

## 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 planleggingskjemaet 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,<sup>58</sup> 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.<sup>59</sup>

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 oppstartsrutiner, 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.<sup>60</sup> Dette gjør at jeg behandler disse dataene som

<sup>60</sup> 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 frakoblet 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 forhåndslagde 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 danning 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 12<sup>61</sup> 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 informanter<sup>62</sup> 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).<sup>63</sup>

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.

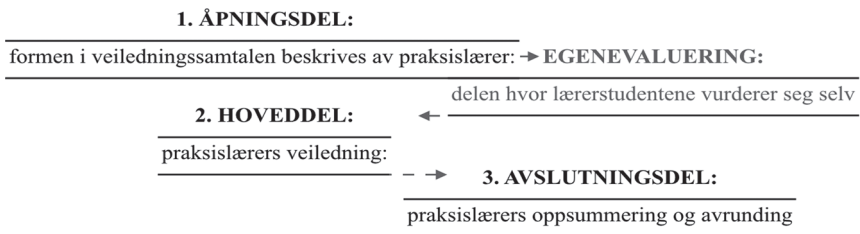
Mot slutten av timen merker Kasper at han har dårlig tid. For å komme gjennom alle oppgavene han har planlagt, skynder han seg nå med å gjennomgå momentene på listen sin. Mange elever sliter med å følge «undervisningstempoet», og Kasper tar seg ikke tid til å svare på spørsmål fra elevene. Det vil si 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.

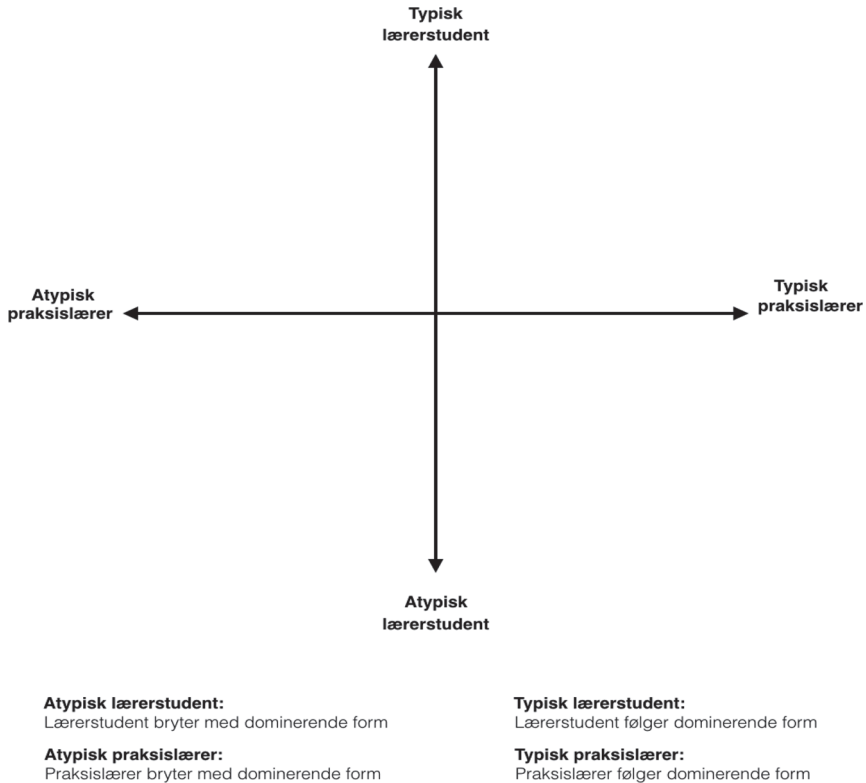
### 5.3.1 Veiledningssamtalens form

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 evaluende

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.

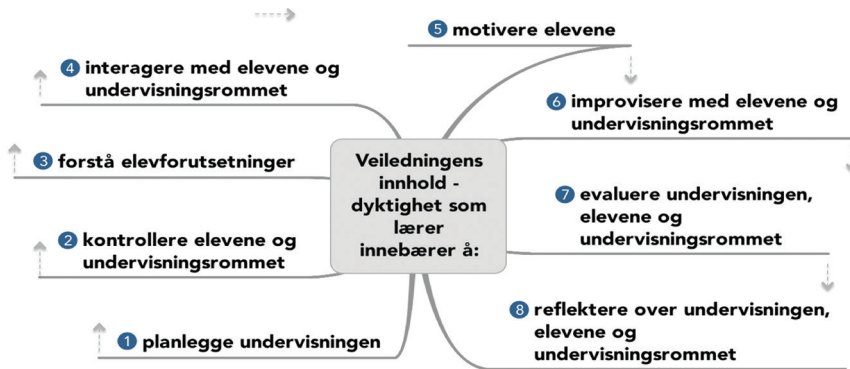
### 5.3.4 Veiledningssamtalenes innhold

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. <sup>64</sup> Den «regulerende diskursen» (K)<sup>65</sup> 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)<sup>66</sup> 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.

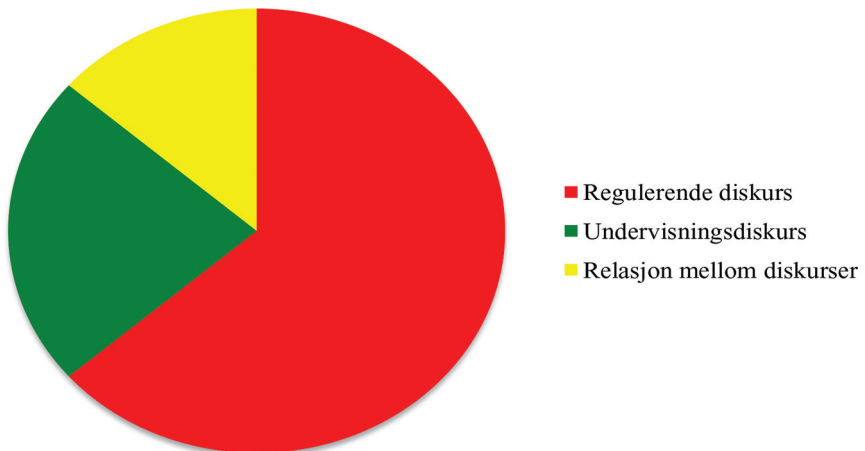
65 Klassifikasjon.

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

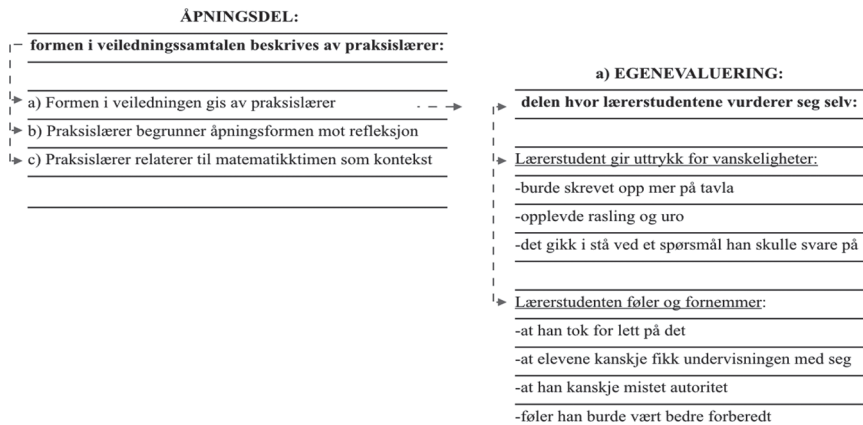
Det er åpenbart både sammenheng, variasjon og forskjeller i veiledningssamtalene, blant annet fordi de representerer ulike fag og undervisning på ulike trinn. Det er likevel et viktig poeng at de 17 kasesene først og fremst kan beskrives gjennom hvor like de er, heller enn ved sitt mangfold og variasjon. 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 veksler 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 studien<sup>67</sup> denne boka bygger på. Praksislærer Per gir i kasus 1

<sup>67</sup> *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 egenvurdering 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 3<sup>68</sup>, 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*

---

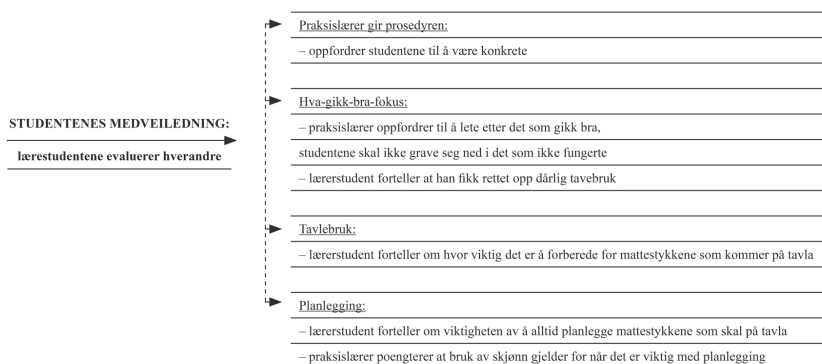
68 Praksislæreren som veileder i kasus 3, er primært Philip og sekundært praksislærer Per. Lærerstudent Hege er en novise som har undervist i en enkelttime i naturfag på 8. trinn. Det benyttes planleggingsskjema i undervisningen, og det har vært gjennomført en uformell førveiledning. Veiledningen gjennomføres 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 2<sup>69</sup> 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 *egenevaluering* 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 9<sup>70</sup> 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.

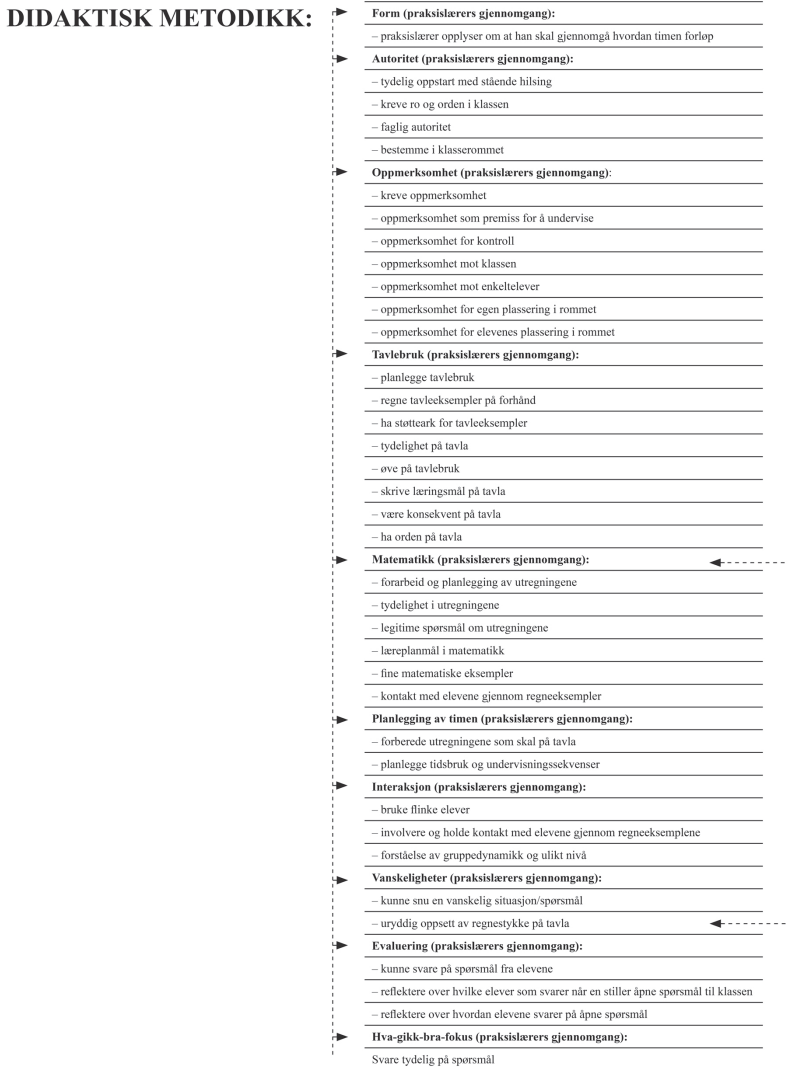
Mye av undervisningen til Kasper foregikk på tavlen. Når det gjelder tavlebruk, veileder Per Kasper i hvordan han kan planlegge tavlebruken. Det kan for eksempel gjøres ved at lærerstudenten må regne mat-testykkene på forhånd og bruke støtteark som viser tavleutregningene. Praksislærer Per er også opptatt 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.

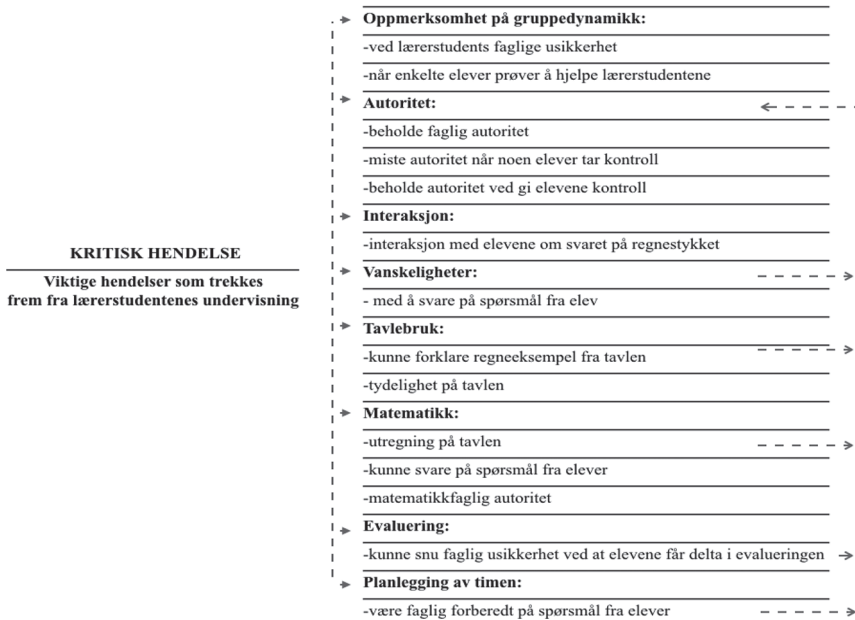
### 5.3.9 Didaktisk metodikk

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 4<sup>71</sup> 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 forstand<sup>72</sup> fordi spørsmålene og kommunikasjonen nå styres fra den ene part, det vil si fra praksislærer til lærerstudent.

Denne didaktiske metoden tilsvarende 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	► <b>Matematikk:</b> – fine regneeksempler som elevene henger med på
	► <b>Tavlebruk:</b> – regneeksempler på tavlen
	► <b>Oppmerksomhet:</b> – oppmerksomhet for elevene som faller av og ikke følger med
	► <b>Motivasjon:</b> – om å holde på elevenes motivasjon
	► <b>Planlegging av timen:</b> – planlegge tidsbruk og sekvenser – ikke prøve å komme gjennom alt
	► <b>Autoritet:</b> – være tydelig – beholde ro i klassen
	► <b>Vanskeligheter:</b> – forberedelse av regneeksempler – være forberedt på spørsmål fra elevene – kontroll på tidsbruk
	► <b>Hva-gikk-bra-fokus:</b> – fin gjennomgang (studentens undervisningstime)
	► <b>Meta-refleksjon:</b> – 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 anomali<sup>73</sup> 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 teorikapittelet 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 veiledning<sup>74</sup> 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 selvforståelse<sup>75</sup> 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 (Høynes, 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 veiledningslitteraturen<sup>76</sup>. 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.<sup>77</sup> 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 utjevrende ved å sikre flest mulig elever god læring og lik rett til utdanning (opplæringsloven, 2014). På noen måter tilfredsstillende 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).<sup>78</sup>

---

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 Kvaales (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 profesjonsfelleskap<sup>79</sup>.

### 5.4.1 Veiledningsritualet

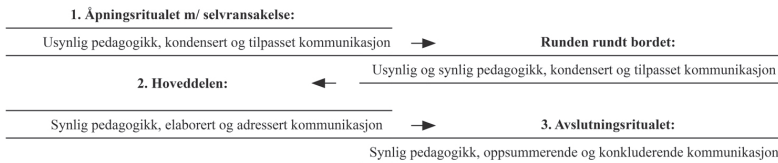
Det utspiller seg en ganske generell form for veiledning på tvers av kasusene bestående av en åpningsdel preget av selvransakelse, runden rundt bordet, hoveddel og avslutningsdel. Dersom jeg bruker ritualbegrepet for å beskrive disse «sekvensene» og innholdet i dem, kan det hele minne om et skrifteritual. 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 retrospekt<sup>80</sup>, 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).

henspiile 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 proselytters<sup>81</sup> 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 rolle<sup>82</sup>.

**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.<sup>83</sup>

---

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.