

KAPITTEL 1

Problemstilling, begreper og noen sammenhenger

1.1 Innledning

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

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

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

Hovedproblemstilling er:

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

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

Forskningsspørsmålene er direkte knyttet til den formaliserte veiledningssamtalen:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Bokas struktur

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

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

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

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

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

1.3 Utdyping av problemstilling

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Chouliaraki, 2001, s. 41)

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Bokas diskursperspektiv

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

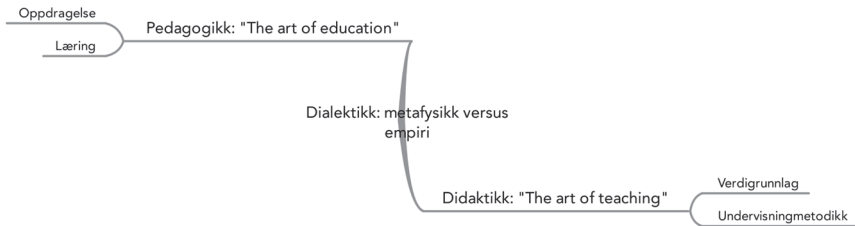
Et siste viktig poeng for diskursbegrepet i boka er at diskurser i skole og utdanning ofte opptrer framkoblet og re-lokalisert i forhold til sin opprinnelige kontekst. Slike re-lokaliserte («rekontekstualiserte») «pedagogiske diskurser» kan være hvordan fag på skolen og den didaktiske operasjonaliseringen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

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

1.5 Didaktiske avklaringer

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

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



Figur 1. Pedagogikk i forhold til didaktikk.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.1 Ulike forståelser av didaktikkbegrepet

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

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

1.5.2 Didaktikk som kontinental-europeisk tradisjon

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.3 Didaktisk skjønn

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6 Lærerprofesjon og veiledning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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