regulerende diskurs»), fremstår ikke kasus 1 som særlig annerledes, med unntak av det jeg skal beskrive som såkalte *kritiske hendelser*. Disse er noe sterkere til stede i kasus 1 enn i de andre kasesene.

Veiledningssamtalen kan deles inn i tre deler: *åpningsdel*, ev. med *runnden rundt bordet*, *hoveddel* og *avslutningsdel*. Målet nå er å dra vekslers på de andre kasesene for å få frem variasjonsbredde i form og innhold.

5.3.6 Veiledningssamtalens åpningsdel

Åpningsdelen går altså igjen i alle veiledningssamtalene og er i denne delen det mest karakteristiske trekket ved posisjonen i øvre høyre kvadrant, der det jeg har kalt «typisk kommunikasjon», finner sted. Åpningsdelen foregår ganske gjennomgående som en taus og implisitt praksis. Det synes som om denne delen av veiledningssamtalen bygger på et ideal for hvordan en veiledningssamtale skal starte. For å illustrere åpningsdelen skal jeg eksemplifisere med fire kasus, der kasus 1 igjen fungerer som en referanse (se figur 18).



Figur 18. Åpningsdel med egevaluering i kasus 1.

Åpningsdelen i kasus 1 bryter likevel med det som er typisk for kasusene på en del områder. Det gjelder særlig fordi denne åpningsdelen er kortfattet, og kanskje viktigst, dette kasuset er det eneste der egevalueringen begrunnes med en type profesjonell refleksjon.

Lærerstudent Kasper, fra kasus 1, er, i likhet med 16 av 17 kasus, del av en større gruppeveiledning. Veiledningssamtalen varer i 18 minutter. Praksislærer Per har ingen formell veilederutdanning, slik det gjelder for litt over halvparten av kasusene. *Åpningsdelen med egevaluering* utgjør 4 % av tiden til den formaliserte veiledningssamtalen, som er blant de korteste i studien⁶⁷ denne boka bygger på. Praksislærer Per gir i kasus 1

⁶⁷ *Studentenes medveiledning* (runden rundt bordet) utgjør 20 %, *hoveddelen* utgjør 59 %, og *avslutningsdelen* utgjør 17 % av den formaliserte veiledningssamtalen.

først studentene strukturen i veiledningssamtalen. Dette skjer helt innledningsvis i *åpningsdelen*. Han forteller at studentene først skal vurdere seg selv. Deretter skal de andre studentene gi sin vurdering, før han selv vil gjennomgå undervisningstimen på bakgrunn av hva han har observert og notert. Egenvurderingen begrunner praksislærer Per med at studentene skal lære seg å reflektere over egen praksis. En slik begrunnelse for *egenevalueringen i åpningsdelen* gis ikke i de andre kasusene:

Praksislærer Per: *Vi har jo oppdelt det sånn, og jeg har sagt til dere studenter hver dag, nesten, at jeg gjerne vil at dere begynner å si litt om hvordan dere selv vurderer deres egen time. For når dere er ferdig som studenter, og begynner å jobbe, er det ikke så mange andre som sitter og observerer og gir dere tilbakemelding. Derfor er det litt greit at dere har gjort dere noen få refleksjoner rundt deres egen praksis. Så tar vi en runde etterpå, og så til slutt tar jeg oppsummeringen. Kasper, du begynner i forhold til mattetimen din.*

Praksislærer Per er også den eneste som begrunner *egenevalueringen i åpningsdelen* med behovet for refleksjon over praksis. Han får det jeg beskriver som en typisk reaksjon hos Kasper. Denne reaksjonen er i tråd med en posisjonering i øvre høyre kvadrant i figur 14. Kaspers tanker om hvordan, og spesielt hvor lite vellykket, undervisningstimen hans hadde vært, synes å komme nesten automatisk: at han burde skrevet opp mer på tavlen, at han opplevde rasling og uro, og at det gikk i stå ved et spørsmål fra klassen som han skulle svare på. Selv om uro var et problem i denne timen, er denne formen for selvkritikk et så gjennomgående fenomen på tvers av kasusene at man kan slutte at denne *egenevalueringen* er en forventet del av *åpningsdelen*. Det typiske er at lærerstudenten begynner med en karakteristisk selvkritikk, basert på hvordan han følte det gikk:

Lærerstudent Kasper: *Jeg tok nok litt for lett på det. Jeg burde vært bedre forberedt og skrevet mer opp på tavlen. Det ble en del uro i timen samtidig som jeg føler elevene forstod en del av det jeg gjennomgikk. Så surra jeg når Pia [elev] begynte å spørre, da*

gikk det helt i stå for meg. Jeg klarte ikke å svare henne, så timen gikk egentlig ganske dårlig.

Det at lærerstudenten her er svært ydmyk og tar selvkritikk på egen undervisning, er altså gjennomgående på tvers av kasusene, og denne selvkritikken kan synes å fremstå som en posisjonering i den vurderingen, med både ris og ros, lærerstudenten vet kommer senere i veiledningssamtalen. Nettopp med tanke på denne vurderingen kan det være et mer naturlig valg for lærerstudenten å være selvkritisk, fremfor å risikere å fremstå som arrogant, tatt i betraktning at praksislærer faktisk evaluerer og bedømmer undervisningsprestasjonen senere i veiledningssamtalen. Fra forskningsnarrativet, basert på valideringssamtalen med praksislærer Per, utdyper Per vektleggingen av første del av veiledningssamtalen. Her begrunnes *åpningsdelen* med *egenevaluering* med at lærerstudentene skal fortelle og reflektere over egen praksis uten å bruke for mye teori. En slik praksis beskriver Per som viktig for at de skal danne seg et inntrykk og være klar over hva de har gjort i egen time.

Et annet typisk kjennetegn ved *åpningsdelen* er at lærerstudentene, i egnevalueringen av *åpningsdelen*, beskriver hvordan de *følte* det gikk. Dette følelsesaspektet er gjennomgående som vurderingskriterium for lærerstudentenes egnevaluering.

Nedenfor følger et utdrag fra kasus 12, som også har en tydelig egnevaluering. Pauline er en lærerstudent i kategorien novise. Praksislærer Niklas har ikke formell veilederutdanning. Faget det undervises i, er norsk på 1. trinn, og veiledningen baserer seg på undervisning i en skoletime à 45 minutter. Lærerstudentens undervisning, som fremstår som en normal økt, uten spesielle utfordringer, består av en lesestund, tavleundervisning av bokstaven A, elevarbeid med arbeidsbøker og felles sang. Veiledningen gjennomføres som en gruppeveiledning, og undervisningen er basert på planleggingsskjema med uformell førveiledning. Praksislærer Niklas bryter litt med veiledningssekvensene og normalmønsteret, se figur 14 og 15 på side 166–167, fordi han benytter seg av to hoveddeler. Den formaliserte veiledningssamtalen med Pauline varer totalt i 15 minutter. Niklas benytter i stor grad åpningsdel med egnevaluering. Egnevalueringen utgjør totalt 33 % av hele den formaliserte veiledningssamtalen. Studentenes medveiledning utgjør 10 %. Hoveddelen, som gjennomføres i to omganger,

utgjør 60 % av hele den formaliserte veiledningssamtalen. Praksislærer Niklas benytter seg ikke av avslutningsdelen eller kritisk hendelse.

Praksislærer Niklas: *Ja, første del er over, første time er over. Det var mange spente damer i går ettermiddag og i dag morges, men nå er det altså gjennomført. Det er noe jeg kommer til å spørre dere om hver gang, det er magefølelsen. Magefølelsen underveis, magefølelsen nå i etterkant, for det er magefølelsen som forteller hvordan du opplevde timen. Så kan vi gå inn på hva var det som gjorde at magefølelsen var god akkurat da, og hvorfor den ikke var like god i den situasjonen [...] Pauline, du var skikkelig spent i forkant av timen din.*

Følelsesaspektet går, som tidligere skrevet, i større eller mindre grad igjen i alle kasesene. I kasus 12 benyttes det i stor grad ved at lærerstudentenes magefølelse løftes frem når de oppfordres til å vurdere sin egen undervisning. I flere av kasesene synes det å være viktig for praksislærer hvordan og hvor godt lærerstudenten *følte* undervisningsøkten ble gjennomført. *Åpningsdelen* av veiledningssamtalen er slik sett preget av en terapeutisk retorikk på tross av at de formaliserte veiledningssamtalene er en evaluende og sertifiserende læreprosess, ikke terapi. Heller ikke i dette tilfellet er det sammenheng mellom den undervisningen jeg har observert, og den tilbakemeldingen lærerstudentene gir seg selv (*egenevalueringen*).

Praksislærer Vera, fra kasus 4, er et annet eksempel på hvordan *åpningsdelen* fungerer som en innledning til *egenevalueringen*. I kasus 4 er lærerstudenten tidlig i sin praksis, og jeg karakteriserer derfor lærerstudenten som novise. Faget er samfunnsfag, og undervisningstimen er en dobbelttime. Det er 8. trinn, og det er gruppeveiledning. Undervisningen er planlagt etter den didaktiske relasjonsmodellen. Den formaliserte veiledningssamtalen varer i 39 minutter. Praksisveileder Vera har ikke formell veilederutdanning. Det har vært foretatt en uformell førveiledning før undervisningen. I kasus 4 har utgjør åpningsdelen av veiledningen 18 % av tiden. Studentenes medveiledning utgjør 12 % av veiledningssamtalen. Hoveddelen utgjør 63 % og avslutningsdelen 5 %. Praksislærer Vera benytter

en kritisk hendelse i veiledningen. Denne finner sted i hoveddelen. I innledningen til egevaluering bruker hun ikke mye tid på småsnakk, men går rett på sak. Det vil si at saken er å først gi lærerstudenten ordet:

Praksislærer Vera: *Jeg foreslår at vi tar Terjes time først, siden det var den siste timen, og siden vi har den ferskt i minnet. Jeg tenkte at du Terje nå skal få ordet først.*

Lærerstudent Terje: *Ja.*

Praksislærer Vera: *Hvordan synes du det gikk, det her?*

En annen variasjon over samme tema, det vil si *åpningsdelen*, er fra kasus 5. Lærerstudenten er her en novise og faget er norsk. Undervisningen foregår på 2. trinn. Det er gruppeveiledning. Lærerstudenten bruker ikke planleggingsskjema, og det har ikke foregått førveiledning. Undervisningen gjelder én undervisningsbolk siden det dreier seg om baseundervisning. Veiledningssamtalen varer i 12 minutter. Praksislærer Tore har formell veilederutdanning og benytter seg i stor grad av *åpningsdelen*. Den utgjør hele 65 % av denne veiledningen, når hele veiledningsritualet prosentueres i tid. Praksislærer Tore benytter seg ikke av *studentenes medveiledning*, men han benytter *hoveddelen*. *Hoveddelen* er 26 % av hele veiledningen. *Avslutningsdelen* utgjør 3 %. Det benyttes ikke *kritisk hendelse*. I kasus 5 er det viktig å poengtere at praksislæreren og de andre lærerstudentene ikke har hatt mulighet til å observere hverandre skikkelig på grunn av at skolen benytter seg av stasjonsundervisning i baser, og ikke tradisjonelle klasserom.

Praksislærer Tore: *Jeg tenker dere er litt svette i dag, det skjedde jo litt av hvert, men det er litt av hverdagen, det. Nå tenker jeg at vi først går raskt gjennom stasjonsundervisning på morgenen, så går jeg litt grundigere gjennom de to første timene på slutten. Jeg tenker vi holder på til cirka kvart over to, så får jeg tid til å snakke med Andreas [undertegnede]. I mellomtiden kan dere begynne å tenke på planer for morgendagen, så kommer jeg inn igjen, og så snakker vi om planene for i morgen. Første økt i dag fikk jeg bare sett en tredjedel av dere, så det er det jeg kan si noe*

om. Men dere kan jo si noe selv om hvilke erfaringer dere gjorde dere. Dere fikk jo heller ikke sett hverandre, men dere har jo snakket litt med hverandre om hvordan det gikk.

Da begynner jeg med deg Fredrikke, siden jeg var først hos deg.

Fredrikke: Ja.

Praksislærer Tore: *Hvordan opplevde du det?*

Som regel kommer oppfordring til *egenevaluering* (selvransakelse) som en direkte konsekvens av *åpningsdelen*. Det er viktig å påpeke at praksislærer ikke alltid er eksplisitt om at studentene nå skal gjøre en egenvurdering av undervisningsøkten som har funnet sted i forkant av veiledningssamtalen. Det kan i datamaterialet synes som om det er forventet, eller eventuelt svært naturlig, for lærerstudenten å utføre denne sekvensen.

Unntaksvis, i noen få enkeltstående kasus, er praksislærer langt mer direkte for å få i gang *egenevalueringen*. I kasus 14 ser vi et eksempel på en kort og effektiv åpningsreplikk. Lærerstudentene Tor og Dina, som veiledes her, er begge erfarne, og de kjenner praksislæreren godt. Lærerstudentene beskrives her som trenede. Det vil si at de gjennom lærerutdanningen har opparbeidet seg en god del undervisningserfaring. Det er benyttet planleggings skjema. Heller ikke her er det gitt førveiledning. Det er en undervisningstime i matematikk på 7. trinn som er gjenstand for veiledningssamtalen. Den formaliserte veiledningssamtalens lengde er 30 minutter. Praksisveileder Arthur har formalisert veilederutdanning. Arthur benytter seg av åpningsdel med *egenevaluering*. *Egenevalueringen* utgjør 10 % av hele veiledningssamtalen. Arthur benytter seg ikke av studentenes medveiledning. Arthur tar i bruk hoveddelen, og denne utgjør 22 % av hele veiledningssamtalen. Avslutningsdelen utgjør 2 %. Veiledningen går etter hvert over på et tema som ikke angår lærerstudentens planlegging eller gjennomføring av undervisning. I dette tilfellet dreier samtalen over på utarbeidelse av og arbeid med prøver som summativ vurderingsform. Denne delen utgjør 66 % av hele veiledningssamtalen. Siden studentene er godt vant til formen på veiledningen, trenger ikke praksislærer Arthur mye tid på å sette i gang *egenevalueringen*.

- Praksislærer Arthur:** *Hvordan gikk det?*
Lærerstudent Dina: *Det var mye prating og uro [...]*

Selv om åpningsdelen i eksempelet ovenfor er kort, utløser den tilsynelatende automatisk, at lærerstudenten tar selvkritikk.

En mer forsiktig tilnærming til lærerstudentens egevaluering enn den vi ser i kasus 14, er mer typisk for studien som denne boka bygger sin empiri på. I kasus 11 bruker praksislærer *åpningsdelen* til å forsiktig å nærme seg egevalueringen, som det synes å være forventet at lærerstudenten skal foreta. Faget er en engelsk dobbelttime på 8. trinn, og det har vært gjennomført en uformell førveiledning. Veiledningssamtalen varer 38 minutter. Praksislærer Konni har ikke formell veilederutdanning. Konni benytter seg av åpningsdelen. Den utgjør 12 % av hele veiledningssamtalen, og hoveddelen utgjør 88 %. Hun benytter seg ikke av avslutningsdelen. I dette kaset kan praksislærer bruke mer tid fordi det bare er én lærerstudent som veiledes alene. Dette antas å kunne forklare lengden på denne veiledningssamtalen. Edvard er det jeg betegner som en trent lærerstudent som altså får veiledning alene:

- Praksislærer Konni:** *La oss begynne med den siste timen som du hadde.*
Lærerstudent Edvard: *Jeg var veldig usikker på denne timen. Jentene gikk ut litt tidligere, og da gikk de glipp av veldig mye. Det er litt typisk, guttene fikk denne timen på mandag, men ikke jentene, for da var det skolekonsert.*

Etter noen minutter med samtale rundt organiseringen av undervisningen etter kjønn, der praksislærer stort sett fører ordet, nærmer praksislærer Konni seg *egevalueringen*:

- Praksislærer Konni:** *Så da røyk den timen kanskje, men hvordan løste du det da? Hvordan syntes du at du løste det? Klarte du å jevne det ut?*
Lærerstudent Edvard: *Jeg vet ikke siden elevene har mast sånn om de filmene. Jeg tenkte at jeg må vise dem til jentene også.*
Praksislærer Konni: *Ja?*
Lærerstudent Edvard: *Jeg burde kanskje gjort det annerledes. Det blir litt for mye repetisjon, selv om elevene alltid har godt av*

repetisjon. Dersom jeg hadde begynt helt fra scratch, så kunne det kanskje blitt annerledes, men jeg kunne jo ikke gjort det heller.

Etter enda litt oppmuntring fra praksislæreren angående det at lærerstudenten organiserte undervisningen for henholdsvis gutter og jenter, kommer hun med en tydelig oppfordring til lærerstudenten om å gi en egenvurderingen av hele timen:

Praksislærer Konni: *Så om det ble litt repetisjon, litt mer av det samme for guttene, synes jeg likevel du gjorde et riktig valg. Men, hvordan synes du selv at timen gikk?*

Lærerstudent Edvard: *Jeg er ikke så fornøyd med denne timen egentlig. Det er mye på grunn av at jeg har hatt så dårlig tid til å sette meg ned og få planlegge i det siste, særlig med tanke på alt skolearbeidet og retting av prøvene og alle de greiene i går. Jeg var jo ikke hjemme før nesten halv ti. Timen ble nok litt kaotisk, og elevene hadde egentlig oppgaver de skulle gjøre på slutten av timen. Men, etter å ha rettet prøven så jeg at elevene hadde problemer med «was and were», så jeg fant noen oppgaver de skulle øve på. Så sa jeg bare okay og at jeg ikke får tid til dette, så det hele ble litt rotete synes jeg.*

Praksislærer Konni: *Følte du at hele timen ble dårlig?*

Lærerstudent Edvard: *Nei. Enkelte deler av timen var jo ok, men så ble det litt halvhjertet noen ganger. Det er jo bare min egen feil, jeg kunne gjort det bedre.*

Praksislærer Konni: *Ja?*

Lærerstudent Edvard: *Det gikk helt ok.*

Undervisningstimen til lærerstudent Edvard var etter min oppfatning svært god, han fikk til og med stående applaus av elevene, og jeg har notert at han fikk anerkjennende nikk og blick fra sine medstudenter så vel som fra praksislærer. Jeg har også notert at han rett etter undervisningen selv virket stolt over egen prestasjon, selv om han i egevalueringen uttrykker at han ikke er fornøyd med timen. Det samme er tilfelle i

kasus 3⁶⁸, som også er en svært godt gjennomført undervisningsøkt av lærerstudenten. Rett i etterkant av undervisningen noterer jeg meg at både elever, lærerstudenter og praksislærere tydelig gir uttrykk for at undervisningsøkten var svært godt gjennomført. Like fullt holder lærerstudenten litt igjen og velger å være selvkritisk:

- Praksislærer Per:** *Nå er det din tur til å snakke Hege, si først litt om hvordan du evaluerer din egen time. Gi gjerne litt stjerner også [refererer til barneskolen og søndagskolens belønningssystem].*
- Lærerstudent Hege:** *Det tok litt tid, og elevene var veldig pratete da jeg kom inn. De snakket mye da vi skulle hilse, men satte seg etter hvert ned. Det vil si det tok litt tid før de egentlig hilste. Ellers så synes jeg det egentlig gikk ganske greit. Men, det ble kanskje en litt lang teoridel, og det ble litt mye informasjon etterpå som gjorde at de kanskje ikke fikk teorien med seg. Men da jobbet elevene med oppgaver. Så prøvde jeg å spørre elevene litt etter hvert som de ble ferdige: «Å, er du ferdig?» Jeg hadde egentlig alt klart av det jeg skulle skrive på tavla. Men, så hadde jeg ikke tenkt så mye på hvor på tavla jeg skulle skrive det. Dermed ble det uro og hvisking her og der. Jeg visste heller egentlig ikke hva elevene skulle skrive ned [...]: «Skal vi skrive det der ned? Skal vi skrive det der ned?» «Ja, kanskje», sa jeg, «hvis du vil det selv, så kan du det.» Jeg ble kanskje litt mer tydelig på slutten, på om elevene skulle skrive ned eller ikke, for da kom det færre spørsmål. Etter hvert som elevene begynte å jobbe med oppgaven, ble det*

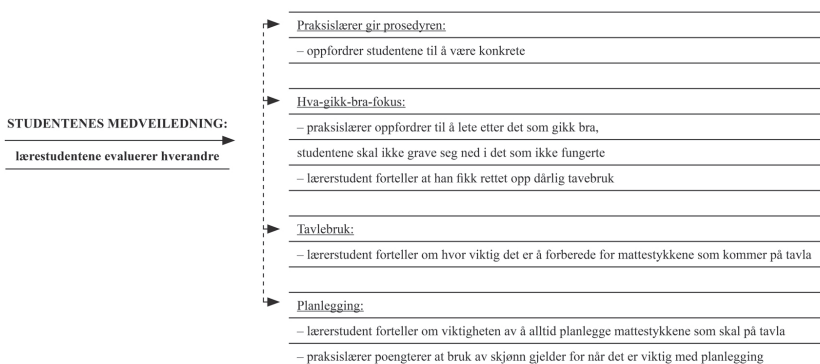
68 Praksislæreren som veileder i kasus 3, er primært Philip og sekundært praksislærer Per. Lærerstudent Hege er en novise som har undervist i en enkelttime i naturfag på 8. trinn. Det benyttes planleggingsskjema i undervisningen, og det har vært gjennomført en uformell førveiledning. Veiledningen gjennomføres som en gruppeveiledning. Kasus 3, altså veiledningen av Hege, varer i 20 minutter. Praksislærer Per har veilederutdanning, og praksislærer Philip har ikke dette. Philip benytter seg av *åpningsdelen* med *egnevaluering*. *Egenevaluering* utgjør 11 % av hele veiledningssamtalen med Hege. *Studentenes medveiledning* utgjør 12 %, *hoveddelen* 54 % og *avslutningsdelen* 23 %.

stille en god stund. Det vil si helt til de begynte å snakke igjen. Så det fungerte ikke helt, jeg hadde nok litt lite stoff til slutten av timen. NN sa han var ferdig med de oppgavene, at han hadde gjort dem, og hva skulle han nå gjøre? Nei, det ble litt rot, men alt i alt så følte jeg egentlig at det gikk fint. Men, selvfølgelig med et forbedringspotensial.

Her er det viktig å presisere at lærerstudentenes selvkritikk fremstår som typisk og strategisk tilpasset den evalueringsprosessen de forventer vil komme senere i veiledningssamtalen. Først gjennom at lærerstudentene gir tilbakemelding til, eller evaluerer, den som veiledes. Det vil si at den andre delen av veiledningssekvensen tilsynelatende dreier seg om evaluering. Tilsynelatende fordi den delen av veiledningssamtalen der lærerstudentene veileder hverandre, først og fremst synes å fungere som at de trener selv på å bli veiledere. På tvers av kasusene i datamaterialet finner jeg i liten grad at lærerstudentene reelt sett og eksplisitt vurderer eller kritiserer hverandre i *studentenes medveiledning*.

5.3.7 Studentenes medveiledning

Nedenfor i figur 19 presenteres lærerstudentenes medveiledning for kasus 1 som er representativ for hvordan denne spesielle sekvensen foregår på tvers av kasusene.



Figur 19. Studentenes medveiledning for kasus 1.

Av de 17 kasus i studien denne boka bygger på, er 16 gruppeveiledninger, der det potensielt sett ville vært mulig å involvere studentene til å veilede hverandre. I 10 av de 16 gruppeveiledningene har studentenes medveiledning. De seks gruppeveiledningene (kasus 5, 6, 7, 10, 14 og 16) som ikke har studentenes medveiledning, er gjennomført av to praksislærere, Tore og Arthur:

- **Praksislærer Tore:** Kasus 5, 6, og 7 kan forklares med at lærerstudentene har gjennomført baseundervisning, derfor har de ikke hatt mulighet til å observere hverandre fordi undervisningen har foregått parallelt. Dette forholdet preger også praksislærerens veiledning fordi baseundervisningen ikke har gitt praksislæreren mulighet til å observere studentene.
- **Praksislærer Tore:** Kasus 10 er ikke en tradisjonell veiledningssamtale, og det har også vært gjennomført baseundervisning. Veiledningssamtalen fungerer her mer som en felles veiledning av dagen, basert på at praksislæreren opplever at dagen har vært preget av mye uro.
- **Praksislærer Arthur:** Det er samme praksislærer i kasus 14 og 16. Denne praksislærerens veiledningsform avviker fra det som i studien denne boka bygger på, beskrives som typisk. Studentenes medveiledning inngår ikke i disse veiledningssamtalene. En forklaring på det kan være at lærerstudentene her er relativt erfarne. I tillegg er Arthur den av praksislærerne som i minst grad vektlegger formen på veiledningssamtalene.

Helt åpenbart er *studentenes medveiledning* en mulighet for dem til å gi tilbakemelding og til å gi konstruktive innspill og skape interaksjon i veiledningssamtalen. Men den kan synes å være mer enn det. *Studentenes medveiledning* fremstår også som en posisjonering. Lærerstudentene synes å være forsiktige med å kritisere hverandre. Denne delen av veiledningen har altså like mye en støttende og kollegialt samlende funksjon som den er en reell evaluering av hverandres undervisning. Dette antar jeg har sammenheng med den asymmetriske situasjonen der praksislærer avslutningsvis gir sin vurdering av lærerstudentens undervisning. Alle lærerstudentene er i «samme båt», og de skal alle evalueres og vurderes av praksislæreren. Dette synes lærerstudentene i studien som denne boka bygger på, å være svært oppmerksomme på.

Studentenes medveiledning i kasus 1 er typisk og innledes med at praksislærer Per først gir prosedyren for denne delen av veiledningen. Han oppmuntrer studentene til å være konkrete i tilbakemeldingene og oppfordrer dem til å lete etter det som gikk bra, og ikke gå i detaljer i det som ikke fungerte. Det er kun én medstudent som har observert undervisningen sammen med praksislæreren, og som egentlig kan gi tilbakemelding i dette kasuset. Lærerstudenten som starter med å evaluere sin studentkollega, begynner med at den som veiledes, fikk rettet opp sin dårlige tavlebruk. Han benytter dette eksempelet til å påpeke at det er viktig å forberede mat-testykkene som kommer på tavlen. Det vil her si at utregningene bør være planlagt og regnet ut på forhånd. Det er også tydelig at praksislærer her legger eksplisitte føringer for medveiledningen, noe som er atypisk.

Praksislærer Per: *Nå tar vi runden med dere andre. Prøv å gjøre det så konkret som mulig. Prøv å peke på en eller to ting som han virkelig fikk til i timen. For det var noe han fikk veldig godt til i timen. Du [lærerstudent Fredrik] må ikke grave deg ned i de tingene han ikke fikk til.*

Lærerstudent Fredrik: *Det var en del ting jeg ikke fikk med meg, for jeg var der ikke i starten. Jeg registrerte at Kasper skrev stykkene opp på tavla. Jeg har selv opplevd å ikke være forberedt på det jeg skriver på tavla og lagd et utrolig vanskelig stykke for meg selv. Og det er jo helt håpløst å lage et eksempel som man ikke har kontroll på. Men dette rettet jo Kasper opp i.*

Lærerstudent Kasper: *Det fungerte jo litt, det som jeg skrev, men jeg burde klart det der bedre. Jeg så for meg at det var veldig lett å skrive fra hodet, men det var vanskelig.*

Lærerstudent Fredrik: *Ja, men det fikk jeg dessverre ikke helt med meg.*

Praksislærer poengterer til slutt viktigheten av å bruke skjønn under planleggingen.

Praksislærer Philip: *Ja, men det er også en viktig erfaring, det.*

Lærerstudent Kasper: *Ja.*

Praksislærer Philip: *Av og til så er det viktig at man vet nøyaktig hva man skal skrive for noe, andre ganger er ikke dette like viktig.*

Lærerstudent Fredrik er noe forsiktig i sin tilbakemelding da han veileder Kasper på tavlebruk. Han peker her på at innholdet som kom på tavlen, burde vært bedre forberedt fra Kaspers side. Praksislærer Per snur på dette og vektlegger hvor viktig det er at læreren alltid har den faglige autoriteten i klasserommet, på tross av at lærerstudenten i dette tilfellet åpenbart ikke hadde kontroll over det faglige innholdet. Praksislærer Per gir senere i *hoveddelen* tips om ulike kommunikasjonsteknikker der man selv om man er faglig usikker, kan fremstå med autoritet.

I kasus 2⁶⁹ veiledes lærerstudent Fredrik av praksislærer Per. Her er utdrag fra kasus 2, som viser eksempel fra *studentenes medveiledning* der kun én av de andre studentene har observert lærerstudent Fredrik:

Praksislærer Per: *Ja, okay, dere andre? Eller, dere var ikke der? Jeg er så vant til at alle er med. Det var bare Kasper? Ja, Kasper?*

Lærerstudent Kasper: *Nei, jeg syntes han fikk forklart det greit. Det er jo ikke noen som burde slite med å forstå det. Men det var tydeligvis noen som ikke fulgte helt med. De var nok slitne etter jeg hadde pint de gjennom en time.*

Praksislærer Per: *Nei, ikke pint de, det blir litt feil å si. Det var ingen som led noen nød i den timen.*

Lærerstudent Kasper: *Men, det ble litt hektisk med de oppgavene. Det var mange observasjoner i oppgavene – skrive tretti tall etter hverandre.*

Lærerstudent Fredrik: *Ja, en enorm rekke som elevene skulle regne gjennomsnittet av.*

69 Fredrik er en novise som har undervist en enkelttime i matematikk for 8. trinn. Det har vært gjennomført uformell førveiledning, og Fredrik benytter seg av planleggingsskjema. Kasus 2 er del av en større gruppeveiledning. Veiledningssamtalen i dette bestemte kasuset varer 14 minutter. Som tidligere nevnt har praksislærer Per ingen formell veilederutdanning. *Åpningsdelen* med *egnevaluering* utgjør 8 % av den formaliserte veiledningssamtalen. *Studentenes medveiledning* utgjør 17 %, *hoveddelen* utgjør 70 %, og *avslutningsdelen* utgjør 6 %

Lærerstudent Kasper: *Men ellers så er han jo veldig tydelig og har god autoritet. Så jeg har ikke noe sånn spesielt i tankene.*

Lærerstudent Fredrik: *Hadde vi gjort det en gang til, så hadde jeg nok arrangert en stopp.*

Lærerstudent Kasper: *Ja.*

Studentenes medveiledning er den minst formelle delen av den formaliserte veiledningssamtalen, samtidig synes det å være en klar forventning blant alle deltakerne om at denne delen av veiledningssamtalen skal finne sted.

I kasus 9⁷⁰ er det praksislærer Tore, med formalisert veilederutdanning, som veileder novisen Ane. Ane har gjennomført en undervisningstime for 2. trinn i det som het RLE (fra 2015 KRLE)). Tema for timen var vennskap. Her følger utdrag fra kasuset, der praksislærer Tore henvender seg til de to medstudentene i gruppeveiledningen som ikke er den veiledede:

Praksislærer Tore: *Har dere andre noen ting å melde tilbake?*

Lærerstudent Fredrikke: *Du illustrerte med kjempebra skuespill, Ane!*

Praksislærer Tore: *Ja, dere er veldig gode skuespillere og i og med at elevene har vært litt urolige i hele dag, så synes jeg du var og fremstod som veldig tålmodig [...] Du da Kåre, kan du kommentere?*

Lærerstudent Kåre: *Ja. Når elevene kommer inn, så synes jeg det er bra at du prøver å si til de som allerede er kommet inn, at de skal være stille. At du prøver å få elevene til å sitte stille helt i starten. Og skuespillet var gøy. Gøy for elevene at det skjer noe annet [...]*

Etter at *åpningsdelen* med *egnevaluering* og *studentenes medveiledning* er gjennomført, nærmer det seg veiledningens høydepunkt, *hoveddelen*. De to foregående delene har også bidratt til å skape forventning til denne.

70 Kasus 9 er en del av en gruppeveiledning. Ane benytter seg av planleggingskjema, men hun er ikke førveiledet. Veiledningen i kasus 9 varer i 7 minutter. Den korte varigheten kan forklares med at det har vært gjennomført baseundervisning, og praksislærer har da måttet bevege seg mellom basene. Dette har medført at praksislærer ikke har fått gjennomført god nok observasjon. *Åpningsdelen* utgjør 33 % av veiledningssamtalen, *studentenes medveiledning* utgjør 35 %, *hoveddelen* utgjør 25 % og *avslutningsdelen* 6 %.

5.3.8 Hoveddelen

Datagrunnlaget viser at det er i hoveddelen selve veiledningen og vurderingen av lærerstudentenes dyktighet foregår. Dette bryter med Lauvås og Handals (1984, 2000, 2014) vektlegging av førveiledning som den viktigste delen når lærerstudenter skal veiledes. I hoveddelen, dersom praksislærer har gode observasjoner, brytes formen i forhold til åpningsdelen. Dette gjelder både form og innhold. Det vil si at innholdsdelen forsterkes ved at praksislærer vender tilbake til sine notater fra lærerstudentens undervisning, forutsatt at vedkommende praksislærer har hatt muligheten til å gjøre en god observasjon.



Figur 20. Hoveddelen i kasus 1 inndelt i didaktisk metodikk og kritisk hendelse.

Kvaliteten på hoveddelen i kasusene er varierende. For å få til en god hoveddel er praksislærer avhengig av gode observasjoner. I hoveddelen går praksislærer gjennom lærerstudentens undervisning i retrospekt. Her utfordres lærerstudenten til å begrunne og å reflektere over undervisningsvalg. Her skjer også en implisitt vurdering av lærerstudentene, jf. forskningsfortellingen i trinn 1, der Per forklarer at han gir lærerstudenten litt tid til å reflektere for å sjekke om lærerstudenten evner å begrunne egne undervisningsvalg.

15 av de 17 kasusene som inngår i studien denne boka bygger på, har en klar hoveddel. De kasusene som har hoveddel, vil stort sett kunne kalles typiske fordi de handler om veiledningens saksforhold, og fordi det er i denne delen at lærerstudentene får konkret veiledning og vurdering. Det er kun to kasus som er atypiske med tanke på hoveddelen:

- Kasus 15 har ikke en egen hoveddel. Hoveddelen flyter her sammen med åpnings- og avslutningsdelen.
- Kasus 10 har heller ingen hoveddel, fordi denne veiledningssamtalen mer generelt handler om uro i lærerstudentenes undervisning den aktuelle dagen, samt at lærerstudentene har gjennomført baseundervisning.

Siden det er hele 15 av 17 kasus som har en klar hoveddel, har jeg av plassmessige hensyn valgt å hente ut eksempler fra kun tre av kasusene i den presentasjonen av hoveddelen som nå følger.

Jeg deler *hoveddelen* i kasus 1 inn i to kategorier: a) *didaktisk metodikk* og b) *kritisk hendelse*. *Hoveddelens* form bygger på at praksislærer rekonstruerer undervisningstimen på bakgrunn av notatene fra lærerstudentens undervisning i retrospekt. *Hoveddelen* begynner for kasus 1 med at praksislærer Per gir strukturen for denne delen av veiledningssamtalen. Han opplyser om hvordan han skal «trekke» lærerstudenten gjennom hvordan undervisningstimen til lærerstudent Kasper forløp, ut fra hans, det vil si praksislærer Pers, observasjoner.

Praksislærer Per: *Da kan jeg bare dra deg litt gjennom timen kanskje?*

Lærerstudent Kasper: *Ja.*

Den didaktiske metodikken som følger, er gjennomgående i *hoveddelen* og i den *kritiske hendelsen*, dersom *hoveddelen* benytter seg av dette. Det vil si at *hoveddelen* i stor grad handler om refleksjon over og begrunnelser for undervisningsvalg. Refleksjonen over egen undervisning gjelder lærerstudentenes bruk av «gjenkjenningsregler», men nå med hensyn til viktige hendelser under egen undervisning i retrospekt. Bruken av «realiseringsregler» gjelder lærerstudentenes «realisering» av refleksjonene i form av begrunnelser for undervisningsvalgene i retrospekt, som praksislærer nå har mulighet til å evaluere. Se figur 12, s. 130.

I *hoveddelen* i kasus 1 begynner praksislærer Per med å snakke om autoritet, deretter går han over til å snakke om hvordan læreren på ulike måter kan holde på elevenes oppmerksomhet, for så å gå mer detaljert inn på Kaspers undervisning. Her går han inn på og etterspør Kaspers refleksjon og begrunnelser for tavlebruk, men fremdeles med vektlegging av struktur, autoritet og oppmerksomhet. Det vil si sosial kontroll som premiss, altså «regulerende diskurs», for å undervise innholdsdimensjonen, som her er matematikk. For å illustrere hvordan matematikkundervisningen også handler om sosial kontroll og autoritet i klasserommet, benytter praksislærer Per seg av en *kritisk hendelse* i lærerstudent Kaspers undervisning. Dette poenget kommer jeg tilbake til.

Det jeg betegner som *hoveddelen* i kasus 1, starter altså med at praksislærer Per gir en gjennomgang av strukturen i denne delen av veilednings-samtalen. Her begynner Per veiledningen med å peke på viktigheten av å kontrollere elevene og klasserommet gjennom å alltid ha og holde på autoriteten i klasserommet. Videre roser han Kasper for en tydelig oppstart av timen, som her innebar at elevene ble stående mens de hilste på ham. Deretter gjør Per et poeng av at det er nødvendig å kreve ro og orden i klasserommet. Per er også opptatt av faglig autoritet, som igjen har betydning for å vise hvem som bestemmer i klasserommet. Her er et utdrag fra åpningen av Pers tilbakemelding til Kasper i hoveddelen:

Praksislærer Per: *Du begynner fint med å hilse på elevene, og elevene reiser seg opp som de er vant med. Du hilser på dem, og så er det noen som setter seg med en gang. Det går vel kanskje ett eller to sekunder før du skjønner hva som skjer, men så tar du tilbake igjen makta, eller du tar tilbake igjen ledelsen i klasserommet, fordi at du sier: «Jeg har ikke sagt at dere skal sette dere.» Så reiser elevene seg opp igjen, og du får ro og orden i klasserommet igjen. Det var litt uro når du begynte med hilsingen, men så fikk du altså orden på klassen. Du hadde vist at her er det jeg som bestemmer, og elevene satte seg ned. Nå var det ro i timen, og da var det klart til at du kunne begynne å undervise.*

Utdraget fra transkripsjonen viser hvordan praksislærer Per ser kontroll over klassen og klasserommet som premisset for å gjennomføre undervisning ved å utøve en eksplisitt asymmetri mellom lærer og elever. Neste tema dreier seg om hvordan læreren får oppmerksomhet fra og klarer å holde på oppmerksomheten til elevene. Her vil praksislærer Per at lærerstudentene skal lære seg å kreve elevenes oppmerksomhet. Dette mener Per også er viktig for å få til undervisning, det vil si vektlegging av og oppmerksomhet mot å ha kontroll over elevene. Det å kontrollere elevene synes ikke å være et mål i seg selv, det er snarere en forutsetning for en inkluderende undervisning. Her er lærerstudentens oppmerksomhet også et viktig poeng. Per gir Kasper veiledning på hvordan han på ulike måter kan rette oppmerksomhet

mot klassen og mot enkeltelever. Per er opptatt av hvordan Kasper plasserer seg i klasserommet, og også av hvordan elevene har plassert seg. For eksempel er Per opptatt av at Kasper skal se på fordelingen av kjønn når det gjelder hvordan elevene er plassert i klasserommet. Videre er han opptatt av hvor de mest og de minst aktive elevene har plassert seg i klasserommet.

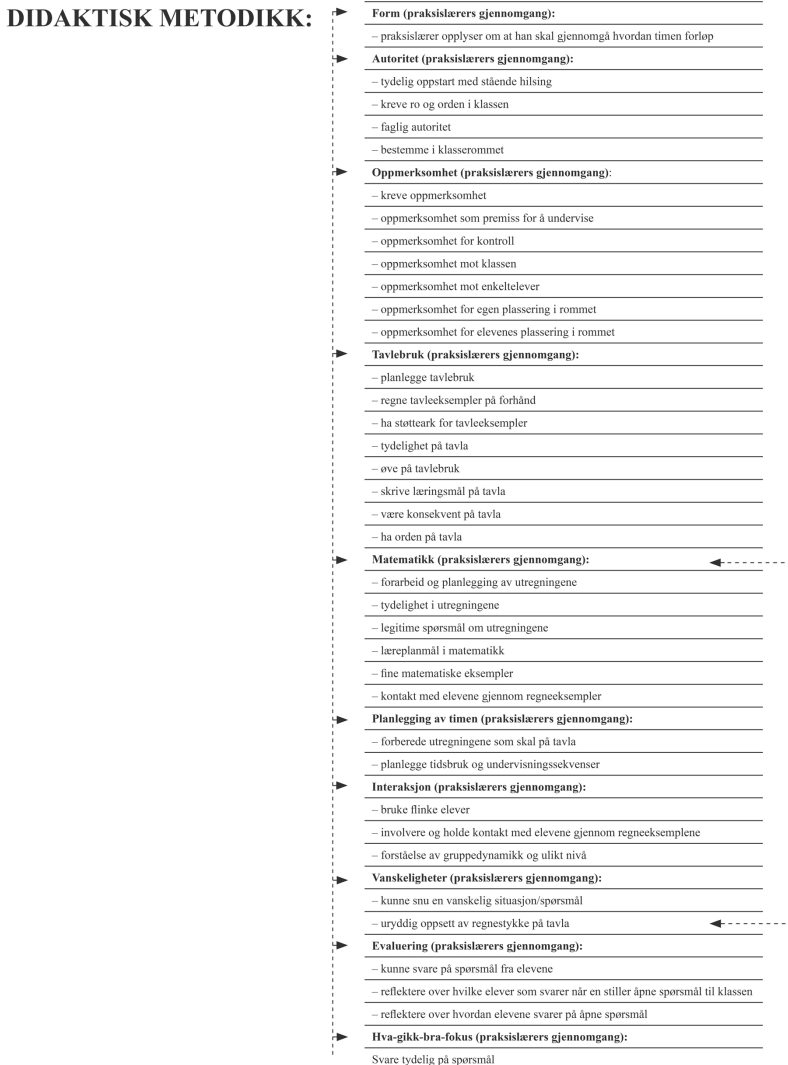
Mye av undervisningen til Kasper foregikk på tavlen. Når det gjelder tavlebruk, veileder Per Kasper i hvordan han kan planlegge tavlebruken. Det kan for eksempel gjøres ved at lærerstudenten må regne mat-testykkene på forhånd og bruke støtteark som viser tavleutregningene. Praksislærer Per er også opptatt av å ha orden på tavlen, og å være konsekvent på tavlen, og ikke minst å være tydelig. Tydelig på tavlen forstås her som mer enn å skrive tydelig. Det dreier seg først og fremst om orden og system. Når det gjelder oppstarten av lærerstudent Kaspers time, poengterer praksislærer Per betydningen av å skrive ned læringsmål på tavlen.

Når det gjelder matematikk, som er det faglige innholdet for timen, er praksislærer Per opptatt av forarbeid og planlegging av alle utregningene. Han er også opptatt av at lærerstudenten må være konsekvent i utregningene, og forberedt på legitime spørsmål om disse utregningene. I samme henseende oppfordrer Per Kasper til å tydeliggjøre det matematiske innholdet ved å sette opp kompetansemål i matematikk som angår regnestykket som skal gjennomgås. Gjennom gode regneeksempler mener praksislærer Per at lærerstudenten kan holde kontakt med elevene. Når det gjelder kontakten med elevene, det vil her si interaksjonen, oppfordrer han lærerstudenten til å dra nytte av flinke elever i klasserommet. Dette innebærer at lærerstudenten må ha god nok oversikt over klassen og klasseromsdynamikken. Om klasseromsdynamikken påpeker praksislærer Per igjen viktigheten av å være oppmerksom på hvilke elever som svarer på åpne spørsmål til klassen.

Etter hvert som praksislærer Per rekonstruerer lærerstudentens undervisning i hoveddelen, benytter han seg av en kommunikasjonsform der lærerstudenten jevnlig utfordres til å reflektere over og til å begrunne egne undervisningsvalg. Denne veiledningsformen med spørsmål, oppfølgingsspørsmål og evaluering av oppfølgingsspørsmål kaller jeg didaktisk metodikk.

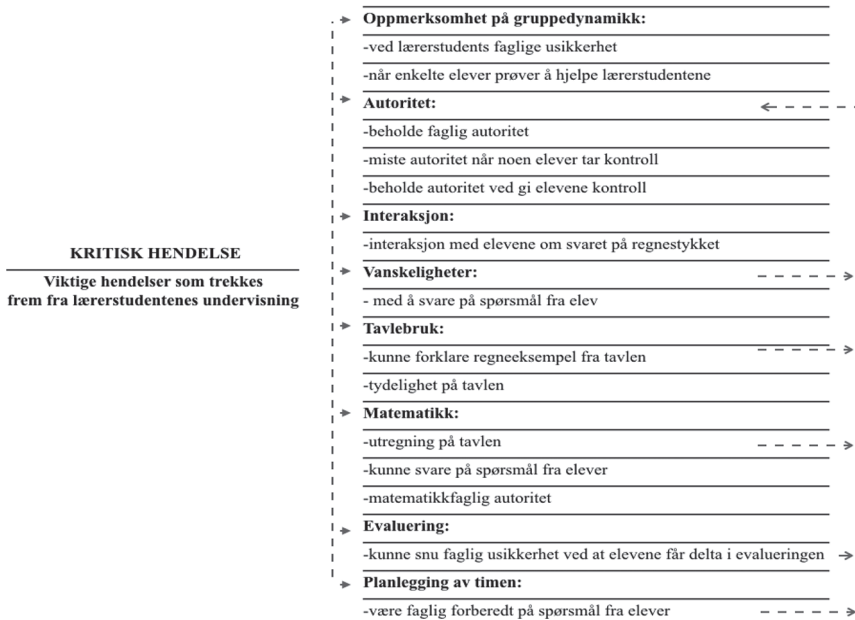
5.3.9 Didaktisk metodikk

Som forklart innledningsvis kan hoveddelen av veiledningssamtalene beskrives ved å ha en annen form og ved å ha en langt sterkere innholdsdimensjon enn de øvrige delene av samtalen. Praksislærers bruk av «gjenkjennings-» og «realiseringsregler» utfordrer lærerstudentene til å begrunne egne undervisningsvalg i retrospekt. Figur 20 illustrerer dette for kasus 1.



Figur 21. Didaktisk metodikk i kasus 1.

«Gjenkjennings»- og «realiseringsreglene» gjelder altså at praksislærer Per vurderer lærerstudentens evne til å reflektere over hva som skjer i klasserommet, og til å begrunne sine undervisningsvalg, eventuelt også til å tilegne seg nye perspektiver på undervisningssituasjonen i klasserommet. Et godt eksempel på dette fra kasus 1 finnes her i figur 22 i den delen av *hoveddelen* som jeg betegner som *kritisk hendelse*.



Figur 22. Kritisk hendelse i kasus 1.

Det jeg omtaler som kritisk hendelse, brukes av praksislærer Per for å trekke frem spesielle, viktige og karakteristiske hendelser i veiledningen som han mener har et didaktisk og eksemplarisk potensial. Figur 22 viser dynamikken mellom den «regulerende diskursen» og «undervisningsdiskursen», jf. figur 12, side 130. De kritiske hendelsene brukes særlig for å åpne for nye synsvinkler på interaksjon i klasserommet. Dette skjer også her ved at praksislærer forsøker å få lærerstudenten til å gjenkjenne spesielle situasjoner fra egen undervisning i retrospekt. Det generelle og eksemplariske potensialet ved slike hendelser synes her først og fremst å være nyttig i overført betydning. Dette heller enn at praksislæreren går dypt i detaljene for den kritiske hendelsen. Her følger eksempel på en slik

kritisk hendelse fra kasus 1, der et uventet spørsmål fra en elev gjør lærerstudent Kasper usikker:

Praksislærer Per: *Så la jeg merke til akkurat det du sier. At du, som jeg skrev her [viser til sine notater], kanskje bør skrive ned det stykket du skal vise på tavla, på forhånd på et papir. Sånn at du er sikker på hva du skal skrive. Jeg merket at du ble litt nølende når du arbeidet på tavlen. Det er også en grei erfaring å ta med seg, men regn igjennom eksempelstykkene du skal vise elevene, på forhånd. Eventuelt så kan du skrive dem på et ark, slik at du har dem for hånden. Hvis ikke, så må du regne igjennom alt i hodet på forhånd. Du må ikke finne på stykkene mens du står foran klassen. Det kan stresse deg, og du kan miste fokus på å ha god ledelse i klassen. Det var også litt interessant det som skjedde da du fikk et spørsmålet fra Pia. Det syntes jeg var en spennende situasjon i klasserommet. Merket du hva som skjedde? Du sa selv at du følte du mistet litt autoritet?*

Lærerstudent Kasper: *Ja.*

Praksislærer Per: *Du merket noe, ja. Hvorfor tror du at du gjorde det?*

Lærerstudent Kasper: *Nei, hvorfor det altså? Jeg skal jo vite alt?*

Praksislærer Per: *Nja, det skal du vel strengt tatt ikke.*

Lærerstudent Kasper: *Eller, altså jeg skal jo vite hva elevene spør om?*

Praksislærer Per: *Ja, akkurat det spørsmålet der skal du kanskje vite svaret på.*

Lærerstudent Kasper: *Jeg skal det. Jeg vet det, men det gikk helt i stå.*

Praksislærer Per: *Merket du hva medelevene gjorde?*

Lærerstudent Kasper: *De begynte jo å hjelpe meg, og de begynte å diskutere.*

Praksislærer Per: *Det der er litt spennende å se faktisk. Noen av de faglig sterke jentene heiv seg inn i diskusjonen for*

å prøve å få til en løsning. De prøvde å hjelpe deg med å si: «Jammen det er jo ikke det han spør om. Det er jo ikke det han prøver å vise.» Og så prøvde de å forklare hva du egentlig skrev på tavlen. For spørsmålet kom opprinnelig på grunn av at hun [eleven] egentlig var litt usikker på oppgaven du skrev på tavlen.

Hoveddelen fortsetter videre med at lærerstudent Kasper nå detaljert gjennomgår utregningen og innholdet i mattestykket. Praksislærer Per understreker at det var interessant å se hvordan elevene engasjerte seg og tok over ordet i klassen. Men også at dette medførte at Kasper mistet autoriteten i klasserommet. Samtidig påpeker Per at dette var en interessant erfaring for Kasper å ta med seg videre. Elevene stilte et legitimt spørsmål som Kasper burde ha klart å svare på.

- Praksislærer Per:** *Det var litt interessant å se hvordan elevene med en gang begynte å hjelpe deg i land med regnestykket. De bare tok ordet. Det er klart at du mister litt autoritet, fordi det er noen elever som får lov til å overta litt.*
- Lærerstudent Kasper:** *Joda.*
- Praksislærer Per:** *Så det var en interessant erfaring du fikk, og det var et helt legitimt spørsmål som utløste dette.*
- Lærerstudent Kasper:** *Ja, jeg skal jo kunne det, herregud.*
- Praksislærer Per:** *Problemet er ikke at du ikke kunne svare på spørsmålet. Selv om du ikke kunne svaret på spørsmålet, så kunne du løst det på en annen måte, tror jeg. Eller?*
- Lærerstudent Kasper:** *Jeg kunne sagt at det der tar vi ikke nå. Eller?*
- Praksislærer Per:** *Eller kunne du tenkt andre måter å løse dette på?*
- Lærerstudent Kasper:** *Helt sikkert.*
- Praksislærer Per:** *Dere andre [henvender seg til de andre studentene]?*
- Lærerstudent Hege:** *Du kunne kanskje spurt de andre elevene?*
- Praksislærer Per:** *Ja?*

- Lærerstudent Hege:** *Eller, du kunne sagt: «Det der skal vi ta seinere!»*
- Lærerstudent Robyn:** *Eller, du kunne sagt at det der er litt for langt fremme i pensum. Men jeg kan vise deg om du er interessert?*
- Praksislærer Per:** *Men du kunne kanskje gjort som Hege sa? Kunne du spurt elevene? Kunne du brukt elevene? For da hadde det fremdeles vært du som styrte dem og prosessen i klassen. I stedet for at elevene kom inn og tok over undervisningen. For det gjorde de, men i beste mening, og det ødela ikke timen på noe sett og vis.*
- Praksislærer Philip:** *Det er en fare der, når du ikke vet svaret, så gir de deg et alternativ, og så vet du ikke om det er riktig eller galt. Det er litt skummelt det også.*

Her ser vi et eksempel på at Kasper mister kontrollen over undervisningen, fordi han ikke er i stand til å gi svaret på et av regnestykkene han har skrevet opp på tavlen. Da han ikke klarer å svare og blir mer og mer usikker, kommer noen av de faglig sterke jentene ham til unnsetning. Dermed har han også mistet en del autoritet i klasserommet. Praksislærer Per prøver å få lærerstudenten til å reflektere over en annen måte dette kunne vært løst på, uten at han tapte ansikt og autoritet overfor klassen. Han kunne, som en av medstudentene foreslo, stilt spørsmålet tilbake til klassen for dermed å kjøpe seg tid. Poenget til praksislærer Per er at det ikke er verdt å tape ansikt eller å miste kontroll. For å unngå dette mener praksislærer Per at det kan være nødvendig å bruke strategisk kommunikasjon, slik han også fortalte om i trinn 1 av forskningsdesignet.

I kasus 4⁷¹ er det praksislærer Vera, uten formell veilederutdanning, som veileder Terje, som er en novise. Her er utdrag fra *hoveddelen* i kasus 4:

71 Terje har undervist i en dobbelttime i samfunnsfag for 8. trinn. Kasus 4 er del av en gruppeveiledning. Lærerstudent Terje benytter seg av planleggingsskjema, og det har vært gjennomført en uformell førveiledning. Hele veiledningssamtalen i dette kasuset varer i 39 minutter. *Åpningsdelen med egenevaluering* utgjør 18 % av veiledningssamtalen. *Studentenes medveiledning* utgjør 12 %, *hoveddelen* 63 % og *avslutningsdelen* 5 %.

Praksislærer Vera: *Ja, det fikk du veldig, veldig bra til. Men hvis jeg skal si noe her nå, så er det de tingene som vi har snakket om både i forhold til klasseledelse og i forhold til tilpasset opplæring. Det gjelder å se den enkelte elevs behov. Alle disse tingene her fikk du veldig bra til i den økten her. Og jeg kan gå litt mer innpå det, men jeg bare har lyst til å gå gjennom hele timen med deg. Fordi jeg synes at du startet veldig, veldig bra. Du leste ikke opp bare målene for de, men du gikk inn i det og tydeliggjorde det med å forklare det med andre ord enn det som stod på tavlen [...]*

Igjen ser vi et eksempel på at *hoveddelen* i stor grad dreier seg om at praksislærer gjenforteller det som egentlig skjedde i timen, i retrospekt. Der som praksislærer har gode observasjoner, går *hoveddelen* nå ofte inn i en spesiell og mer intens form. Denne formen fremstår som kateketisk, eller som en styrt kommunikasjon, fordi den styres og drives frem av praksislærers kontrollerte gjennomgang av lærerstudentens undervisning.

Ved bruk av *didaktisk metodikk* stopper praksislærer jevnlig den kontrollerte gjennomgangen med spørsmål til den lærerstudenten som veiledes. Betegnelsen kateketisk brukes i augustinsk forstand⁷² fordi spørsmålene og kommunikasjonen nå styres fra den ene part, det vil si fra praksislærer til lærerstudent.

Denne didaktiske metoden tilsvarer altså kateketisk interaksjon, eller det jeg kaller en *didaktisk metodikk*. Spørsmålene fra praksislærer er didaktiske i den forstand at lærerstudenten stadig utfordres til å begrunne og reflektere over konkrete undervisningsvalg. Gjennom en *didaktisk metodikk* utfordrer praksislærer lærerstudenten ved å stille spørsmål. Dette gjøres for å få lærerstudenten til å reflektere over saksforholdet. Saksforholdet her handler om vesentlige egenskaper ved en god lærer.

72 Undervisningens kunst består i at formidle det på en tilgjengelig måte. Henvendelsen til eleven er et didaktisk kneb, ikke personlig ment. Augustinus ligger dermed ikke så langt fra den almindelige forståelse af skolekundskab, som benyttes også i dag. Det er læreren, som ved hvad der er rigtigt eller forkert (ellers kunne han jo ikke give censurer), det kommer bare an på at få eleven med på det. (Hopmann, 2015)

Her vektlegger ofte praksislærer lærerstudentens kontroll over elevene og klasserommet som det sentrale premisset for at lærerstudenten kan nå frem til elevene med undervisningens faglige innhold. Rituelle komponenter som «egendukkingen» i *selvransakelsen*, *runden rundt bordets* strategiske posisjonering og undervisningstimens oppbygging trer her tilbake for refleksjon og begrunnelser over undervisningsvalg.

I kase 11, der praksislærer Konni veileder lærerstudent Edvard, ser vi hvordan hun i *hoveddelen* benytter *didaktisk metodikk* for å snakke om klasseledelse:

Praksislærer Konni: *Når det gjelder skifte av aktivitet i timen din. Skifte fra det ene til det andre, det er jo ofte da uroen i klassen som du har opplevd, kan komme. Det vil si når du er ferdig med dine lærerstyrte aktiviteter. Jeg registrerer at du spør elevene, og elevene svarer, men de har ikke mye mer å komme med. Dermed så går du over på en annen aktivitet, og da kommer ofte uroen i klassen. Hvordan kan du unngå dette?*

Lærerstudent Edvard: *Det er et veldig godt spørsmål fordi det er sånne ting jeg sliter litt med. Jeg sier det ikke for å skryte, men jeg er flink med mennesker. Men jeg er ikke så flink som autoritetsperson. Jeg klarer liksom ikke å sette ned foten på den måten og si sånn: «Hei! Hysj!». Det vil si jeg kan jo si det, da, men jeg har aldri vært den som tar på meg den strenge stemmen. Det er den jeg sliter så veldig med, og det er den jeg har veldig lyst til å jobbe med videre. For å få ro i klassen bør jeg kanskje gi litt flere sånne: «Nei! – Nok! – Nå får du anmerkning.» Den typen stemme?*

Praksislærer Konni: *Nei, det er ikke det. Du behøver ikke true med det.*

Lærerstudent Edvard: *Nei?*

Praksislærer Konni: *Nei, men jeg synes at du i løpet av disse seks ukene har blitt flinkere til å tørre å sette elevene litt på plass.*

På mer fagdidaktiske spørsmål brukes samme teknikk. Praksislærer «drar» lærerstudenten gjennom undervisningen i retrospekt og avbryter så seg selv med spørsmål i den hensikt å få frem lærerstudentens refleksjon og begrunnelse for planlegging av undervisning og undervisningsvalg. I kasus 14 er det praksislærer Arthur som veileder lærerstudent Dina og Tor, to trenede lærerstudenter, på bakgrunn av en matematikktime på 7. trinn:

- Praksislærer Arthur:** *Når dere tegner opp konstruksjonen på tavla med en gang, så mangler det noe vesentlig. Dere må gjenta og gjenta at dette er en likebeint trekant. Fordi, jeg tror ikke dere har brukt dette uttrykket tidligere?*
- Lærerstudent Dina:** *Nei, det gjorde vi ikke.*
- Praksislærer Arthur:** *Er det kanskje litt lurt å gi sånne detaljer til elevene?*
- Lærerstudent Dina:** *Jeg følte at det ble veldig mye på en gang. Det ble egentlig veldig masse forskjellige ting i en oppgave. Altfor mye ting i en oppgave når det er en ukjent faktor. Vi ville at elevene skulle tenke seg frem til svaret selv, at dette var en likebeint trekant.*
- Praksislærer Arthur:** *Det ble kanskje litt mye, ja. Men var ikke dette noe dere kunne forutsett? – og det var uventet for meg også at klassen var så svak på dette. Men det at den var likebeint, det burde dere kanskje ha sagt. Var det vanskelig med passer og tusj på tavlen?*
- Lærerstudent Tor:** *Ja, det var vanskeligere enn på vanlig tavle.*
- Praksislærer Arthur:** *Ja, jeg syntes også det.*

Igjen ser vi et eksempel på bruk av en *didaktisk metodikk*. Her er det tydelig at praksislærer styrer interaksjonen i retning av lærerstudentens begrunnelser og refleksjon. Den evaluerer også lærerstudenten gjennom at lærerstudentens svar fortløpende vurderes og omformuleres til nye spørsmål, i den hensikt å evaluere lærerstudenten gjennom hans eller hennes refleksjon og evne til å begrunne egne undervisningsvalg på bakgrunn av planlagt og gjennomført undervisning. Ved en del av

veiledningssamtalene trekkes det også frem episoder fra lærerstudentens undervisning som praksislærer antar har eksemplarisk verdi. Slike *kritiske hendelser* er viktige og brukes eksemplarisk for å illustrere noe viktig i veiledningssamtalen. Dette kan dreie seg om fra en til tre hendelser som kan være positive eller negative for lærerstudenten. For at disse episodene skal kunne karakteriseres som kritiske hendelser, må episodene trekkes frem av praksislærer, som noe som har utmerket seg i undervisning, og er viktig i veiledningssamtalen. Det er de veiledningssamtalene som har en stor prosentuert del med hoveddel, som benytter seg av kritiske hendelser. Her følger et eksempel fra kasus 2, som allerede er presentert. Det er praksislærer Per som veileder lærerstudent Fredrik:

Praksislærer Per: *Det gjelder svarene på de stykkene du viste fram på tavlen. Først spurte du elevene om svar. Du sa at de skulle regne ut den oppgaven og den oppgaven og den oppgaven, og det var helt supert. Men på den ene oppgaven så sier du: «Denne tar jeg i hodet selv, for den er så enkel.»*

Lærerstudent Fredrik: *Ja, men hvilken oppgave var det?*

Praksislærer Per: *Nei, jeg skrev ikke ned akkurat det ene mattestykket.*

Lærerstudent Kasper: *Ja, men jeg husker det nå.*

Praksislærer Per: *Men, hva med det du sa angående den ene matteoppgaven, at den var så enkel at du tok den selv. Kunne det kanskje være at det var noen elever som syntes det hadde vært gøy å klare å få til et slikt enkelt mattestykke?*

Lærerstudent Fredrik: *Ja, jeg tror nok enkelt og greit at det blir de samme som rekker opp hånda hver gang. Dette var matte-eksempel nummer to, var det ikke?*

Praksislærer Per: *Jo, det var det.*

Lærerstudent Fredrik: *Nei, du vet, slikt tar litt ekstra tid da. Men, det kan godt være at det kunne være lurt å la dem prøve. Selv om jeg jo egentlig har regnet oppgaven tidligere.*

- Praksislærer Per:** *Ja, stykket var enkelt. Jeg er helt enig i at det var enkelt.*
- Lærerstudent Fredrik:** *147 delt på 10 var det!*
- Praksislærer Per:** *Ja, det stemmer, det var det.*
- Lærerstudent Fredrik:** *Og det var kanskje ikke så lett?*
- Praksislærer Per:** *Jo, det var nok ganske lett for deg.*
- Lærerstudent Fredrik:** *Ja, den var lett. Men det er kanskje ikke så veldig enkelt for dem? Jeg vet ikke? Jeg gjorde det bare automatisk, jeg.*

Poenget til praksislærer Per med å trekke frem denne episoden synes å være at en dyktig lærer i praksislærer Pers øyne klarer å se, og forstå, at elevene er uensartete og derfor har ulike forutsetninger for å oppfatte matematikkstykket som lett. Den *kritiske hendelsen* fanger også opp at elevene motiveres ulikt, og at en dyktig lærer, i praksislærer Pers øyne, har blick for slike situasjoner.

5.3.10 Avslutningsdel

Figur 23 viser hvordan avslutningsdelen i kasus 1 oppsummerer og er relativt konkluderende i sin form. Det at praksislærer eksplisitt spør lærerstudenten om han kjenner seg igjen i gjennomgangen av undervisningen, som en slags evaluering av veiledningssamtalen, skjer kun i kasus 1.

Avslutningsdelen brukes i stor utstrekning som en oppsummering og avrunding av den formaliserte veiledningssamtalen.

Her er det en del variasjon på tvers av kasusene, men kasusene har til felles at praksislærer på ulike måter avrunder, oppsummerer og konkluderer veiledningssamtalen. På tvers av alle kasusene er det praksislærer som konkluderer. Lengden på *avslutningsdelen* varierer en del på tvers av kasusene. Her gjengis hele *avslutningsdelen* til praksislærer Per i kasus 1, som varer totalt 3 minutter og 44 sekunder.

- Praksislærer Per:** *Du har veldig fine eksempler og har gjennomgått eksemplene. Elevene henger greit med. Men etter drøye tjue minutter så begynner de å dette av. Og*

AVSLUTNINGSDEL ►	
Praksislærer avrunder og oppsummerer veiledningen	► Matematikk: – fine regneeksempler som elevene henger med på
	► Tavlebruk: – regneeksempler på tavlen
	► Oppmerksomhet: – oppmerksomhet for elevene som faller av og ikke følger med
	► Motivasjon: – om å holde på elevenes motivasjon
	► Planlegging av timen: – planlegge tidsbruk og sekvenser – ikke prøve å komme gjennom alt
	► Autoritet: – være tydelig – beholde ro i klassen
	► Vanskeligheter: – forberedelse av regneeksempler – være forberedt på spørsmål fra elevene – kontroll på tidsbruk
	► Hva-gikk-bra-fokus: – fin gjennomgang (studentens undervisningstime)
	► Meta-refleksjon: – om lærerstudents gjenkjenning i praksislærers gjennomgang av undervisningsforløpet

Figur 23. Avslutningsdel kasus 1.

det var noen som datt med hodet ned sånn [demonstrerer ved å legge hodet på pulten]. I begynnelsen hadde du jo en veldig god motivasjon i klassen. Elevene heiv seg med og var skikkelig gira. De ble litt trøtte mot slutten. Det handler om balanse, det der med å kjenne på hvor lang introduksjonen skal være. Siste prøven gikk kjempebra og greit for elevene, og det var kjempeoversiktlig. Kanskje du etter hvert ble litt opphengt i å komme gjennom alt?

Lærerstudent Kasper: *Ja.*

Dette er et eksempel på at praksislærer Per er svært oppmerksom på det jeg har beskrevet som «tempo», både i relasjon til «sekvenser» og særlig til hvor mye innhold som legges i hver sekvens. Per viser til en lang introduksjonssekvens med lite innhold, og en kort avslutningssekvens med høyt «tempo». Det vil si mye innhold på kort tid. Deretter går han over til å snakke om motivasjon:

Praksislærer Per: *Hvis du tenker deg en time. Hvordan kan vi holde motivasjonen oppe hele timen? Har du noen tanker her? Jeg merket at de ble litt mindre motivert*

mot slutten, og det er jo kanskje ikke så unaturlig. Men hvis man skal prøve å holde oppe trykk og motivasjon?

Lærerstudent Kasper: *Jeg kunne jo variert det litt mer. Vi kunne jo jobbet med oppgave etter hvert.*

Praksislærer Per: *Ja, det er en mulighet. For å oppsummere litt så syntes jeg du var tydelig i begynnelsen. Og du fikk den roen du ville ha. Før du begynte timen. Du hadde gode eksempler som du dro elevene igjennom med. Hvis du skal ha et par ting som du skal tenke på til neste time, så er det å gå igjennom eksemplene sånn at du kanskje ser opplagte spørsmål som kan komme. Også dette med hvor lang tid du bruker gjennom timen når elevene begynner å bli aktive. Men ellers så syntes jeg du hadde en fin gjennomgang.*

Lærerstudent Kasper: *Ja.*

Helt avslutningsvis gjør praksislærer Per en type bestemt type («metarefleksjon») som tjener til å evaluere veiledningssamtalen gjennom å utfordre lærerstudentene på om han kjenner seg i igjen i Pers beskrivelser av hans undervisning.

Praksislærer Per: *Kjenner du deg igjen?*

Lærerstudent Kasper: *Ja, jeg kjenner meg igjen. Jeg skjønnte jo hva du kom til å ta opp. Ikke sant? Jeg kjenner meg virkelig igjen.*

Praksislærer Per: *Men det er bra. Det er jo hele poenget. Altså her er jo poenget at man skal prøve ut ting. Og også kjenner jeg at det henger litt tilbake igjen. Bare sånn at jeg lurte på om jeg skulle si det, nei skal ikke si det nå, for det er midt i timen, og det vil bare forvirre. Men jeg hadde litt lyst, fordi du hadde jo, du prøvde jo ut med de der Post-it-lappene?*

Kasper: *Ja.*

Praksislærer Per: *Du må gjerne prøve det en gang til. Hvis du følte at det gav noe informasjon til deg?*

Ofte skjer dette ved en rask oppsummering på bakgrunn av de temaer og innhold som praksislærer har tatt opp i veiledningssamtalen. Her er et eksempel på en kort avrundning etter en veiledningssamtale fra kasus 9. Faget er som tidligere nevnt RLE / KRLE. Temaet for timen var vennskap:

Praksislærer Tore: *Jeg synes egentlig det var en godt gjennomført økt. Det var en del uro, slik som det har vært i hele dag. På tross av dette fikk du frem det du ønsket å formidle – dette med vennskap og hva skal de gjøre i forskjellige situasjoner, hvor vennskap settes på prøve? Hvordan og hva liker de å leke? Det du ville formidle, det fikk du fram, og du fikk de aller fleste med på det. Det synes jeg er det viktigste med timen din.*

Dersom det er tid til det, får lærerstudenten mulighet til å kommentere *avslutningsdelen*. Her er et eksempel fra kasus 4, veiledning av en samfunnsfagtime på 8. trinn, som går rett fra *hoveddelen* til *avslutningsdelen*:

Praksislærer Vera: *Jeg synes du var kjempeflink og veldig engasjert, og du var interessert og deltakende. Jeg tipper du var sliten når du var ferdig?*

Lærerstudent Terje: *Ja, jeg var jo for så vidt det. Jeg var ganske varm, men jeg var ikke sånn at jeg bare måtte hjem og legge meg. For det var en god morgen selv om det var bråk – fordi det stort sett var bråk som var behagelig – elevene engasjerte! Så jeg vil ikke si at jeg var så sliten. Jeg har vært mye mer sliten i andre timer som har vært kortere enn denne, for å si det sånn. Men selvfølgelig er jeg litt sliten, jeg er jo det.*

Praksislærer Vera: *Men det er sånn det er! Jeg ser også måten du skriver planleggingskjemaet på – det viser at du har veldig god oversikt, at du vet hva du vil, og du har tanker med det du gjør. Du har tenkt over disse tingene som vi har snakket så mye om: i forhold til både klasseledelse, se elevene, tilpasse opplæringen*

og få inn forskjellige læringsstiler. Jeg synes du har gjort en kjempebra jobb i denne timen.

Lærerstudent Terje: *Det er ofte vanskelig å slutte å tenke på sånne ting selv når man har lagt seg for natta, så ligger man der, ligger og tenker og tenker, tenker på den timen. Så tenker jeg: «Nei, nå må du sove, tenk på andre ting!» – og så går tankene tilbake til timen igjen, og du står opp, pusser tennene, så går tankene tilbake til timen. Det er i det hele tatt vanskelig å få tankene bort fra timen synes jeg – rett og slett.*

Lærerstudent Anne: *Så morsomt da!*

Lærerstudent Terje: *Joda.*

Praksislærer Vera: *Ja, er det noe mer vi skal si til ham eller? – vi kan jo gi deg litt applaus!*

Lærerstudent Terje: *Takk for det.*

En form for evaluering av veiledningssamtalen finner kun sted unntaksvis. En måte en slik evaluering kan foregå på, er at praksislærer spør lærerstudenten om han eller hun kjenner seg igjen i praksisveileders beskrivelser, og hvorvidt han eller hun har funnet veiledningssamtalen nyttig. Denne formen for evaluering av veiledningssamtalen finner jeg kun i kasus 1.

5.4 Trinn 3: Syntese

Gjennom denne boka har jeg argumentert for at pedagogikkens «stemme», det vil si dens identitet og grunnlinje, historisk kan beskrives som preget av brytninger, motsetninger. For å fange opp spenningsfeltet og de tilsynelatende inkompatible dimensjoner i veiledningsfeltet har jeg fulgt en dialektisk logikk gjennom problemstilling, gjennomgang av litteratur, utlegging av teori, bruk av metode og i beskrivelser av funn. Funnene har bekreftet flere av denne bokas hypoteser, blant annet om en anomali⁷³ i det pedagogiske veiledningsfeltet. Dette kommer jeg tilbake til.

73 Jeg bruker begrepet «anomali» om en avvikelse og irregulærhet som på bakgrunn av den eksisterende teorien på veiledningsfeltet felt ikke lar seg direkte forklare.

Jeg har også vist til pedagogikkens historisk sett nære forbindelse til det religiøse og til kirkens ritualer, og hvordan dette forholdet samtidig også kan relateres til nyere og mer sekulære pedagogiske ideer (Durkheim, 2001; Kvale, 2003, 2011; Skagen, 2002; Weber, 1971). Denne dimensjonen står i forbindelse med dialektikken mellom tradisjon og forandring, og mellom det transcendentale, det vi si en metafysisk verden basert på generelle antakelser, modeller og begreper, versus det verdslige. Det verdslige representerer i denne boka, så vel som i pedagogikken, en empirisk omverden som i studien denne boka bygger på, er observert, og som er gjort til gjenstand for undersøkelser (Knutsen, 2009).

I teorikapitlet har jeg gjennom den «pedagogiske anordning» (Bernstein, 2000), jf. figur 8, beskrevet produksjon og distribusjon av diskurser. Det er altså ikke snakk om én diskurs. Det handler heller om hvordan et felt, her veiledningsfeltet, er knyttet til utdanningsforskning og til produksjon av fagtekster, lærebøker og lignende. Dette intellektuelle feltet er i posisjon til å skape et rom for å tenke det utenkelige (transcendentalt) og dermed i en posisjon til å både produsere, distribuere og «rekontekstualisere» diskurser (store fortellinger). Det vil si at de øverste nivåene i utdanningssystemene kan fungere som «profeter» (Weber, 1971), som sirkulerer diskurser om veiledning⁷⁴ til det praksisfeltet jeg har undersøkt. Det vil si hvordan praksislærerne i skolen «rekontekstualiserer» disse diskursene (som små fortellinger) for å løse oppgaven med å veilede lærerstudenter. Funnene mine viser altså at formen på disse veiledningssamtalene bryter med det intellektuelle feltets dominerende selvforståelse⁷⁵ om mest mulig symmetrisk dialog mellom deltakerne i veiledningssamtalen.

Gjennom denne boka har jeg pekt på en spenning i veiledningsfeltets selvforståelse, der tillit og en mest mulig symmetrisk dialog synes å være den dominerende diskursen på et metafysisk nivå. Min empiri viser hvordan en innarbeidet form (åpningsdel med egnevaluering,

74 Diskursen fra det intellektuelle veiledningsfeltet kan med Bernstein (2000) sies å være en vertikal diskurs med en horisontal vitenstruktur. Dette gjelder fordi den har en sammenhengende struktur, særlig gjennom et spesialisert språk og spesielle kriterier for produksjon av tekster og for sirkulasjonen av disse.

75 Det er i dag ting som tyder på at det er en bevegelse i feltet fra den terapeutiske diskursen i retning mot sterkere profesjonsperspektiver (Høyenes, Klemp, & Nilssen, 2019; Lejonberg & Føinnum, 2018; Bjerkholt, 2017).

hoveddel og avslutningsdel), med innarbeidede kommunikasjonsmønstre, er gjennomgående i veiledningssamtalene og på tvers av veiledningssamtalene. Der fag- og forskningslitteraturen ofte har foreskrevet en åpen form (Handal & Lauvås, 1983; He, 2009; Knorr, 2012; Lauvås, 2000; Lauvås & Handal, 2014; Waterman & He, 2011), uten avklarte deler, og med symmetri mellom deltakerne i veiledningssamtalen, viser mines data det motsatte. Relasjonen mellom deltakerne i veiledningssamtalene i datamaterialet er grunnleggende asymmetrisk. Dette gjelder særlig fordi praksislærer, i mine data, i realiteten leder alle delene av veiledningssamtalen, fra åpningsdelen, via en evaluerende hoveddel til en konkluderende avslutningsdel. Slik målbæres det i veiledningsfeltet, som i pedagogikkfeltet, relativt sterke motsetninger mellom teori og praksis.

Paradoksalt nok kan åpningsdelen, med vektleggingen av en lengre sekvens der lærerstudentene gjør en egevaluering, virke mot sin hensikt om mest mulig symmetrisk dialog. Det kan i mine data synes som denne delen av veiledningssamtalene dekker over og tilslører en egentlig asymmetri ved å tilsynelatende myndiggjøre lærerstudenten ved først å gi han eller henne ordet for å vurdere seg selv. Som jeg har vist, oppfordres lærerstudenten på ulikt vis til å basere kriteriene for denne vurderingen på følelser. En slik terapeutisk retorikk, som fremkommer i den første delen av veiledningssamtalene, fremstår på bakgrunn av analysene i både trinn 1 og 2 som påtatt. Åpningsdelen rammer derfor veiledningssamtalene jeg har undersøkt på en negativ måte. Dersom åpningsdelen i veiledningssamtalen blir en retorisk øvelse tømt for et reelt innhold, er det, slik jeg ser det, en fare for at lærerstudentene langt på vei umyndiggjør seg selv. Dette kan skje ved at de posisjonerer seg så selvkritisk at det fra en slik underdanig posisjon i veiledningen stort sett bare kan gå oppover. Selvkritikken fremstår derfor ikke som en troverdig utgangsposisjon for en reell utvikling mot det å bli en dyktig lærer (Kristiansen, 2014). Dette problemet forsterkes når praksislærer har begrenset observasjon av lærerstudenten. For denne bokas del gjelder dette når lærerstudentene har baseundervisning og den største delen av veiledningssamtalen da vies denne åpningsdelen/sekvensen. Dette er et viktig poeng med hensyn til en «klinisk praksis», for en slik praksis krever systematisk observasjon av lærerstudentens undervisning.

Det er viktig for meg her å presisere at min kritikk primært gjelder åpningsdelen av veiledningssamtalen. Gjennom denne boka har jeg også vist eksempler på at det skjer god veiledning i hoveddelen av veiledningssamtalen, og da særlig gjennom det jeg har beskrevet som en didaktisk metodikk.

Jeg har tidligere pekt på ulike idealer for deler av veiledningssamtalenes mønster. Idealene kan gjenfinnes implisitt og dels eksplisitt, for eksempel i styrende dokumenter for praksis, i praksispermen og gjennom de idealene for veiledningssamtalens form som finnes i veiledningslitteraturen⁷⁶. Når jeg har sammenstilt det intellektuelle feltet som produserer diskursene, for eksempel ved å undersøke litteraturen og gjennom å undersøke idealer for veiledningssamtalen, med praksisfeltet, så finner jeg altså en anomali. Det vil her si en uregelmessighet mellom den «pedagogiske diskursen» som praksislærerne «rekontekstualiserer», og de øverste nivåene i det jeg har beskrevet med «pedagogiske anordning».

På bakgrunn av mye av veiledningslitteraturen kan det synes som om veiledningsfeltet har manglet en type kritisk selvinnsikt. Jeg mener en slik kritisk selvinnsikt er nødvendig for å kunne sortere i en stor produksjon av relativt normative tekster i veiledningsfeltet. I praksisopplæring av lærerstudenter, så synes mange av disse tekstene synes å foreskrive dialog og symmetri i en så sterk grad at forbildet kan stå i fare for å overskygge virkeligheten. Det teoretiske begrepsapparatet med den «pedagogiske anordning» har vært viktig for å påpeke en slik anomali i veiledningsfeltet.

Veiledningsdiskursens sterke dialogfokus og ønske om å være en pedagogisk metode som arbeider for mest mulig symmetri og minst mulig styrt innhold, kan skyldes en sammenblanding av flere ulike ytre diskurser. De ytre diskursene gjør seg på ulike måter gjeldende i pedagogikken og dermed også i praksisveiledningen av lærerstudentene i denne studien. Prosessen der en markedsdiskurs kan mistenkes for å ha latt seg

76 Universitetet tilbyr også ulike former for veiledningskurs som enkelte av praksislærerne i denne boka har deltatt på. Disse er i mindre grad gjennomgått, fordi bare et mindretall av praksislærerne har deltatt på disse kursene. Selv om både kursene og forskningslitteraturen muligens vil være preget av både mangfold og mønstre for veiledning, er det likevel grunn til å anta at, i tråd med fag- og forskningslitteraturen, også disse kursene vektlegger en tillitsdiskurs der en antiautoritær og dialogisk veiledning løftes frem som selve forbildet.

sammenflette med veiledningsdiskursens selvutviklingsretorikk, kan synes å ha utviklet seg parallelt med mer generelle trekk, i det såkalte Vestens utdanningspolitiske strømninger.⁷⁷ Her inngår også systemkritiske stemmer. Den sistnevnte stemmen representerer forskning og har lenge pekt på skolen som en konserverende reproduksjonsarena for sosial ulikhet. Som et eksempel på innflytelsen til de systemkritiske stemmene har skolen i dag et uttalt mål om å være sosialt utjevne ved å sikre flest mulig elever god læring og lik rett til utdanning (opplæringsloven, 2014). På noen måter tilfredsstiller veiledningsfeltets dialog- og symmetridiskurs de nevnte kritiske stemmene. Men veiledningsdiskursen synes kun å vektlegge enkeltindividet, i altfor liten grad systemet. På den måten synes dette feltet å gå glipp av et vesentlig poeng som handler om at ulike dimensjoner av utdanningssystemet kan ha ulikt rasjonale. Det Habermas (1987) beskriver som en instrumentell rasjonalitet, kan gjerne ha sin plass i undervisningen dersom målet er å utvikle en mer kommunikativ rasjonalitet. Dette er kjent som det pedagogiske paradokset, det vil si en anerkjennelse av asymmetri mellom lærer og elev i oppdragelse (Kant, 2008).

Veiledningsfeltet favner i dag «[...] nesten alt fra psykoterapi til forbrukerveiledning i supermarkeder» (Skagen, 2002, s. 29). Med kobling til blant andre Foucault, Kvale og postmoderne pedagogisk psykologi beskriver og stiller Skagen spørsmålet: Er veiledning «[...] vår tids nye presteskap?» Skagen (2002, s. 28). Denne kritikken samsvarer med Bernstein (2001), som beskriver hvordan veiledningsfeltet i særdeleshet synes å spire i det han beskriver som et totalt pedagogisert samfunn (TPS).⁷⁸

77 Jeg antar at slike større diskurser har påvirket den veiledningsdiskursen jeg har undersøkt. De siste 40 årene har i så måte vært gjenstand for en ny type utdanningspolitiske og historisk reformer som er interessante i et slikt diskursperspektiv. Telhaug (2003) har beskrevet reformeringen av skolen som startet på 1980-tallet, som begynnelsen på et nyliberalistisk kunnskapsregime. Slagstad (2001, 2014) beskriver dette hamskiftet som en skolepolitisk og historisk avkorporativisering, drevet frem av en markedsteknokratisk styringselite som har sørget for skolens befrielse fra pedagogene. Ifølge Slagstad (2001, 2014) og Telhaug (2003) har skolen i Norge fundamentalt fått endret forutsetningene for sin organisasjon og for lærernes yrkesutøvelse. «Resultatet ser vi i dag: et skolesystem med diffus identitet, en lærerstand med svak selvfølelse – og en pedagogisk vitenskap som søker å kompensere for mangel på kjerne med ekspansjon utover i en uendelig rekke av bindestrek-pedagogikker» (Slagstad, 2001, s. 444).

78 En slik systemkritikk er ikke ulik Kvaless (2007) beskrivelse av det individualiserte forbrukersamfunnets humanteknikk og «atferdsstyring» gjennom illusjoner om frihet [...]» (Kvale, 2007, s. 63).

TPS spiller tilbake på middelalderen, da et presteskap tok kontroll over alle dimensjoner i samfunnet ved hjelp av en religiøs og total doktrine. I TPS har den pedagogiske orienteringen, ifølge Bernstein (2001), skiftet ut *innhold* med *endringvillighet* i en individualisert markeds- og selvkultur:

The concept of trainability, the key to lifelong learning and lifelong learning itself, the mode of socialisation into the Totally Pedagogised Society, erodes commitment, dedications, and coherent time, and is therefore socially empty. (Bernstein, 2001a, s. 366)

Hvorvidt vi som samfunn er på vei inn i en slik total doktrine, er et filosofisk og sosiologisk spørsmål som denne boka ikke vil gjøre forsøk på å svare på. Men det kan synes som om praksislærerne i studien forsøker å ivareta et idealistisk ideal fra veiledningsfeltets intellektuelle diskurs gjennom den sterke betoningen av åpningsdelen i veiledningssamtalene. En litt alternativ forklaringsmodell på praksislærerens sterke vektlegging av åpningsdelen som jeg nå skal vende tilbake til, er at praksislærerne besørger et initiasjonsritual (Foucault, 1998, s. 59) som innvier lærerstudentene i et profesjonsfelleskap⁷⁹.

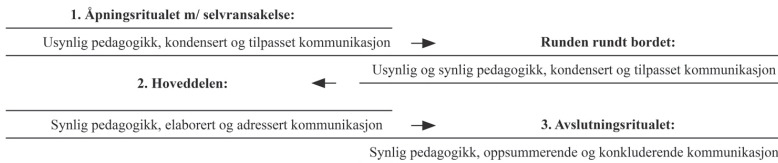
5.4.1 Veiledningsritualet

Det utspiller seg en ganske generell form for veiledning på tvers av kasusene bestående av en åpningsdel preget av selvransakelse, runden rundt bordet, hoveddel og avslutningsdel. Dersom jeg bruker ritualbegrepet for å beskrive disse «sekvensene» og innholdet i dem, kan det hele minne om et skrifteritual. I tillegg til disse formentene er et annet gjennomgående trekk ved dette skrifteritualet, slik det kommer til uttrykk i datamaterialet, en bevegelse mellom det som kan betegnes som implisitt «usynlig pedagogikk» og en mer eksplisitt «synlig pedagogikk» (Bernstein, 2000).

Figur 24 illustrerer hvordan veiledningssamtalene på tvers av kasusene forflytter seg fra en usynlig og kondensert form til en langt mer synlig og «elaborert» form (Bernstein, 1974, s. 18–19). Den «elaborerte formen» innebærer at flere detaljer og forhold gjøres rede for slik at betydningen

79 Jeg forholder meg her ikke til diskusjonen om læreryrket kan regnes som en profesjon.

av kommunikasjonen blir mer eksplisitt og mindre kontekstsensitiv. Det skjer særlig gjennom det jeg har beskrevet som den didaktiske metodikken. Det vil her si at meningspotensialet i kommunikasjonen formidles slik at meningen «pakkes ut». Dette skjer både ved hjelp av ulike innfallsvinkler som bidrar til lærerstudentens refleksjon, og ved at han eller hun utfordres til eksplisitt å begrunne sine undervisningsvalg.



Figur 24. Veiledningssamtalen med hensyn til synlig eller usynlig pedagogikk.

Figur 24 viser hvordan veiledningssamtalen gjennom tre hoveddeler kan beskrives med hensyn til «synlig og «usynlig pedagogikk», og ikke minst hvordan dette kan hevdes å angå en nærmest rituell komponent.

1. Åpningsdel: Dette er veiledningenes åpningsritual, i form av et «preludium». Strukturen i veiledningssamtalen oppgis i denne delen bare i varierende grad av praksislærer. I denne delen av veiledningssamtalen finner praksislærer og lærerstudentene sine plasser, som regel rundt et bord dersom det er et møterom, eller rundt elevenes pulter slått sammen til et bord. Når plassene er inntatt, oppfordres lærerstudenten raskt til egnevaluering (selvransakelse). Selve egnevalueringen, som medfører selvkritikk basert på hvordan lærerstudenten føler for egen undervisning i retrospekt⁸⁰, fremstår som en kulturell forventning om selvransakelse som minner om en bekjennelse av synder, og fungerer slik sett som veiledningenes «syndsbekjennelse» eller «skriftemål» (Foucault, 1998). Et slik skrifte-ritual harmonerer med Foucaults betraktning av den vestlige mann som et bekjennende vesen, der sannferdige bekjennelser fungerer som en vesentlig maktfaktor i individualiseringsprosedyrer, som i dette tilfellet vil

80 Den terapeutiske og psykologiserende formen i denne delen av veiledningssamtalen synes å slekte på veiledningens idealer eller teoretiske inspirasjonskilder i en linje fra Carl Rogers (1949) via Bue (1973) til Handal og Lauvås (1983, 2000, 2014).

henspile på usagte, rituelle forventninger til lærerstudentens posisjonering i innvielsesprosedyren i opptaket til lærerprofesjonen (konfirmasjon).

Selvransakelsen utgjør som tidligere beskrevet en karakteristisk del av åpningen av veiledningssamtalen, med få unntak og på tvers av alle kasusene. Det kan tyde på at denne delen er rituell i den forstand at symbolikken i handlingen er blitt viktigere enn innholdet. Dette gjelder særlig den delen der jeg har beskrevet at lærerstudentene foretar en egevaluering. Selv om det neppe er hensikten, gir denne egevalueringen praksislæreren et fortrinn når deltakernes reelle og ikke-retoriske posisjonering i veiledningssamtalen tas med i betraktning. Det vil si at denne posisjoneringen skjer implisitt gjennom at lærerstudenten først får ordet og forteller hvordan han eller hun følte egen undervisning hadde gått. Praksislærer kan nå potensielt avvente, kontrollere og tilpasse sin egen veiledning og bedømming til den delen av den formaliserte veiledningssamtalen som jeg beskriver som hoveddelen. Samtidig har en ofte svært spent lærerstudent «lettet sitt hjerte» ved å ta selvkritikk, og som jeg tidligere har beskrevet, posisjonert seg ned i en stilling der det vil være naturlig for praksislærer å senere «løfte» vedkommende lærerstudent opp fra den selvkritiske posisjonen. En nærliggende bibelsk metafor er frasen fra Salmenes bok: «Han reiser den svake opp av støvet [...]» (Salmenes bok, 113,7).

Åpningsdelen med selvransakelse går altså igjen i nesten alle veiledningssamtalene. Selvransakelsen foregår hovedsakelig som en taus og implisitt praksis. Det vil si en type «usynlig pedagogikk». Dette gjelder særlig fordi praksislærerne normalt ikke, på tvers av kasusene i datamaterialet, gir tydelige «kriterier» for gjennomføringen av selvransakelsen, eller for evalueringen av lærerstudentens gjennomføring av selvransakelsen. Det som utløser lærerstudentenes selvransakelse, er variasjoner av spørsmålet fra praksislærer: «Hvordan følte du at dette gikk?» Samtidig som åpningsdelen gjennomføres med en «usynlig pedagogikk», er formen, altså den «regulerende diskurs», sterk. Grunnen til at den «regulerende diskursen» her beskrives som sterk, henger sammen med hvordan åpningsdelen fremstår som en gjennomgående og dypt innarbeidet praksis som skjer med stor regularitet på tvers av alle kasusene. Som Moore (2013) skriver, er «[...] access to the meanings symbolically condensed

within them is available only to those who have been initiated into their «mysteries»» (Moore, 2013, s. 65).

Runden rundt bordet: Dette er en mer kollektiv del av veiledningssamtalen, som metaforisk og litt karikert, her i forhold til kirkens liturgi, kan sammenlignes med gudstjenestens element av samling, der salmesang, trosbekjennelse og kyrie samler menigheten og åpner for de videre ledd i gudstjenesten. Dersom det er gruppeveiledning, gir medstudentene her tilbakemelding på undervisningen til den som veiledes. Runden rundt bordet kan metaforisk sies å være de nye proselytters⁸¹ øvelse i å mestre den verden de nå undergår initiering i. Det rettes sjelden kritikk, det veiledes ikke i tradisjonell forstand, funksjonen synes å være å løfte og å støtte hverandre. Når lærerstudentene oppfordres til å vurdere hverandres undervisning, velges det på tvers av kasusene, en støttende fremfor en kritisk rolle⁸².

2. Hoveddelen: Hoveddelen kan metaforisk sammenlignes med ordets element i gudstjenesten, der hvor evangeliet tolkes og forkynnes. Den vil i likhet med andre prekener variere i kvalitet og form. Den kan være kompakt med mye informasjon eller lang og dvelende over sparsomme-
lige observasjoner. Praksislærer gir lærerstudenten hovedveiledningen på bakgrunn av de observasjoner som er gjort av lærerstudentens undervisning. Det typiske i denne bokas empiri er at praksislærer fører lærerstudenten gjennom undervisningsøkten i retrospekt. Dersom praksislærer har gode observasjoner fra lærerstudentens undervisning, kan hoveddelen gjennomføres ved hjelp av en didaktisk metodikk. Ofte vil den didaktiske metodikken gjøre bruk av det jeg omtaler som kritiske hendelser. I en didaktisk metodikk vil praksislærer stille lærerstudenten spørsmål som er relatert til planleggingen og gjennomføringen av lærerstudentens undervisning. Lærerstudenten oppfordres så til å svare på bakgrunn av

81 Lærerstudenter på vei til å innvies i veiledningssamtalen. Jeg bruker her begrepet parallelt med nyomvendte.

82 Det som er karakteristisk for kasus 1, og på tvers av alle kasusene, er at lærerstudent Fredrik, i stedet for å kritisere lærerstudent Kasper, snur dette med at Kasper hadde problemer på tavlen, til noe som han selv har opplevd. Idealet synes igjen å være selvrefleksjon snarere enn en reell vurdering av studentkollegaen.

refleksjon og begrunnelse av egne undervisningsvalg. Dette er en type styrt kommunikasjon der praksislærer vurderer lærerstudentens svar og stiller oppfølgingsspørsmål. Det kan med andre ord kalles et kateketisk interaksjonsmønster (Hopmann, 2015). Det kommunikasjonsmønsteret og de arbeidsmåter som jeg kaller didaktisk metodikk, har mye til felles med det som omtales som triadisk dialog, også kjent som IFR/E-dialog: Initiation/Response/Follow-Up eller Initiation/Response/Evaluate (Aukrust, 2003; Lemke, 1990). I veiledningssamtalene styrer praksislærer denne interaksjonen ved å stille oppfølgingsspørsmål til lærerstudentene. Man kan anta at dette bidrar til at lærerstudentene selv lærer seg denne klassiske undervisningsmetoden.

Kritiske hendelser betegner de delene av veiledningen som trekker frem som spesielle, viktige og karakteristiske hendelser, som praksislærer synes å anta at har et eksemplarisk potensial. Slike hendelser kan brukes for å åpne for nye perspektiver på læreprosessen og interaksjonen i klasserommet. På tvers av kasusene synes det generelle og eksemplariske potensialet ved slike hendelser først og fremst å være nyttig i overført betydning. Det vil si at praksislærerne i datamaterialet vektlegger det eksemplariske potensialet heller enn å analysere detaljene i hendelsene.

Slike kritiske hendelser opptrer som jeg har beskrevet tidligere i større eller mindre grad i de kasusene som har gode observasjoner av lærerstudentene. De er ofte utgangspunkt for den didaktiske metodikken i hoveddelen. Kritiske hendelser kan også synliggjøre viktige poeng før veiledningssamtalen går inn i sin avsluttende fase.

3. Avslutningsdelen: Igjen kan gudstjenesten metaforisk tjene som forbilde. Den avsluttes med sendelse, delen der menigheten velsignes. På tvers av kasusene inneholder denne delen en kort bolk som fungerer som oppsummering, avgrenset til siste sekvens i veiledningssamtalen.⁸³

83 Kun ved to kasus forekommer det som kan kalles studentenes ad notam. Studentenes ad notam viser til en innholdsstruktur der lærerstudenten(e) gir sine innspill til den formaliserte veiledningssamtalens orientering før selve veiledningen avsluttes. Det vil si en sekvens i veiledningssamtalen der lærerstudentenes innspill får en faktisk betydning. En slik innholdsstruktur vil indikere større grad av symmetri, ved at lærerstudenten inviteres til å være med på å avslutte og å konkludere i veiledningssamtalene. Appendiks viser til en innholdsstruktur der den formaliserte veiledningssamtalen avsluttes, og veiledningen fortsetter over i et annet tema som ikke angår

Dersom vi nå flytter oppmerksomheten fra veiledningssamtalenes ulike deler for å konkretisere hva disse samtalene egentlig handler om, vil jeg stille opp en dialektikk mellom veiledningsfeltets selvforståelse og de empiriske beskrivelser som nå er gjort rede for. Veiledningsritualet synes å være skapt for å initiere, for å skape for- og bakgrunn i hva profesjonell yrkesutøvelse som lærer består i. På bakgrunn av datamaterialet i studien som denne boka bygger på, kan denne initieringen sies å finne sted «bak ryggen på» veiledningsfeltets selvforståelse, en selvforståelse som jeg har vist orienterer seg mot en terapeutisk dialogdiskurs. Denne splittelsen er altså mer en anomali enn en hensiktsmessig dialektikk.

lærerstudentenes planlegging og gjennomføring av undervisning. Sistnevnte «sekvens» opptrer én gang i denne bokas datamateriale ved veiledning av erfarne studenter etter at praksislærer har gjennomgått undervisningstimen i retrospekt.

KAPITTEL 6

Avsluttende drøfting

6.1 Innledning

Jeg har pekt på, analysert empiri og drøftet hvordan en «pedagogisk diskurs» vedrørende dyktighet som lærer «rekontekstualiseres» gjennom en rekke ulike offisielle og uoffisielle sosialiseringsagenter⁸⁴. Skolepolitisk endring legitimeres og utfordres av et mangfold av sosialiseringsagenter som representerer tankegods fra forskjellige formelle og uformelle systemer og institusjoner. De opptrer gjerne på vegne av skolen og lærerne, men de er som regel ikke genuint pedagogiske i den forstand at de representerer for eksempel lærerne eller et bredt pedagogisk fagmiljø. I stadig større grad synes disse påvirkningskildene heller å være representanter for politikk, byråkrati- og organisasjonslivet. Et nyere trekk er mer kommersielle aktørers påvirkning gjennom for eksempel konsulentselskaper og lederutviklingsprogrammer. Blant disse representantene finnes det spenninger mellom forskjellige ideologiske posisjoner, hegemoni blant enkelte av dem i ulike makt- og påvirkningsposisjoner, opposisjon og idealistiske agenter. I tillegg til praksislærerne påvirker de den «pedagogiske diskursen» i de formaliserte veiledningssamtalene.

Det har vært et viktig poeng å knytte forbindelser til et lærerprofesjons-perspektiv, særlig ved å undersøke hvordan dyktighet «rekontekstualiseres» i veiledningssamtalene. Jeg har vist at et slikt perspektiv på dyktighet innebærer en moralsk dimensjon. Dyktighet som lærer handler om kompliserte pedagogiske og didaktiske prosesser, som kommer før resultater, og som er svært vanskelig å måle. I tillegg vil dyktighet som lærer nødvendigvis også avhenge av lærernes personlige egenskaper og

84 Jeg bruker agent-begrepet om personer, grupper og institusjoner som behersker de dominerende kommunikasjonsprinsippene i ulike diskursive felt.

sosiale evner. Hvordan noe så komplekst og metafysisk som lærerdyktighet kan finne sin vei fra teori, via praksis og veiledning til lærerstudentenes empiriske virkelighet, er et så stort spørsmål at bare deler kan besvares med autoritet og troverdighet. Dette gjelder særlig det jeg ved hjelp av den «regulerende diskursen» har beskrevet som veiledningens orientering mot ulike former for sosial kontroll over undervisning, veiledning, klasserom og elever. I tillegg inkluderer den «regulerende diskurs» ulike implisitte og eksplisitte teorier om undervisning og læring. Veiledningsfeltet representerer en egen inngang i denne boka, særlig representert ved implisitte teorier om læring gjennom refleksjon og selvutvikling.

Veiledningsfeltet kan på noen måter hevdes å stå i motsetning til skolens mål, forstått som *formidling* av kunnskap. Dette fordi veiledningsdiskursen, slik den fremstår i studien denne boka bygger på, tilsynelatende unndrar seg den asymmetriske formidlingsdiskursen, slik vi ser den for eksempel i såkalt formidlingsorientert undervisning og også i mesterlæretradisjonen. Studien denne boka bygger på, viser at det i all hovedsak er i åpningsdelen, med lærerstudentenes egenevaluering, at idealet om mest mulig symmetri og dialog er til stede. Da er det til stede på en måte som kan virke mot egen hensikt. En grunn til at åpningsdelen i veiledningssamtalene fremstår som de gjør i datamaterialet, kan være at praksisfeltet mangler adekvat teori. Praksisfeltet som er undersøkt, er i all hovedsak erfaringsbasert. Hva som er årsaken til at praksislærerne fremstår som om de mangler teori, det være seg pedagogisk teori, didaktisk teori eller veiledningsteori, har jeg ikke undersøkt. Jeg har pekt på at denne avstanden synes å bli opprettholdt av praksislærerne som inngår i datamaterialet.

Avslutningsvis i denne boka oppsummeres og vurderes hvordan de første problemstillingene og de fem forskningsspørsmålene er besvart. Deretter følger en kortfattet oppsummering av kvaliteten til studien som denne boka bygger på.

6.2 Besvarelse av problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har arbeidet med to hovedproblemstillinger. Den første handler om hvordan dyktighet som lærer overføres fra praksislærer til lærerstudent:

Hvordan «rekontekstualiserer» praksislærer en «pedagogisk diskurs» som angår dyktighet som lærer gjennom den formaliserte veiledningssamtalen?

For å besvare dette spørsmålet skal først helt kort begrepene «rekontekstualisering» og «pedagogisk diskurs» (Bernstein, 2000) rekapituleres. Dette fordi spørsmålet har tydelige teoretiske føringer og dermed berører begrepsvaliditeten til studien som denne boka bygger på.

«Rekontekstualisering» uttrykker overføringsprosesser og resultater av slike overføringsprosesser i den «pedagogiske anordning» når en diskurs forflytter seg mellom ulike arenaer. Dyktighet som lærer er et utdanningsmål som er som kan gjenfinnes i statens rammeplaner for lærerutdanningene. Dette har blitt påvirket og omformet til en ny diskurs som i studien realiseres gjennom formelle veiledningssamtaler mellom praksislærer og lærerstudent. Det er denne «rekontekstualiserte» diskursen praksislærerne i datamaterialet gir stemme, og det er denne praksisdiskursen boka forsøker å fange inn gjennom en teoridrevet analyse. Det vil si at når denne nye «rekontekstualiserte» diskursen skal beskrives, vil det være naturlig også å beskrive sporene av de andre diskursene den både har løsrevet seg fra og latt seg påvirke av. Sistnevnte forbindelse kan forstås som en vertikal linje i det jeg har beskrevet som den «pedagogiske anordning». Den vertikale linjen fra produksjon av diskurser til operasjonalisering av den «pedagogiske diskursen» i praksisfeltet er representert gjennom det jeg har beskrevet som en regulerende og moralsk diskurs vektet med begrepet «klassifikasjon». Dermed tangeres en annen teoretisk føring som angår resultatet av «rekontekstualiseringen», nemlig den «pedagogiske diskurs».

Den «pedagogisk diskursen» består av to diskurser der den ene, «regulerende diskurs», er overordnet og innvevd i den andre, «undervisningsdiskursen». Det vil si at denne boka gjør en analytisk distinksjon mellom a) en moralsk «pedagogisk diskurs» om undervisning og oppdragelse, om føringer for undervisningens innhold og for teorier om læring og teorier om elevene, og b) det som omhandler en mer direkte og karakteristisk interaksjonell didaktisk diskurs, rettet mot kommunikasjon og interaksjonsprosesser for formidling og evaluering av innholdet i undervisningen.

Teorien som er valgt om den «pedagogiske diskurs», får i denne boka sin bekreftelse gjennom at praksislærerne i datamaterialet tydelig synes å

«rekontekstualisere» to «pedagogiske diskurser» om hva som trengs for å være en dyktig lærer. Det gjelder altså a) en overordnet moralsk diskurs som blant annet handler om kontroll og om autoritet i klasserommet og i veiledningssamtalene, og b) en diskurs om undervisning av et innhold.

Sistnevnte diskurs er i datamaterialet operasjonalisert på to nivåer: et mer overordnet nivå som henvender seg til lærerstudenten i veiledningssamtalen, og en diskurs som angår lærerstudentens kommunikasjon med elevene i undervisningssituasjoner. Den samme todelingen finner jeg for den moralske og «regulerende diskursen», det vil si at den henvender seg til veiledningssamtalen som en selvstendig diskurs samtidig som den henvender seg til lærerstudentens øvingsundervisning av elevene.

Jeg bruker her den eldre betegnelsen øvingsundervisning, fordi lærerstudentenes praksislærere lar lærerstudentene øve seg på å undervise. I studien som denne boka bygger på, får lærerstudentene stor aksept for å prøve ut ulike typer undervisning. Jeg har ikke funnet noen eksempler i datamaterialet, eller observert, at lærerstudenter får kritikk fordi vedkommende for eksempel ikke har mestret øvingsundervisningen⁸⁵.

Øvingsundervisningen er en kontekst som er helt avgjørende, og som praksislærer i retrospekt forbinder til utøvelsen av en didaktisk veiledning. Det vil si at den delen av veiledningens hoveddel som benytter en didaktisk metodikk, henvender seg til et saksforhold praksislæreren har observert: lærerstudentens undervisning av et innhold til en gruppe elever. Jeg kommer tilbake til dette når denne bokas andre problemstilling besvares. Først skal jeg peke på funn knyttet til den «regulerende diskursen».

Gjennomgående i studien denne boka bygger på, har veiledningssamtalene en orientering mot å veilede lærerstudentene til å beherske og kontrollere den «regulerende diskursen» som premiss for «undervisningsdiskursen», her forstått som kontroll av den sosiale basen som muliggjør en slik kommunikasjon. Det vil si at «regulerende diskurs» og «undervisningsdiskurs», som til sammen utgjør den «pedagogiske diskurs», i veiledningen av lærerstudentene glir over i hverandre. Dette skjer ikke i tilfeldig

85 Praksislærer er også til stede på en slik måte i lærerstudentens undervisning at dersom det skulle bli nødvendig å gripe inn, så har praksislærer mulighet til å gjøre dette.

rekkefølge. I veiledningssamtalene løftes den regulerende og moralske diskursen frem som grunnleggende for at lærerstudentene skal kontrollere en sosial orden i klasserommet. Dette åpner opp for «undervisningsdiskursens» innhold, «sekvenser», «tempo» og «kriterier» for evaluering (Bernstein, 2000, s. 31–32). Sistnevnte diskurs representerer hvordan den didaktiske innholdsdimensjonen formidles mellom henholdsvis lærerstudenter og elever og mellom praksislærer og lærerstudenter.

Den erfaringsbaserte dyktighetsdiskursen synes i datamaterialet å være relativt frakoblet teoretisk kunnskap om pedagogikk, didaktikk og veiledning. Dette poenget kan understøttes ved at jeg gjennomgående finner at praksislærerne er opptatt av å opprettholde et skille mellom teori og praksis, der de kun synes å gjøre hevd på sistnevnte. Jeg tror at dette er et viktig poeng for den spenningen og splittelsen jeg har beskrevet i veiledningssamtalene mellom en rituell innvielse og en mer didaktisk metodikk. For sistnevnte er innholdsdimensjonen målet og det som må til for at lærerstudentene skal lære og kontrolleres for å være dyktige lærere.

Veiledningsdiskursen som står i et spenningsforhold til dyktighetsdiskursen, er særlig representert i åpningsdelen av veiledningssamtalene. Den er særlig gjennomgående i den praksisen hvor lærerstudenten foretar det jeg har beskrevet som en rituell syndsbejelse. Veiledningslitteraturen synes å yte størst påvirkning på veiledningssamtalenes åpningsdel. I tillegg har jeg pekt på forbindelsen til religiøse ritualer. Hoveddelen i de formaliserte veiledningssamtalene synes mer å handle om en dyktighetsdiskurs. Denne diskursen har implisitte forbindelser til teori i krysningspunkter mellom en teoretisk veiledningsdiskurs og en teoretisk lærerutdanningsdiskurs. Som nevnt tidligere er det et premiss, dersom veiledningssamtalen i sin hoveddel skal gå over i det jeg har kalt en didaktisk metodikk, at praksislæreren har en god observasjon av lærerstudentens undervisning.

Den andre hovedproblemstillingen handler om empiriske kjennetegn og hvordan veiledningssamtalene på bakgrunn av disse kan forstås didaktisk:

Hvilke empiriske distinksjoner karakteriserer veiledningssamtalene i datamaterialet, og hvordan kan den formaliserte veiledningssamtalen på denne bakgrunn forstås didaktisk?

Veiledningssamtalene er stort sett organisert på samme måte hva angår form. Den formen som er helt gjennomgående i datamaterialet, er illustrert i øvre høyre kvadrant i figur 14, som typisk lærerstudent og typisk praksislærer. Det mest karakteristiske ved formen er hvordan lærerstudentene gjennomgående gir en svært selvkritisk og negativ egevaluering i veiledningssamtalens åpningsdel. Som tidligere påpekt skjer denne selvkritikken uavhengig av hvordan undervisningstimen faktisk forløp. Et av mine viktigste funn er at innholdsdimensjonen i veiledningen gjennomgående mangler i åpningsdelen av veiledningssamtalen. Denne delen mangler stort sett et didaktisk innhold (en teoretisk lærerutdanningsdiskurs). Her mangler også dyktighetsdiskursen, mens veiledningsdiskursen med det som er omtalt som en nærhetsretorikk, er sterkt til stede. I de veiledningssamtalene der åpningsdelen utgjør den største delen av veiledningen, underkommuniseres derfor et viktig didaktisk innhold. Det vil si at disse samtalene har stor avstand til lærerstudentens undervisning. De dreier seg i stor grad om lærerstudentens egevaluering basert på følelser. Denne egevalueringen synes å ha liten sammenheng med undervisningsprestasjonen til lærerstudenten.

Tillitsdimensjonen i veiledningssamtalen er åpenbart viktig. Det er et vesentlig poeng at denne dimensjonen synes å være erstattet av den nevnte rituelle nærhetsretorikken. Måten «selvransakelsen» utspiller seg på, trenger absolutt ikke å være overlagt. Det er, som nevnt, grunn til å anta at praksislærerne forholder seg overfladisk også til veiledningslitteraturen og dermed bare integrerer deler av formspråket i for eksempel Lauvås og Handals (1983, 2000, 2014) veiledningsmodell. En annen forklaring på dette kan være at veiledningsdiskursen hos praksislærerne er sammensmeltet med et terapeutisk språk og terapeutiske modeller som er utbredt i mange deler av vår kultur. Jeg har pekt på en markedsdiskurs, der veiledning synes å være en viktig metode for å formidle selvutviklings- og endringskompetanse, endringsvillighet og det «å lære å lære» («metalæring»), nyord som kan synes å være tømt for innhold. Det vil si at åpningsdelen, med den karakteristiske egevalueringen, kan ha forfalt til en samtaleteknikk. En slik karakteristikk gjelder ikke veiledning av lærerstudenter generelt.

Jeg har også observert mange dyktige praksislærere som veileder lærerstudenter. Kriteriene for hva som kjennetegner en dyktig lærer, løftes frem gjennom veiledningssamtalen på bakgrunn av lærerstudentens refleksjon over egen praksis. Dette i all hovedsak gjennom den didaktiske metodikken i veiledningssamtalens hoveddel. Tidligere har jeg beskrevet at lærerstudentene utfordres til å begrunne undervisningsvalg i retrospekt ved hjelp av et didaktisk språk. Ofte benytter praksislærer kritiske hendelser på bakgrunn av observasjon for å initiere den didaktiske metodikken. Målet synes å være at lærerstudenten skal reflektere over og begrunne viktige undervisningsvalg. Helt avgjørende for å få til den didaktiske metodikken er altså at praksislæreren har god observasjon av lærerstudentens undervisning. Som tidligere påpekt mislykkes praksislærerne i å realisere en slik didaktisk metodikk i hoveddelen i de kasusene der undervisningen er fordelt på flere studenter som har gjennomført baseundervisning. I stedet for en grundig hoveddel utgjør her åpningsdelen den største delen av veiledningssamtalen.

Jeg skal nå svare på denne bokas fem forskningsspørsmål. Dette gjøres relativt kortfattet og uten at jeg går inn på problemstillingen igjen.

a) Hvordan og av hvem organiseres den formaliserte veiledningssamtalen?

Den formaliserte veiledningssamtalen organiseres av praksislærer gjennom forhåndsavtalte møter mellom praksislærer og lærerstudenter. Jeg finner ikke eksempler på at lærerstudentene eller praksislæreres kolleger eller ledere involveres i denne organiseringen.

b) Hvordan fremtrer formelle og uformelle roller og posisjoner hos deltakerne i den formaliserte veiledningssamtalen?

Veiledningssamtalene i studien denne boka bygger på, har en klar rollefordeling, der praksislærer leder samtalen gjennom alle de enkelte delene. Rollefordelingen fremstår mer hierarkisk jo tidligere lærerstudentene er i praksis. Det vil si at den hierarkiske posisjoneringen blir mindre hierarkisk og mindre formell til lærerstudentenes fordel (mer symmetri) etter hvert som lærerstudentene blir innvidd i læreryrket. Jeg har gjennom

boka pekt på egevalueringen i åpningsdelen som en tilsynelatende symmetrisk dialog. Den synes å tilsløre at det egentlig er en asymmetrisk posisjon mellom deltakerne.

c) Hva blir diskutert i den formaliserte veiledningssamtalen, og hvordan forløper dette?

I analysens trinn 2 ble veiledningssamtalens innhold analysert. Innholdsanalysen viste følgende åtte temaer, som praksislærerne i studien denne boka bygger på, mener at dyktige lærerstudenter må kunne:

- 1) planlegge undervisningen
- 2) kontrollere elevene og undervisningsrommet
- 3) forstå elevforutsetninger
- 4) interagere med elevene og undervisningsrommet
- 5) motivere elevene
- 6) improvisere med elevene og undervisningsrommet
- 7) evaluere undervisningen, elevene og undervisningsrommet
- 8) reflektere over undervisningen, elevene og undervisningsrommet

De åtte temaene er avledet fra 23 punkter som handler om hva som konkretiserer det praksislærer gjennom veiledningssamtalen fremhever som dyktighet som lærer. 15 av de 23 punktene angår den «regulerende diskurs», fem punkt angår «undervisningsdiskursen», og tre punkt angår «relasjon mellom diskurser». Et poeng er at det er mulig å feile i både «undervisningsdiskursen» og i «relasjon mellom diskurser», men dette fremkommer ved at det i hovedsak veiledes med mål om at kontrollen over den «regulerende diskurs» beholdes.

d) Hvordan og av hvem bedømmes den formaliserte veiledningssamtalen?

Veiledningssamtalene i datamaterialet bedømmes, med ett unntak, av praksislærer gjennom at praksislærer kontrollerer alle delene av veiledningssamtalen, inkludert avslutningsdelen. Det ene unntaket gjelder kasus 1. Helt avslutningsvis i avslutningsdelen åpner praksislærer

her for en bestemt type refleksjon («metarefleksjon») over praksislærers gjennomgang av lærerstudentens undervisning i retrospekt. Man kan knapt si at dette er en bedømming, men dette er det eneste eksempelet der lærerstudenten gis mulighet til å være med på å evaluere veiledningssamtalen. Veiledningssamtalen bedømmes gjennomgående i veiledningssamtalens hoveddel, og dersom det er mulig, gjennom den didaktiske metodikken. På ulike måter kontrolleres og bedømmes her lærerstudenten gjennom hans eller hennes evne til å begrunne og reflektere over undervisningsvalg og viktige undervisningssituasjoner. Evnen til å kunne begrunne og reflektere over undervisningsvalg og undervisningssituasjoner løftes i veiledningssamtalen opp som langt viktigere enn selve undervisningsprestasjonen som veiledningen skjer på bakgrunn av. Ganske gjennomgående, på tvers av kasusene, er altså det jeg har beskrevet som den «regulerende diskurs», den mest vektlagte dyktighetsindikatoren. Veiledning i «undervisningsdiskursen» har i datamaterialet en tendens til å vise tilbake til den «regulerende diskurs» som premiss.

e) Hvordan forstås konsekvensene av den formaliserte veiledningssamtalen?

Konsekvensene av den formaliserte veiledningssamtalen formuleres gjennom den didaktiske metodikken og forstås som lærerstudentens progresjon. Progresjon handler her både om progresjon i undervisningen og i form av hvordan lærerstudenten tar til seg veiledning. Progresjonen i undervisning vil typisk handle om utfordringer lærerstudenten har opplevd. Dette er utfordringer som så blir tatt opp i veiledningssamtalen og senere kan prøves ut på nytt. I veiledningssamtalen konfronteres lærerstudenten med slike utfordringer, og han eller hun utfordres til å reflektere over og begrunne endring i undervisningsvalg. Det ligger en klar forventning i veiledningssamtalene om at lærerstudenten stadig får større mestrings- og refleksjonsevne. Dersom det derimot ikke foregår noen positiv utvikling med progresjon, er både praksislærer og lærerstudent åpenbart klar over at praksisperioden, særlig evaluert gjennom veiledningssamtalene, kan ha som konsekvens at lærerstudenten ikke består praksis.

6.3 Undersøkelsesenes kvalitet

Spørsmål om kvaliteten på studien denne boka bygger på, er i hovedsak et epistemologisk spørsmål om kvaliteten på de begrepene som er brukt for å produsere mest mulig gyldig kunnskap. Studien er gjennomført med et kvalitativt teoridrevet design i den hensikt å komme nær innpå et relativt lavt antall informanter (17 kasus) og deres praksis. Særlig har det handlet om å begrepsfeste kritiske kjerneelementer i praksislærernes dyktighetsdiskurs, samt å anvende en teori med potensial til å beskrive og analysere det implisitte og uklare som også kan synes å prege veiledningsfeltet. Forskningsdesignet har i så måte gitt et empirisk grunnlag for teoretisering. Samtidig har forskningsdesignet åpenbare begrensninger, for eksempel når bredden i veiledningsfeltet skal beskrives. Årsaken er blant annet at studien denne boka bygger på, har relativt få informanter som holder til i samme geografiske område,⁸⁶ og lærerstudentene tilhører samme lærerutdanningsinstitusjon⁸⁷. Det betyr at et bredere geografisk utvalg potensielt kunne gitt andre resultater.

Valget av teori har bevisst avgrenset andre mulige tolkninger og innfallsvinkler til veiledningsfeltet. Dette har jeg vært oppmerksom på. Særlig har jeg vært på vakt mot faren for å «fiske i dataene» for å ukritisk bekrefte teoriene som boka bygger på. Jeg er også åpen for at jeg kan ha sett andre fenomener i veiledningssamtalene enn det som kunne kommet frem ved bruk av annen teori. En mer etnografisk tilnærming er et nærliggende alternativ til studiens design. En slik tilnærming ville gitt en sterkere vektlegging av deltakerne (informantene), samtidig som et slikt perspektiv potensielt også ville kunne gripe den kompleksiteten denne boka har forsøkt å få frem om veiledningsfeltet. I et pågående større kvantitativt og kvalitativt forskningsprosjekt som undersøker veiledningssamtalene både fra lærerstudenters og praksislæreres perspektiv, bekrefte hovedfunnene som jeg fremstiller i denne boka. Det gjelder også at det ikke mulig å se noen direkte sammenheng mellom hvorvidt praksislærerne har formell veiledningsutdanning eller ikke (Jensen et al., 2019).

⁸⁶ Det vil her si Agderfylkene.

⁸⁷ Lærerstudentene som er informanter, tilhører ulike lærerutdanningsspesialiseringer når det gjelder fag, linjer og trinnspecialisering, men samme lærerutdanningsinstitusjon.

Kvaliteten i studien som presenteres i boka, består i å utvikle en didaktisk teori som utvikler en metodologi og definerer hva som fremstår som empiriske funn. Det har vært et mål å etablere en didaktikk som gjør det mulig å begrepsfeste både de store og de små fortellingene som angår veiledningsfeltet. Spørsmålet om konsistens er her avgjørende. På bakgrunn av valgte teorier og studiens design har jeg forsøkt å gjøre et mest mulig stringent snitt gjennom veiledningsfeltet for å kunne si noe om dette feltets tilstand, gitt de begrensningene som er gjort rede for.

Jeg har i denne boka og i avhandlingen *Veiledningsritualet* (Jensen, 2016) langt på vei bekreftet at det er en anomali, altså et avvik i veiledningsfeltet mellom veiledningsteoriens normative føringer for hvordan veiledning bør foregå, og den praktiske lærerutdanningens faktiske utførelse av veiledningen. Innvielsesdiskursen som en helt sentral del av veiledningssamtalen fremstår tydelig i alle disse studiene. Det vil si at det kan det synes som at praksislærerne har skapt sitt eget ritual. En konsekvens av at praksislærerne kontrollerer dette innvielsesritualet, er at det gir praksislærerne stor kontroll over praksisopplæringen gjennom veiledningssamtalen. For en yrkesgruppe som arbeider for og fortjener større autonomi, kan dette umiddelbart fremstå som positivt. Samtidig har praksislærerne, gjennom innvielsesritualet i form av noe som kan minne om et skrifte-ritual, begrenset sitt eget handlingsrom for hva som er de tenkelige og utenkelige måtene å veilede lærerstudenter på. Dette gjør at veiledning underkastes en statisk, men tilsynelatende veiledningspedagogisk korrekt metodikk og retorikk. Denne selvmotsigelsen kan på lengre sikt svekke veiledningsfeltet fordi de aller fleste vil være enig i at god veiledning i sin natur vil være syklisk og aldri verken-eller.

En annen vesentlig didaktisk konsekvens gjelder veiledningssamtalens saksforhold. Når praksislærere «rekontekstualiserer» en didaktisk metodikk for å kontrollere lærerstudentenes dyktighet, så kan det synes som om innholdsdimensjonen glipper. Det vil si at saksforholdet trer tilbake for det jeg har beskrevet som en terapeutisk innvielsesdiskurs karakterisert ved sin nærhetsretorikk. Studier i forlengelsen av denne boka tyder på at lærerstudentene er klar over den retoriske og sosiale funksjonen innvielsesritualet gjennom den formaliserte veiledningssamtalen har (Jensen et al., 2019). Dersom innholdet i den terapeutiske nærhetsretorikken ikke

fremstår som troverdig, noe denne og andre studier peker i retning av, kan dette kompromittere den tillitsdimensjonen som er avgjørende i all god veiledning. Det er også denne tillitsdimensjonen som muliggjør det jeg har beskrevet som «rekontekstualisering» av dyktighet fra praksislærere til lærerstudent.

Funnene som denne boka formidler, bør ikke brukes til å gjøre antagelser om veiledningsfeltet generelt. De kan derimot forfølges videre ved å gjøre beslektede antagelser til gjenstand for nye undersøkelser eller ved å undersøke mangler ved mine undersøkelser. Det er for eksempel behov for mer utdypende undersøkelser om praksislærernes relasjoner og forbindelser til teori enn det denne boka har kunnet gi. Det vil også kunne være komplementerende å gjøre en tilsvarende undersøkelse som denne i andre geografiske områder eller anvende et annet teorigrunnlag og et annet begrepsapparat enn det jeg har gjort. Det vil kunne utfordre den epistemologien jeg har lagt til grunn i denne boka. Jeg har vist at veiledning og vurdering av lærerstudenter består av komplekse rituelle transformeringsprosesser. Hvilke konsekvenser vil det ha å bryte med ritualene og stramme inn orienteringen mot et didaktisk innhold?

En slik didaktisk orientering mot et innhold i form av et saksforhold må i veiledning aldri stå i veien for å ta opp alle de situasjonene som kan oppstå i en lærerstudents praksis, situasjoner som ikke kan planlegges. Dersom en lærerstudent i forkant av veiledningssamtalen har gjennomført en vanskelig undervisningsøkt, eller det har vært en undervisningsøkt som ikke har gått som planlagt, da kan selvsagt følelsene til lærerstudenten være et naturlig utgangspunktet for å starte veiledningssamtalen.

Jeg har skrevet at reiser på havet har vært brukt som et romantisk bilde på hva veiledning kan være. Jeg skal nå avgrense det litt for lærerstudentenes tidlige praksiserfaringer. Dette kan sammenlignes med det å bli kastet på dypt vann i et basseng uten flytemidler (Jensen, 2016c). Noen ganger driver lærerstudentene ukontrollert av sted, andre ganger subber de ufrivillig i bassengbunnen. En slik praksis står i motsetning til tradisjonell svømmeundervisning, som bygger på repeterende instruksjon og skjermet utprøving, iført flytemidler, på grunt vann.

Praksisopplæring inneholder et moment av usikkerhet som kan sammenlignes med å øve på å holde seg flytende, prøve å svømme og å klare seg selv. Når øvingsundervisningen er over, når lærerstudentene endelig kan gripe etter bassengkanten, få igjen pusten og krype i land, da er det tid for veiledning.

Referanser

- Adorno, T. W. (1970). Sosiologi og empirisk forskning. I Marcuse, Horkheimer, Adorno & Habermas (Red.), *Kritisk teori: En antologi over Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi*. Oslo: Gyldendal.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur. (080158773).
- Arfwedson, G. (1979). *Lärares arbete*. Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Aristoteles (1968a). Fra Den nikomachiske etikk (ca. 334-322 f.Kr.). I A. Stigen (Red.), *Filosofiske tekster: 1*. Oslo: Pax forlag.
- Aristoteles (1968b). *Om sjelen* (A. Stigen, Red.). Oslo: Pax forlag.
- Aristotle (1903). *Aristotle on education, being extracts from the ethics and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97 – Evaluering av Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Baldick, C. (2008). didactic. I *The Oxford dictionary of literary terms*. Hentet fra <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272-e-312>.
- Baltzersen, R. K. (2011). Å veilede en nyutdannet lærer med disiplinproblemer i klassen. En analyse av en foreldresamtale med utgangspunkt i modelltenkningen til Argyris og Schön. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity.
- Bell, C. (2009). *Ritual: Perspectives and dimensions*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, B., Elvin, H. L., & Peters, R. S. (1966). Ritual in education. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, biological sciences* (1934-1990), 251(772), 429–436. <https://doi.org/10.1098/rstb.1966.0029>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield. (000864293).
- Bernstein, B. (2001a). From pedagogies to knowledges. I A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Red.), *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- Bernstein, B. (2001b). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*. London: Routledge.

- Bernstein, B. (2004). Social class and pedagogic practice. I S. J. Ball (Red.), *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*. London.
- Bernstein, B., Chouliaraki, L., Bayer, M., & Gregersen, F. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Bernstein, B., Enggaard, J., & Poulsen, K. (1974). *Basil Bernsteins kodeteori: Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol*. København: Ejler.
- Bibelen. Hentet 29. mars 2016, fra: <http://www.bibel.no/nettbibelen?parse=1%20sam%202>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P., Nicolaysen, B. K., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Britannica, E. (2014). Encyclopaedia Britannica Online. I *Encyclopaedia Britannica*. Hentet fra <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/692535/didacticism>
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.
- Bullough, R. V., & Kauchak, D. (1998). Partnerships between higher education and secondary schools: Some problems. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 215–33.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget (080129765).
- Cain, T. (2009). Mentoring trainee teachers: How can mentors use research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/13611260802233498>
- Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logik. I L. Chouliaraki & M. Bayer (Red.), *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk forlag.
- Clarke, M., Killeavy, M., & Moloney, A. (2013). The genesis of mentors' professional and personal knowledge about teaching: Perspectives from the Republic of Ireland. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 364–375. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.755513>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson. (070351414).

- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. (050425838).
- Douglas, M. (1996). *Natural symbols: Explorations in cosmology*. London: Routledge.
- Douglas, M. (1997). *Rent og urent: En analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu*. Pax.
- Dowling, P. (2013). *Basil Bernstein in Frame: «Oh dear, is this a structuralist analysis?»* Hentet fra <http://www.pauldowling.me/publications/kings1999/index.html>
- Durkheim, É. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press of Glencoe. /z-wcorg/.
- Durkheim, É. (2000). *Om den sociale arbejdsdeling*. København: Reitzel.
- Durkheim, É. (2001). *The elementary forms of religious life*. Oxford: Oxford University Press.
- Engels, F. (1976). *Naturens dialektik: Fuldstændig oversættelse*. København: SPHINX & NIHIL.
- Engin, M. (2013). Trainer talk: Levels of intervention. *ELT Journal*, 67(1), 11–19. <https://doi.org/10.1093/elt/ccso48>
- Ensign, J. (1997). Ritualizing sacredness in math: Profaneness in language arts and social studies. *Urban Review*, 29(4), 253–261.
- Etzioni, A. (1995). *Rights and the common good: The communitarian perspective*. New York: St. Martin's Press.
- Foucault, M. (1998). *The history of sexuality: The will to knowledge, vol. 1* (New Ed edition; R. Hurley, Overs.). Penguin.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Foucault, M., & Schaanning, E. (1995). *Seksualitetens historie, 1, Viljen til viten*. Halden: EXIL.
- Frønes, I. (1997). *Et sted å lære: Introduksjon til en didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gamble, J. & H., Ursula. (2011). Positioning the regulative order. I G. Ivinson, B. Davies, & J. Fitz (Red.), *Knowledge and identity. Concepts and applications in Bernstein's sociology*. New York: Routledge.
- Gennep, A. van. (1999). *Overgangsriter = Rites de passage*. Oslo: Pax.
- Giddens, A., & Jørgensen, S. S. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1982). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

- Granlund, L., Mausethagen, S., & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (Bd. 2011 nr. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gudmundsdóttir, S. (1997). Forskningsintervjuets narrative karakter. I B. B. Gundem, B. Karseth, G. Sigrún, & S. Hopmann (Red.), *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse: Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gundem, Rapport (Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt : trykt utg.)*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (1998). Didaktik meets curriculum. I S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Bd. 41). New York: P. Lang.
- Gunderson, R. (2015). A defense of the «Grand Hotel Abyss». *Acta Sociologica*, 58(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/0001699314559526>
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1971a). *Borgerlig offentlighet: Dens framvekst og forfall: Henimot en teori om det borgerlige samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1971b). *Toward a rational society: Student protest, science, and politics*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: A critique of functionalist reason: 2: Lifeworld and system a critique of functionalist reason*. Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2008). *Between naturalism and religion: Philosophical essays*. Cambridge: Polity.
- Hagen, R., & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon – Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(04), 459–489. Hentet fra <http://www.idunn.no/tfs/2011/04/art11>
- Hall, John R. (2007). Historicity and sociohistorical research. I *The SAGE handbook of social science methodology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Hamel, F. L., & Jaasko-Fisher, H. A. (2011). Hidden labor in the mentoring of pre-service seachers: Notes from a mentor teacher advisory council. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(2), 434–442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.013>
- Hamilton, D. (1998). Didaktik, deliberation, reflection: In search of the commonplaces. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: P. Lang.
- Hammersley, M. (2013). *What's wrong with ethnography?* Florence: Taylor & Francis.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.

- Hasselgren, B., & Lindblad, S. (1980). *Programhandling för analys av lärarledd försöksverksamhet*. Rapport. Uppsala universitet.
- He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/13611260903050205>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1049–1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Hiim, H. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: En didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad, *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.
- Horkheimer, M. (1970). Tradisjonell og kritisk teori. I *Kritisk teori: En antologi over Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi*. Oslo: Gyldendal.
- Hovdenak, S. S. (2007). Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: I ideologisk og eksistensielt perspektiv. I R. Riksaasen, V. Wiese, & S. S. Hovdenak (red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: «Growth for both» mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Høynes, S.-M., Klemp, T., & Nilssen, V. (2019). Mentoring prospective mathematics teachers as conductors of whole class dialogues – using video as a tool. *Teaching and Teacher Education*, 77, 287–298. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.014>
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jensen, A. R. (2014). *Didaktisk veiledning, gjenkjenning og realisering av innhold*. Upublisert.
- Jensen, A. R. (2016a). *Undervisning med blick for elevenes sosiale bakgrunn. FoU-prosjekt*. Universitetet i Agder.
- Jensen, A. R. (2016b). *Veiledningsritualet: En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode*. Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Institutt for pedagogikk, Kristiansand.

- Jensen, A. R., Stray, I. E., Langfeldt, G., & Skagen, K. (2019). *Veiledning og vurdering i praktisk lærerdyktighet*.
- Jensen, A. R. (2016). Prøveforelesning. Universitetet i Agder.
- Jensen, A. R., & Witsø, H. (2015). *Observasjons- og planleggingsverktøy for lektorstudenter i 1. og 2. studieår*. Kristiansand: Universitetet i Agder, Avdeling for lærerutdanning.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.032>
- Kahneman, D., Lilleskjæret, E., & Nyquist, G. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax.
- Kant, I. (2005). *Kritikk av den rene fornuft*. Oslo: Pax.
- Kant, I. (2008). Om pedagogik. Göteborg: Daidalos.
- Karlsen, T. J. (red.) (2011). *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kellermann, I. (2006). Becoming a pupil: Rituals and ritualisation in elementary education. I T. Werler & C. Wulf (Red.), *Hidden dimensions of education: Rhetoric, rituals and anthropology*. Münster: Waxmann.
- Kierkegaard, S. (1964). *Samlede værker: B. 18: Bladartikler, der staar i forhold til «forfatterskabet» / ved J. L. Heiberg og H. O. Lange; Om min forfatter-virksomhed / ved A. B. Drachmann; Synspunktet for min forfatter-virksomhed / ved A. B. Drachmann* (3. udg. gennemset og ajourført af Peter P. Rohde.). København: Gyldendal.
- Kim, T., & Danforth, S. (2012). Non-authoritative approach to supervision of student teachers: Cooperating teachers' conceptual metaphors. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(1), 67–82. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.643658>
- Kirkebøen, G. (2008). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærgård, P. I. (2013). Veiledning som møte eller teknikk? – Et perspektiv fra Hans Skjervheim. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 84–96.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktikk. I B. B. Gündem & S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Bd. 41). New York: P. Lang.
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Aarhus: Klim.
- Klette, K. (2008). Didactics meet classroom studies. *Z. Erziehungswiss.*, 10, 101–114.
- Klyve, M. (2005). *Coaching i skolen: Personlig veiledning*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Knorr, R. (2012). Pre-service teacher cohorts: Characteristics and issues – a review of the literature. *SRATE Journal*, 21(1), 18–23.
- Knutsen, P. (2009). Analytisk narrasjon og historisk forståelse – et bidrag til hermeneutisk teori. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 44(02), 123–136.

- Kristiansen, Andrew. (2007). *Lik rett til kunnskap: En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning: Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2014). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste – en bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kuhn, T. S., & Hacking, I. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Nasjonale retningslinjer for praktisk-pedagogisk utdanning for trinn 8-13*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). NOU 1996: 22. Hentet 31. mars 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Oslo: Regjeringen.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. 36.
- Kvale, S. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2003). The church, the factory and the market: Scenarios for psychology in a postmodern age. *Theory and Psychology*, 13(5), 579–603. <https://doi.org/10.1177/09593543030135005>
- Kvale, S. (2007). Livslang læring og veiledning i et postmoderne forbrukersamfunn. I K. Åberg, & T. Kroksmark (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (K. J. Hemmer, overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2011). Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke. I S. Kaare (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Künzli, R. (2000). German didaktik: Models of re-presentation, of intercourse, and of experience. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Langfeldt, G. (2010). Begrepet læringsmiljø. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Larson, K., Trees, F., & Weaver, D. (2008). Continuous feedback pedagogical patterns. 1–14. <https://doi.org/10.1145/1753196.1753211>
- Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leach, E. R. (1968). Ritual. I D. L. Sills (Red.), *International encyclopedia of the social sciences* (Bd. 13). New York: MacMillan.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...Reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(7), 1799–1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>
- Lejonberg, E., & Foinum, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, N.J: Ablex.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. I *Theory and history of literature: Bd. v. 10*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lysgaard, S. (1961). *Arbeiderkollektivet: En studie i de underordnedes sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22. årgang, 19–36.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Manicas, P. (1998). A realist social science. I M. S. Archer et al. (Red.), *Critical realism: Essential readings*. London: Routledge.
- Marx, K. (1968). Fra Den tyske ideologi. I *Filosofiske tekster*. Oslo: Pax forlag.
- Mathisen, P., & Bjørndal, C. R. P. (2007). Forord. I K. Åberg, & T. Kroksmark (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (K. J. Hemmer, overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maton, K. (2011). The problem of building knowledge and creating knowers. I D. Frandji & P. Vitale (Red.), *Knowledge, pedagogy and society: International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education*. London: Routledge.
- McAllister, M. (2008). Thank-you cards: Reclaiming a nursing student ritual and releasing its transformative potential. *Nurse Education in Practice*, 8(3), 170–176. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2007.04.010>
- Molander, A., & Smeby, J.-C. (2013). *Profesjonsstudier: 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: the thinker and the field*. London: Routledge.

- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2011). Educational texts and contexts that work discussing the optimization of a model of pedagogic practice. I D. Frandji & P. Vitale (Red.), *Knowledge, pedagogy and society: International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education*. London: Routledge.
- Morais, A. M., Neves, I. P., & Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning. Going deeper into sociological analysis and intervention. I J. Muller, B. Davies, & A. Morais (Red.), *Reading Bernstein researching Bernstein*. New York: Routledge.
- Müller-Doohm, S. (2005). *Adorno, a biography*. Cambridge: Polity Press.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning. (2017). *Nasjonale retningslinjer for praktisk pedagogisk utdanning – allmennfag*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i3d351d8-d4a8-4c93-ac64-fod2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf
- Nelson, L. (1965). The Socratic method. I *Socratic method and critical philosophy: Selected essays*. New York: Dover Publications.
- Ness, E. (1974a). *Pedagogisk oppslagsbok 1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ness, E. (1974b). *Pedagogisk oppslagsbok 2*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014). Ny som praksislærer: Motivasjon, inspirasjon og frustrasjon. *FoU i praksis*, 8(2), 71–87.
- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(02), 135–146.
- Nilssen, V., & Solheim, R. (2015). «I see what I see from the theory I have read.» Student teachers learning through theory in practice. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 404–416. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1080423>
- Ohnstad, O. F., & Munthe, E. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(06), 471–483.
- Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Kunnskapsdepartementet (Lovdata 1998).
- Ottesen, E. (2007a). Reflection in teacher education. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>
- Ottesen, E. (2007b). Teachers «in the making»: Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 612–623. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.011>
- Pandraud, N. (2011). The recontextualization of scientific knowledge and learning activities. I D. Frandji & P. Vitale (Red.), *Knowledge, pedagogy and society*:

- International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education*. London: Routledge.
- Patrick, R. (2013). «Don't rock the boat»: Conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *A Publication of the Australian Association for Research in Education*, 40(2), 207–226. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0086-z>
- Peavy, R. V. (2006). *Konstruktivistisk vejledning: Teori og metode* (2. udg.). Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Peirce, C. S. (1960). *Collected papers: 5-6: Pragmatism and pragmaticism; Scientific metaphysics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C. S., & Buchler, J. (1940). *Philosophical writings of Peirce*. Hentet fra <http://books.google.no/books?id=ClSjXRlBxAMC>
- Peters, R. S. (1992). Utdanning som innvielse. I E. L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Qvale, P. (red.) (1972). *Kritikk og krise i pedagogikken, 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]*. Oslo: Pax.
- Regjeringen (2014). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelærerutdanningene.pdf
- Ricoeur, P. (1984). The model of the text: Meaningful action considered as a text. *Social Research*, 51(1/2), 185–218.
- Ricoeur, P. (1997). I intervju med Nicolaysen. I B. K. Nicolaysen (Red.), *Omvegar fører lengst: Stykkevisse essay om forståing*. Oslo: Samlaget.
- Riksaasen, R., Wiese, V., & Hovdenak, S. S. (2007). *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rochex, J.-Y. (2011). *Knowledge, pedagogy and society: International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (D. Frandji & P. Vitale, Red.). London: Routledge.
- Rogers, C. R. (1949). The attitude and orientation of the counselor in client-centered therapy. *Journal of Consulting Psychology*, 13(2), 82–94. <https://doi.org/10.1037/ho059730>
- Rozelle, J. J., & Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(8), 1196–1205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>
- Rush, L. S., Blair, S. H., Chapman, D., Codner, A., & Pearce, B. (2008). A new look at mentoring: Proud moments and pitfalls. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 128–132. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.3>
- Ryle, G. (1945). Knowing how and knowing that: The presidential address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1–16.

- Sadovnik, A. R. (2001). BASIL BERNSTEIN (1924–2000). *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, XXXI(4, December 2001), 687–703.
- Sadovnik, A. R., & Semel, S. F. (2010). *Toolkits, translation devices and conceptual accounts: Essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge*. New York: Peter Lang.
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139–167. <https://doi.org/10.1086/590678>
- Shin, E., Wilkins, E. A., & Ainsworth, J. (2007). The nature and effectiveness of peer feedback during an early clinical experience in an elementary education program. *Action in Teacher Education*, 28(4), 40–52.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Singh, P. (2001). Pedagogic discourses and student resistance in Australian secondary schools. I A. R. Sadovnik & S. F. Semel (Red.), *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang.
- Sivesind, K. (2002). Didaktikk og klasseromsforskning – av samme slag? *Nordic Studies in Education*, 22(04), 244–250.
- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction: A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*. Institute for Education, Faculty of Social Sciences, University of Tromsø.
- Skagen, K. (2000). Modellæring og veiledning. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2002). *Pedagogikkens elendighet: Ukorrekte artikler på randen av litteratur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2006). Norsk allmennlærerutdanning i forandring. I K. Skagen (Red.), *Lærerutdanning i Norden*. København: Forfatterne og Forlaget Unge Pædagoger, HøyskoleForlaget og HLS Förlag.
- Skagen, K. (2011a). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2011b). Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2011c). *Veiledningssamtalen – en egen talesjanger*. Fagbokforlaget, cop2000.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Skagen, K., & Tiller, T. (1983). *Praksisveileder eller øvingslærer?: Om veiledning i lærerutdanning og skole*. Oslo: Aschehoug.
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax. (011643544).
- Slagstad, R. (2010). Dialektikk. I R. Slagstad (Red.), *Elster og sirenenes sang*. Oslo: Pax.
- Slagstad, R. (2014). Skiftende skoleregimer. Hentet 30. september 2014, fra <http://www.manifesttidsskrift.no/skiftende-skolepolitiske-regimer/>
- Smith, K. (2010a). Assessing the Practicum in teacher education – do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.08.001>
- Smith, K. (2010b). Mentorrollen – norske og internasjonale stemmer – dialogpartner, mentor eller veileder. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 97–108.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-national policy borrowing: Understanding reception and translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.875649>
- Stenberg, O. (2006). *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stray, I. E. (2017). *Teachers' ways in times of fluidity; Idiosyncratic cultural responses to global educational reform movements*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2473529>
- Strydom, P. (2011). *Contemporary critical theory and methodology*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Strydom, P., & Delanty, G. (2003). *Philosophies of social science: The classic and contemporary readings*. Maidenhead: Open University Press.
- Søndenå, K., & Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet. Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling? I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: Læring, undervisning og dannelse i lys av ny forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Theoharis, G., & Causton-Theoharis, J. (2011). Preparing pre-service teachers for inclusive classrooms: Revising lesson-planning expectations. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 743–761. <https://doi.org/10.1080/13603110903350321>
- Thurén, T. (1996). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (D. Gjestland, overs.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tillema, H. H., Smith, K., & Leshem, S. (2011). Dual roles – conflicting purposes: A comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during

- practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.543672>
- Timperley, H. S. (2010). The mentor's voice. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2010). Innledning: Veiledning av nye lærere. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Rammer for veiledning i barnehage og skoler. Hentet 15. juni 2019, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Udir.no – Læringsmiljø. Hentet 19. august 2015, fra Læringsmiljø: <http://www.udir.no/laringsmiljo/>
- Utdanningsforbundet (13. mars 2013). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet 10. mai 2013, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Profesjonsetisk-plattform---kom-med-dine-innspill/>
- van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(2), 229–239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.011>
- Volckmar, N. (2014). Et blå-blått utdanningspolitisk skifte? – en studie av den utdanningspolitiske retorikken i partiprogrammene til stortingsvalget 2013 og Sundvollen-plattformen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(06), 482–494.
- Warnick, B. R. (2009). Ritual, imitation and education in R. S. Peters. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 57–74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00735.x>
- Waterman, S., & He, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139–156. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.564348>
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.
- Youens, B., & McCarthy, S. (2007). Subject knowledge development by science student teachers: The role of university tutors and school – based subject mentors. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/02635140701535026>
- Young, M. F. D. (2008). *Bringing knowledge back in*. London, New York: Routledge.
- Østrem, S. (2011). Veiledning på egne eller andres vilkår? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(03), 228–238.

Forfatteromtale

Andreas Reier Jensen (ph.d) er skoleforsker og førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Agder. I sin forskning er han særlig opptatt av forbindelser mellom skolen og samfunnet, og forholdet mellom teori og praksis i undervisning og i lærerutdanning. Han har tidligere arbeidet i videregående opplæring, på teknisk fagskole og på høyskole.

