

KAPITTEL 3

Teoretisk grunnlag for analysene av veiledningssamtalene

3.1 Innledning

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Norske veiledningsmodeller

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

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

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

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

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

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

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

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

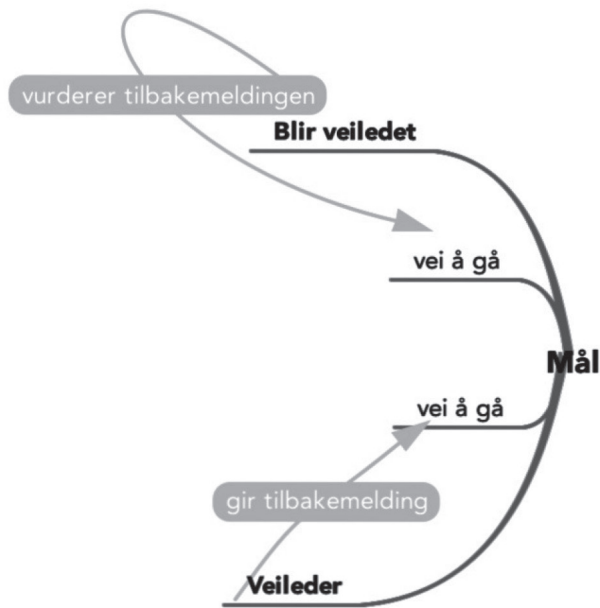
- foregår i et en-til-en-(eller en-til-få)-forhold
- inngår i profesjonspreget utdanning og praksis
- tar opp teori–praksis-forholdet i yrket/profesjonen
- knytter seg til studentens/yrkesutøverens egen yrkesvirksomhet
- tar sikte på å utvikle den praktiske yrketeorien hos den som blir veiledet
- drives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

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

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

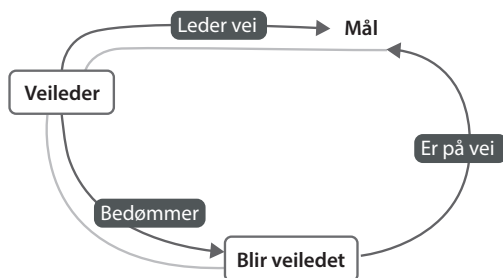
31 Eksempler på dette mangfoldet av modeller omfatter handlings- og refleksjonsmodellen, mesterlære, Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse, didaktisk veiledningsstrategi, LØFT og systemisk veiledning, narrativ tilnærming til veiledning, coaching, verdsettende undersøkelse, aksjonslæring,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

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



Figur 3 *Veiledning uten bedømming*

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



Figur 4. Veiledning med bedømming.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Didaktisk veiledning

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

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

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

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

3.4 Didaktikk som dialektikk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.1 Horisontale og vertikale diskurser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5 Didaktiske avgrensninger

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

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

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

3.5.1 Pedagogiske rettigheter og didaktiske betingelser

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.6 Den pedagogiske anordning

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

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

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

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

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

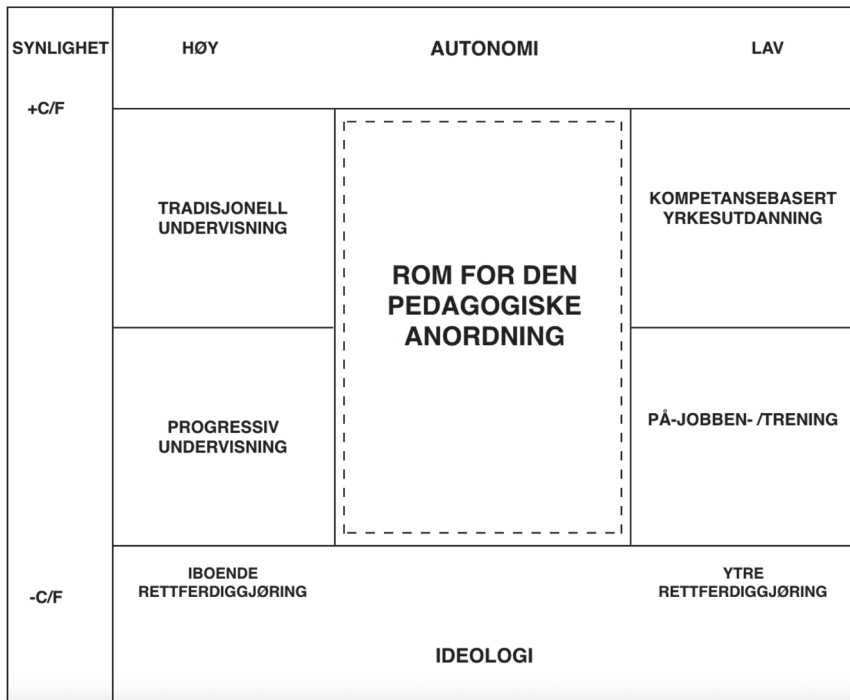
Et slik forsøk på å bygge modeller for å beskrive noe virkelig ved hjelp av noe abstrakt er filosofisk og ontologisk utfordrende. Moore (2013) sammenligner dette med at reglene for sjakk eller musikken i Beethovens symfoni nr. 5 ikke er noe i fysisk forstand, men de færreste vil benekte deres eksistens.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

3.6.1 Klassifikasjon og innramming

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

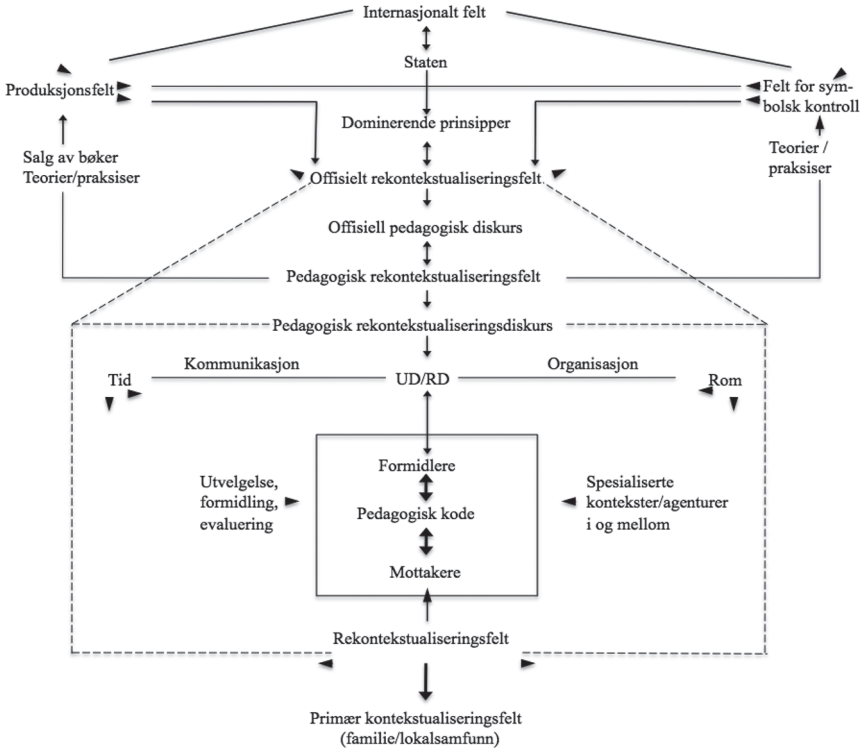
Betegnelsen «synlig pedagogikk» har sterk «klassifikasjon» og sterk «innramming». «Synlig undervisning» går ofte fra det generelle via kategoriseringer til det konkrete. Overføring av kunnskap og evaluering av resultatene vurderes som viktigere enn læreprosessen. Videre vil språket i «synlig undervisning»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

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

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

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

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



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

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

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

3.6.2 Distributive regler

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

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

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

3.6.3 Rekontekstualiseringsregler

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

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

3.6.4 Evalueringsregler

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

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

3.7 Den pedagogiske diskurs

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

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

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

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

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

3.7.1 Den regulerende diskurs

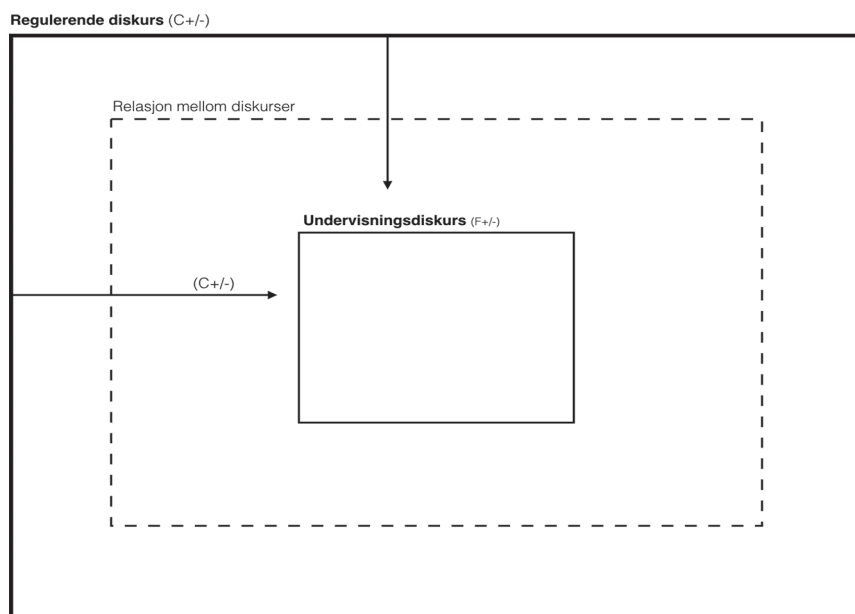
Den «regulerende diskurs» er den dominerende diskursen i den «pedagogiske diskurs». Den er grunnleggende moralsk, og den er overordnet «undervisningsdiskursen». I den «regulerende diskurs» gir «klassifisering» styrken på overføringsprinsippene mellom diskursene, fra et makro til et mikronivå.

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

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

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

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



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

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

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

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

3.7.2 Lærerens organisering av elevene og klasserommet

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

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

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

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

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

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

3.7.3 Lærerens holdning til elevene

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

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

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

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

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

3.7.4 Relasjon mellom diskurser

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

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

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

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

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

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

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

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

3.7.5 Undervisningsdiskurs

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

3.7.6 Hierarki

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

3.7.7 Seleksjon

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

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

3.7.8 Sekvenser

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

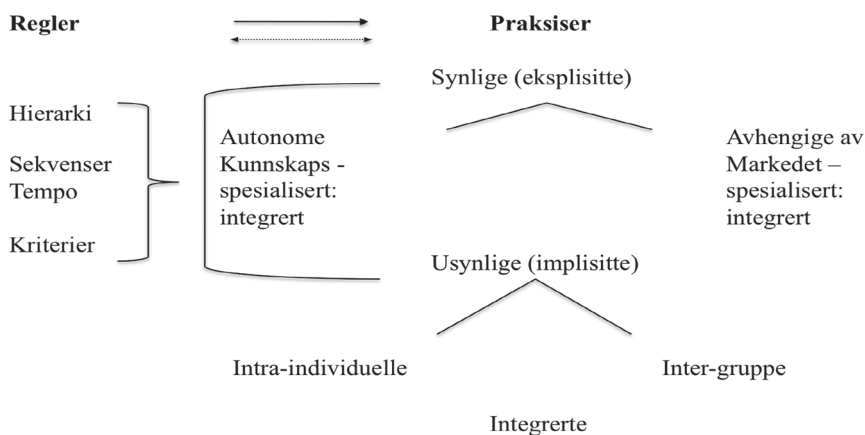
3.7.9 Tempo

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

3.7.10 Kriterier

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

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

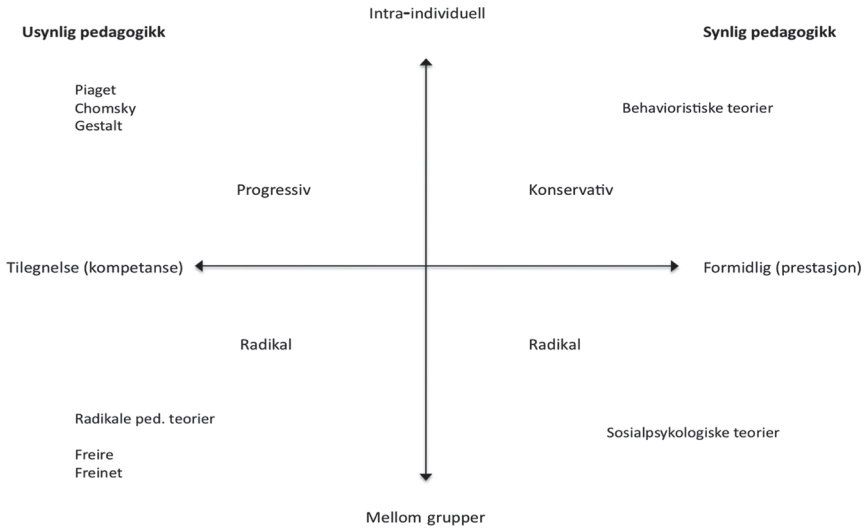


Figur 10. Struktureringen i den pedagogiske diskursen (Bernstein, 2001, s. 95).

3.7.11 Synlig og usynlig pedagogikk

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

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



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

3.8 Oppsummering

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

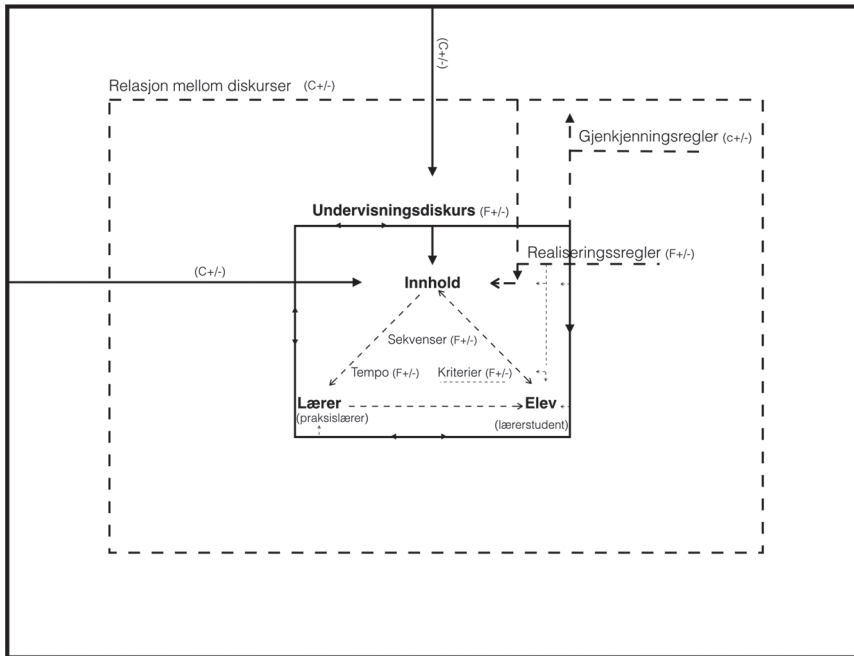
47 Moore (2013) går ganske langt i å plassere Bernstein som en med en politisk agenda i tråd med kritisk teori. Han finner, særlig hos den sene Bernstein, et mer negativt og pessimistisk samfunnsperspektiv der markedsliberalismen er i ferd med å ta kontroll over alle ledd i undervisningssystemet. Dersom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

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

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

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

Regulerende diskurs (C+/-)



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

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