



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsfag og lærerutdanning

”Klasseledelse..? Det har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert!”

*En kvalitativ studie av hvilke redskaper praksisveiledere i Tromsøskolen
braker når de veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse.*

Viktoria Johnsen

Masteroppgave i pedagogikk, PED-3900, november 2018



Forord

En lang reise går mot slutten, og mitt masterprosjekt er straks ferdig. Prosessen har vært krevende, men akk – så givende! Jeg har lært så mye, og sett sammenhenger jeg aldri trodde jeg skulle se. Min lærerhverdag med fantastiske elever har sammen med nye utfordringer som praksisveileder inspirert meg til å ta fatt på dette prosjektet. Prosjektet hadde ikke latt seg gjennomføre uten de fire praksisveilederne som med glede stilte opp til samtale med meg i en hektisk hverdag våren 2018. Det har vært utrolig interessant å få høre deres tanker omkring mine overordnede tema for oppgaven. Tusen takk for deres engasjement!

En stor takk rettes til min veileder Mariann Solberg for å ha loset meg gjennom prosessen trygt og stødig. Du har fra første stund vist oppriktig interesse for mine tema for oppgaven, og har kommet med ros og stilt konstruktive spørsmål når det har vært på sin plass. Tusen takk for at du også har tatt hensyn til mennesket bak denne oppgaven, når livet skjedde parallelt med oppgaveskriving og kom med sine prøvelser. På mange måter har du som min veileder vist meg hvordan veiledning bør gjøres.

Jeg hadde ikke klart denne reisen uten støtten jeg har fått fra mine gode hjelpere. Tusen takk til Marianne og Maria for påfyll av energi i krevende stunder, og interessante faglige samtaler. Tusen takk til Marte og Kristian for oppmuntrende ord og assistanse underveis. Tusen takk til mine gode kolleger og ledelse ved Hamna skole, som har hatt tro på meg og mitt prosjekt hele veien, og som har tilrettelagt slik at jeg skulle klare å komme i mål. Tusen takk til familien min som spente har stått på sidelinjen og heiet meg frem. Mange utfordringer og tanker omkring prosjektet har blitt bearbeidet på turer på fjellet og i marka med hunden min, Odin. Også du har vært en hjelper!

Det kjennes utrolig godt å ha mestret denne utfordringen. Jeg er endelig i mål.

Tromsø, oktober 2018

Viktoria Johnsen

Sammendrag

Både nasjonal og internasjonal forskning slår fast at lærerens evne til å lede en klasse har stor betydning for elevenes trivsel og faglige prestasjoner på skolen. Klasseledelse er en lærerferdighet som er en stor del av lærerrollen, og en ferdighet lærerstudenter primært får utviklet i praksisperiodene i løpet av sin utdanning. Lærerens ledelse skal bidra til å skape et læringsmiljø som støtter og legger til rette for læring hos elevene.

Synet på praksisveiledning har endret seg siden øvingslæreren som mester i sitt yrke satt med fasit på hvordan læreryrket best kunne utøves, til at veiledningen skulle lede studenten på veien mot å bli mer bevisst egen praksisteori gjennom refleksjon over egne handlinger i praksisperiodene. Slik ville den enkelte student utvikle sin egenart som lærer. Hvordan stiller dette seg i dagens praksisveiledning? Hvilke redskaper bruker praksisveiledere i Tromsøskolen når de veileder med henblikk på klasseledelse? Dette er overordnet problemstilling for mitt prosjekt. I tillegg belyser prosjektet følgende forskningsspørsmål: Hvordan påvirker praksisveileders syn på veiledning den konkrete veiledningen på klasseledelse? Hvordan påvirker praksisveileders syn på klasseledelse veiledningen innenfor dette tema? Hvordan veileder praksisveiledere lærerstudenter for å understøtte mestringsfølelse som klasseledere? Hva gjør praksisveilederne for å ivareta ulike personlige egenskaper og erfaringer som lærerstudentene har, for å understøtte lærerstudentenes mestring? For å belyse min problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, har fire praksisveiledere i Tromsøskolen delt av sine tanker og erfaringer omkring temaene klasseledelse og praksisveiledning gjennom kvalitative forskningsintervju. Som teorigrunnlag har jeg valgt å legge fokus på praksisveiledningstradisjonene mesterlære og refleksjon over handling, Banduras og Deci & Ryans teorier om mestring, deler av Batesons og Bourdieus teorier om ikke-bevisste læreprosesser, i tillegg til å belyse klasseledelse. Oppsummert viser undersøkelsens funn at veilederne er samstemte i oppfatningen av hva klasseledelse er og hvordan slik ledelse best kan utøves i samspill med elevene. Klasseledelse er en ferdighet de tar opp som tema i veiledningen av lærerstudentene i praksisperiodene, og de blander da ulike arbeidsmetoder som kan forankres i de ulike veiledningstradisjonene mesterlære og refleksjon over handling. Praksisveilederne er opptatte av at studentene skal oppleve praksisperiodene som gode, og at de skal få kjenne på mestringsfølelse og dermed bygge opp trua på seg selv som dugende lærere.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
1 Innledende ord	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	1
1.1.1 Lærerrollen	1
1.1.2 Klasseledelse	3
1.1.3 Praksisveiledning	4
1.1.4 Presentasjon av problemstilling	7
2 Teori	9
2.1 Klasseledelse	9
2.1.1 Klasseledelse i et historisk perspektiv	9
2.1.2 Klasseledelse i dag	10
2.1.3 Klasseledelse i et læringsperspektiv	17
2.1.4 Klasseledelse – kort oppsummert	18
2.2 Praksisveiledning	19
2.2.1 Hva er veiledning?	19
2.2.2 Mesterlære	21
2.2.3 Handlings- og refleksjonsmodellen	25
2.2.4 Et både/ og – ikke et enten/ eller	29
2.3 Mestring	31
2.3.1 Bandura: Tro på egen mestring	33
2.3.2 Deci og Ryan: Selvbestemmelse og indre motivasjon	38
2.4 Ikke-bevisste læreprosesser	42
2.4.1 Bateson: Proto-læring og deuterolæring	43
2.4.2 Bourdieu: Habitus	44

3	Metode.....	46
3.1	Tematisering og forskningsdesign	47
3.2	Det kvalitative forskningsintervju	49
3.2.1	Semi-strukturert forskningsintervju	49
3.2.2	Utvalg	50
3.2.3	Fortolkende tilnærming	51
3.2.4	Vitenskapelig forankring.....	53
3.3	Intervju og transkripsjon	55
3.4	Analyse av innsamlede data	57
4	Presentasjon av empiri og analyse	59
4.1	Syn på klasseledelse	59
4.1.1	Hva er klasseledelse?	59
4.1.2	Personavhengig ferdighet.....	61
4.1.3	Klasseledelse i lærerutdanningen	62
4.2	Syn på praksisveiledning.....	63
4.2.1	Generelt syn på praksisveiledning.....	63
4.2.2	Veiledning med henblikk på klasseledelse.....	69
4.2.3	Mestring	74
4.2.4	Tanker om ikke-bevisste læreprosesser.....	78
4.3	Oppsummering av funnene	82
5	Drøfting	84
5.1	Syn på praksisveiledning.....	84
5.1.1	Mesterlære i praksisveiledningen.....	84
5.1.2	Refleksjon over handling i praksisveiledningen	92
5.1.3	Vekselvirkning – blanding av mesterlære og refleksjon over handling	98
5.2	Syn på klasseledelse	100
5.2.1	Klasseledelse som personavhengig ferdighet.....	100

5.2.2	Implikasjoner for praksisveiledningen	103
6	Avsluttende ord	105
6.1	Praksisveiledning med henblikk på klasseledelse – oppsummerende drøfting	105
6.2	Mine betraktninger	106
6.3	Veien videre	108
	Litteraturliste	I
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv	V
	Vedlegg 2 Intervjuguide	VII

Tabelliste

Tabell 1 - Oversikt over undersøkelsens funn	82
--	----

Figurliste

Figur 1: Lærerstiler. Fritt gjengitt fra Læringsmiljøsenderet 2018	16
Figur 2: Praksistrekanten	26

1 Innledende ord

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I skrivende stund er det tolv år siden jeg fullførte allmennlærerutdanningen. Jeg har arbeidet som lærer i grunnskolen etter endt utdanning. De siste fire årene har jeg også fungert som praksisveileder for studenter i praksis fra lærerutdanningen i Tromsø. Det å skulle veilede voksne mennesker på deres vei mot å bli en autonom lærer, har gitt meg nye utfordringer og erfaringer i hverdagen – både som fagperson og som medmenneske. Dette har gitt meg ny innsikt i min yrkesutøvelse både som lærer og praksisveileder. Min stillingsbeskrivelse og mandat er todelt. Jeg er både lærer og lærerutdanner.

1.1.1 Lærerrollen

Læreren arbeider hovedsakelig sammen med elever i klasserommet. Læreren skal i tillegg samarbeide med kolleger, være en del av et profesjonelt fellesskap og bidra til skoleutvikling, og samarbeide med foreldre. Lærerrollen er sammensatt. Hovedoppgaven til læreren er å legge til rette for og lede elevenes læring (St.meld.11, 2008-2009, s.12). Regjeringen satte med stortingsmeldingen *Læreren. Rollen og utdanningen* i 2009 fokus på læreren i den norske skolen, med det mål å bidra til å gjøre elevene bedre rustet til å møte livets oppgaver, til å utvikle seg på bakgrunn av egne forutsetninger, til dannelse, sosial mestring og selvstendighet (St.meld.11, 2008-2009, s.9). Regjeringen slår fast at læreren med sitt daglige virke i klasserommet har en avgjørende betydning for elevenes læring i skolen, og startet med denne meldingen arbeidet med å gå fra fireåring allmennlærerutdanning til femårig masterutdanning for lærere (ibid.). Med økt fokus på lærerrollen og lærerutdanningen var målet bedre kvalitet i lærerutdanningen og på sikt enda bedre kvalitet i skolen.

På grunn av kompleksiteten i lærerrollen stiller det høye krav til lærerutdanningen for å forberede lærerstudentene på det som vil møte dem når de starter i yrkeslivet. Regjeringen peker på at "...hovedutfordringene i praksisopplæringen er mangel på nasjonale kvalitetskrav og svak kopling til teorifagene i utdanningen" (St.meld.11, 2008-2009, s.21). Dette underbygger Anne Grete Solstads forskning og hennes artikkel *Praksisnær teori og teorinær praksis* når hun skriver at "...mange allmennlærerstudenter har problemer med å se helheten i utdanningen. De opplever teori og praksis som to verdener, der relevansen av praksis verdsettes høyest" (Solstad, 2010, s.203). Hun understreker i sin artikkel at både teori og

praksis i utdanningen skal gjøre studenten bedre i stand til pedagogisk tenkning, slik at studenten kan analysere og kritisk reflektere over egen praksis (ibid.). Som praksisveileder har jeg som oftest fått høre fra mine studenter at de ser fram til praksis, fordi det er i praksisperiodene at de lærer mest om hvordan det er å være lærer. De har sett på det de lærer på skolebenken på lærerutdanningen og i ukene i praksis som to forskjellige verdener. Lejonberg et.al. argumenterer for et tettere samarbeid mellom lærerutdanningene, veilederutdanningene og praksisskolene for å bidra til å viske ut grensene mellom de to verdenene (Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017). De bruker begrepet *det tredje rom* for aktiviteter der praktisk og akademisk kunnskap møtes (ibid.). Dersom praksisveilederne, som er lærerutdannere på lik linje med lærerne på universitetet, og de ansatte på utdanningsinstitusjonen samarbeider godt, vil dette føre til en mer helhetlig og skolenær lærerutdanning. Dette er noe regjeringen ønsker, og gir uttrykk for i nevnte stortingsmelding: "Lærerutdanning og praksisskole må samarbeide om undervisningsopplegg (...). Det må derfor utvikles tettere samarbeidsformer og gode rutiner for å sikre bedre koordinering mellom de to læringsarenaene" (St.meld.11, 2008-2009, s.22). For at studentene skal kunne reflektere over og bruke teoretisk kunnskap i praktisk lærerarbeid, må praksisveilederne ha god innsikt i hvilken teoretisk ballast studentene har med seg når de møter til praksis. Det vil også styrke lærerutdanningene om de igjen har god kjennskap til hvordan den norske skolen drives per dags dato. Denne erfaringen er det i hovedsak praksisveilederne som har. Et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisfeltet vil føre til en praksisnær utdanning for studentene.

I 2017 kom regjeringen med *Melding til Stortinget 16: Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Hovedbudskapet som presenteres i denne stortingsmeldingen er at kunnskap oppstår i fellesskap, for "kunnskap er ikke en vare som skal formidles og konsumeres. Det er noe som oppstår og utvikler seg når underviser og studenter kommer sammen" (Meld.St.16, 2016-2017). Regjeringen har i denne stortingsmeldingen fokus på høyere utdanning og med det også lærerutdannerne, for å heve kvaliteten slik at studentene får en utdanning som er relevant for arbeidslivet. Økt kvalitet på lærerutdanningen vil gi studenter som ikke bare memorerer fakta og pensum, men som aktivt reflekterer og oppnår dypere forståelse – det meldingen betegner som dybdelæring (Meld.St.16, 2016-2017, s.44). Dette understøtter det faktum at utdanningsinstitusjonen og praksisskolene må samarbeide, slik at kvaliteten på lærerutdanningen blir enda bedre. Slik kan også "det store praksissjokket" forebygges, dersom studentene er bedre forberedt på hva lærerrollen faktisk består av og hva som vil møte dem

når de kommer ut i praksis og i yrket etter endt utdanning. Forskning viser at for mange praksisveiledere er praksis mer en treningsarena slik at studentene får prøvd seg som lærere, fremfor et forum hvor de kan utvikle sin profesjonelle lærerrolle, slik som Solstad påpeker i sin artikkel (Solstad, 2010). Det kan se ut som praksisveilederne ser på praksis som en periode hvor de låner bort klassen sin slik at kommende lærere får testet ut det å være lærer. Dette inntrykket sitter jeg også igjen med etter mine år som praksisveileder. Jeg har observert variasjoner av engasjement hos praksisveiledere, og har sett ulike roller en som praksisveileder kan ta. Noen kan se på praksisperiodene som ei avslappende tid hvor andre tar seg av undervisningsjobben og en kan sitte bakerst i klasserommet og ta livet med ro med en kaffekopp, for deretter å gå hjem tidlig mens studentene planlegger undervisningen for neste dag. Andre igjen gir jernet og er opptatte av at praksisveiledningen de gir skal være god. En kan da spørre seg om kvaliteten på praksisperiodene blir så gode som nasjonale retningslinjer legger opp til, og at alle studentene gjennom praksis får god kjennskap til lærerrollen og dens mangfoldighet.

1.1.2 Klasseledelse

For at lærerstudenten skal få kompetanse i å legge til rette for og lede elevenes læring som ferdigutdannet, har jeg sett behovet for økning av kompetanse i klasseledelse blant studentene i praksisperiodene. Ved siden av formidling av fag og didaktikk har jeg erfart klasseledelse som en tilsvarende stor del av lærerrollen. Som en første tilnærming kan en si at klasseledelse vil si å skape et læringsmiljø som støtter og legger til rette for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette utfordrer læreren som relasjonsbygger, som leder og tydelig voksen, på struktur, som motivator og oppdatert fagperson. Klasseledelse har i perioden 2013-2017 vært en del av den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* (Regjeringen.no, 2017). Satsningen tar utgangspunkt i *Meld.St.22 Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld.St.22, 2010-2011). Regjeringen har begrunnet en fornying av spesielt ungdomstrinnet, da "elevenes motivasjon i grunnskolen faller med alderen, og er lavest på 10. trinn. Motivasjon er viktig for læring" (Meld.St.22, 2010-2011, s.6). Et av tiltakene som fremmes i meldingen, og som kan bidra til økt motivasjon og mestringfølelse hos elevene, er læringsmiljø og klasseledelse. Tiltaket begrunnes med:

Lærerens evne til å være en god leder av klassen er en forutsetning for å skape variert opplæring, der elevene er motiverte og får et godt læringsmiljø. Uten en god og trygg ledelse av klassen vil det være vanskelig å gi elevene god læring og godt læringsutbytte. (...) Bedre klasseledelse vil også kunne redusere bråk og uro (...) (Meld.St.22, 2010-2011, s.11).

Å lede mennesker kan falle naturlig for mange, en egenskap en lærerstudent vil dra nytte av når en klasse skal ledes i læringsarbeid. Likevel er lederarbeidet i denne spesielle konteksten noe som må læres om og erfares. Erfaringen starter mange av studentene med i praksis i løpet av sin utdanning, og mitt inntrykk er at mange betrakter klasseledelse som kun en praktisk lærerferdighet. Dette betyr ikke at klasseledelse bare skal oppøves i praksisperiodene, men at teori fra utdanningsinstitusjonen kobles sammen med praksis i praksisperiodene. Som praksisveileder har jeg fått inntrykk av at studentene stiller til praksis med få tanker om hva klasseledelse innebærer, og at den innsikten de har kommer fra tidligere praksisperioder eller erfaringer fra klasserommet som tidligere elev og ikke fra teori på lærestedet. UiT Norges arktiske universitet har klasseledelse som tema i sine nye studieplaner etter at masterutdanning for grunnskolelærere ble nasjonalt innført (UiT, 2017b, Studieplan for master i grunnskolelærerutdanning for 1.-7-trinn; UiT, 2017c, Studieplan for master i grunnskolelærerutdanning for 5.-10.trinn). Blant annet er lærerrollen og klasseledelse et gjennomgående tema i blant annet faget *Pedagogikk og elevkunnskap* og i praksisperioder (ibid.). Hvordan klasseledelse utøves kan variere sterkt fra lærer til lærer, noe som kan forklare min opplevelse med tanke på studentenes kjennskap til temaet når de kommer til praksisskolen. Fra mitt ståsted er det for tidlig å kunne si noe med tanke på endring i studentenes kjennskap til klasseledelse etter at ny lærerutdanning ble realisert. Konsensus er i seg selv ikke et mål når det kommer til klasseledelse, da vi alle er forskjellige som mennesker uavhengig av om vi er lærerstudent, lærer i grunnskolen, eller lærer på lærerutdanningen. Rom for individuelle forskjeller må det derfor være, selv om det finnes retningslinjer og forskning på hva god klasseledelse innebærer. Både nasjonal og internasjonal forskning viser at en autoritativ lærerstil fører til en tydelig leder som elevene spiller på lag med, noe som igjen vil føre til økt faglig prestasjon blant elevene. Jeg vil utdype klasseledelse i teorikapitlet, og se på klasseledelse i et historisk perspektiv frem til i dag. Der vil jeg også belyse nærmere hva nasjonale retningslinjer sier er god klasseledelse.

1.1.3 Praksisveiledning

Tradisjonelt besto praksisperiodene av at praksisveilederen, eller øvingslæreren som mange kalte det tidligere, observerte lærerstudenten og ga sin tilbakemelding etter endt undervisning. Det var øvingslæreren som satt med fasitsvaret på hvordan undervisning best kunne gjøres, og lærerstudenten kopierte øvingslærerens måte å undervise på (Nordahl, 2012; Skagen, 2013). På 1970-tallet oppsto det en reaksjon på denne formen for praksisveiledning, og Handal og

Lauvås kom med sin veiledningsmodell for veiledning av lærerstudenter i praksis – handlings- og refleksjonsmodellen (ibid.). Nå skulle lærerstudenten reflektere over egne handlinger i klasserommet, med tanke på å utvikle sin egen måte å utøve læreryrket på istedenfor å kopiere øvingslæreren. Handal og Lauvås kaller dette for å utvikle egen praksisteori. Denne modellen befestet seg i norsk praksisveiledning som den gjeldende, og har på mange måter blitt stående som regjerende modell til den senere tid. Modellen er den jeg også veiledet mine studenter etter da jeg begynte som praksisveileder, da det var det lærerutdanningen oppfordret til på dette tidspunktet. Det kan virke som det er en endring i anmarsj. Andreas Reier Jensen påpeker i sin doktorgradsavhandling at handlings- og refleksjonsmodellen har blitt et slags rituale som gjennomføres under veiledning av lærerstudenter, og oppmerksomheten på utvikling av studentens egen praksisteori og kritisk refleksjon over opplevelser i praksis forsvinner litt i veiledningsdokumenter og etterveiledninger (Jensen, 2017). Gjeldende dokument for praksisperiodene for lærerstudentene ved UiT Norges arktiske universitet fremstår ikke like rigid nå som tidligere når det kommer til handlings- og refleksjonsmodellen som aktuell modell for praksisperiodene, og oppfordrer til bruk av flere arbeidsmetoder i løpet av praksis: Modellering, observasjon, planlegging og gjennomføring av undervisning, veiledning og refleksjonsskriving (UiT, 2017a, Håndbok for praksisopplæring). Det kan likevel se ut som deler av handlings- og refleksjonsmodellen henger igjen. For eksempel skal studentene planlegge sine undervisningsøkter i et skjema som danner grunnlag for veiledningen, noe som er første del av Handal og Lauvås' strategi for praksisveiledning (ibid.). Slik jeg leser rettleidingen for praksis, står det ikke spesifikt hva veiledningen skal inneholde eller hvordan den skal gjennomføres. Det kan da virke som det gir frihet til praksisveilederen for hvordan veiledningsløpet legges opp. Da blir det personavhengig hva slags praksisveileder studentene møter, og om de veiledes etter handlings- og refleksjonsmodellen og/ eller andre modeller, arbeidsmåter eller redskaper.

Da jeg startet på min karriere som praksisveileder, var det stor etterspørsel etter veiledere i Tromsøskolen. Uten formell kompetanse innenfor praksisveiledning, søkte jeg råd hos en kollega som nylig hadde tatt studiepoeng i veiledning. Han delte villig av sine notater og pensumbøker, og jeg satte meg inn i refleksjon over handling. Da studentene kom til skolen var jeg spent, men følte meg likevel klar til å ta imot dem på en profesjonell måte. En særlig opplevelse fra en gang jeg hadde lærerstudenter i praksis gjorde sterkt inntrykk, og førte til økt grad av refleksivitet hos meg. En av studentene mine hadde planlagt en undervisningstime

som hun skulle gjennomføre med elevene i klassen jeg var lærer for. Opplegget hennes fremsto for meg som en smule ambisiøst, og jeg var redd for at hun skulle feile og gå fra timen med en dårlig følelse. I førveiledningen la jeg opp til refleksjon, etter beste mening med bakgrunn i handlings- og refleksjonsmodellen, slik at hun skulle komme frem til denne erkjennelsen selv og justere undervisningsopplegget sitt. Som vanlig under veiledning i praksis var hele studentgruppa til stede. Jeg opplevde samtalen i gruppa som god, og følte selv at jeg hadde begynt å få studenten på gli til å se hva hun burde tenke på med sitt planlagte opplegg. Helt plutselig begynte hun å gråte. Store tårer trillet nedover kinnene hennes, og hun klarte å stotre frem at hun fryktet at undervisningen hennes ikke ville være forsvarlig overfor elevene. Jeg hadde tidligere lagt merke til at denne studenten var kritisk til egen kompetanse – som var mer enn god nok – og ofte fokuserte på det hun selv mente hun kunne gjort bedre. Studenten og jeg ble etter hvert som tida gikk bedre kjent, og det kom frem at jeg ikke var den første som hadde sagt at hun burde ha fokus på det hun gjorde bra. Da gikk det opp for meg at mennesket som satt foran meg, som jeg skulle veilede et stykke på hennes sti i livet, møtte til praksis med sine livserfaringer som gjorde henne til den hun var. Denne hendelsen, som en av mange, gjorde meg oppmerksom på og ydmyk overfor det faktum at hver lærerstudent jeg møter i praksis har sin ryggsekk med seg, noe som vil påvirke veiledningssituasjonene jeg som veileder legger opp til, og som vil påvirke studentens opplevelse av praksis og lærerprofesjonen. Denne påvirkningen er ikke nødvendigvis bevisst hos studenten selv, og er det jeg videre betegner som ikke-bevisste læreprosesser. Burde jeg som praksisveileder kanskje ikke lagt opp til refleksjon i akkurat denne veiledningssamtalen? Hva kunne jeg gjort annerledes? Jeg satte mestringsfølelsen hennes på spill med å legge opp veiledningen slik jeg gjorde. Burde jeg startet med å bekrefte henne eller gi konkrete råd, istedenfor å legge opp til refleksjon? Min opplevelse gjør at jeg stiller spørsmål ved om handling- og refleksjonsmodellen bør være enerådende innenfor praksisveiledning i norsk lærerutdanning. Klasseledelse er på mange måter en personavhengig lærerferdighet, og det er viktig at praksisveilederen tar vare på personen bak studenten han møter i praksis.

Nasjonale styringsdokumenter, lærerutdanningens plandokumenter og forskning sier at lærestedet og praksisskolen skal fokusere på å knytte sammen teori og praksis i utdanningen av nye lærere. Klasseledelse skal være et tema i både teoriundervisning på lærestedet og i praktisk utøvelse i praksisperiodene. Tradisjonelt har praksisveiledning vært preget av teoretisk forankring i mesterlære, og etter hvert flyttet fokus mer over på refleksjon over handling hvor lærerstudentens egenart som lærer skal utvikles. Forskning på området viser at

veiledningsfeltet er i endring. Hvilket syn har praksisveilederne i dagens lærerutdanning på veiledning?

1.1.4 Presentasjon av problemstilling

Jeg har selv fått erfare hvor viktig tydelig og god klasseledelse er i utøvelse av læreryrket. For at lærerstudentene jeg har hatt i praksis skulle få kjenne på mestring, har blant annet klasseledelse vært et tema vi har fokusert på i løpet av praksisperiodene. Å kunne styre skuta som en tydelig leder har gitt de muligheten til å kunne fokusere på fag og fagdidaktikk, og slik jeg ser det – fått muligheten til å knytte sammen de to verdenene teori og praksis. Kombinasjonen klasseledelse og praksisveiledning tente en nysgjerrighet hos meg. Samlet fant jeg lite eller ingen forskning på kombinasjonen av de to områdene i mine litteratursøk. Her kan mitt prosjekt bidra til ny kunnskap. Hvordan veiledes egentlig lærerstudenter i Tromsøskolen på klasseledelse? Hvordan legger praksisveilederne opp veiledningen slik at studentene får muligheten til å kjenne på mestring, så de får trua på seg selv som dugende lærere? I hvor stor grad er praksisveiledere bevisste at lærerstudentene stiller til praksis med sitt levde liv så langt? Hvordan påvirker dette veiledningen i praksisperiodene? De siste to spørsmålene fordret et forskningsspørsmål som omhandlet ikke-bevisste læreprosesser i tillegg til de tre jeg i utgangspunktet startet prosjektet med om praksisveiledning, klasseledelse og mestring.

På bakgrunn av eksisterende forskning på områdene klasseledelse og praksisveiledning, og egne erfaringer på disse områdene, fokuserer denne oppgaven på følgende problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål:

Hvilke redskaper bruker praksisveiledere i Tromsøskolen når de veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse?

- *Hvordan påvirker praksisveileders syn på veiledning den konkrete veiledningen på klasseledelse?*
- *Hvordan påvirker praksisveileders syn på klasseledelse veiledningen innenfor dette tema?*
 - *Hvordan veileder praksisveiledere lærerstudenter for å understøtte mestringsfølelse som klasseledere?*
 - *Hva gjør praksisveilederne for å ivareta ulike personlige egenskaper og erfaringer lærerstudentene har, for å understøtte lærerstudentenes mestring?*

Som tidligere sagt – lærerrollen er sammensatt. Slik jeg ser det, er det viktig at utdanningen forbereder studentene på lærerhverdagen med tilhørende utfordringer og gleder som venter dem. De skal få hjelp på veien til å bygge en sterk ryggrad, slik at de står støtt i samarbeidet med elever, kolleger og foreldre. De skal få troen på seg selv også som lærere, og tenke som Pippi Langstrømpe: "Klasseledelse..? Det har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert!" I mitt prosjekt har jeg utelukkende fokusert på praksisveilederne, og hvordan de løser denne oppgaven. Problemstillingen har en praktisk innfallsvinkel til temaene, noe som har ført til en praktisk tilnærming heller enn teoretisk i arbeidet med oppgaven. Det hadde vært spennende å se problemstillingen også fra studentenes perspektiv. På grunn av masterprosjektets rammer ser jeg meg nødt til å avgrense prosjektet til praksisveiledernes synspunkt.

I neste kapittel har jeg samlet teorier innenfor fire hovedtema som prosjektet mitt består av: Klasseledelse, praksisveiledning, mestring, og ikke-bevisste læreprosesser. I kapittel 3 begrunner jeg hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode for å undersøke problemstillingen, samt mitt vitenskapsteoretiske ståsted som forsker. I kapittel 4 vil jeg presentere empiri og analyse, og gjengi hva prosjektets intervjupersoner har fortalt innenfor de fire hovedtemaene. I kapittel 5, drøftingen, vil jeg knytte sammen prosjektets funn med teori som presenteres i kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg samle trådene, komme med noen tanker til videre arbeid, og med det avrunde mitt masterprosjekt.

2 Teori

For å forankre min problemstilling og empiri teoretisk, vil jeg i dette kapitlet presentere teorier innenfor fire hovedtemaer i mitt prosjekt: Klasseledelse, praksisveiledning, mestring, og ikke-bevisste læringsprosesser. For å belyse disse temaene vil jeg presentere hva klasseledelse er, de to retningene mesterlære og handlings- og refleksjonsmodellen innenfor praksisveiledning, Banduras teori om mestringstro og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse om temaet mestring, og Batesons teori om deuterolæring og Bourdieus teori om habitus når det kommer til ikke-bevisste læreprosesser.

2.1 Klasseledelse

Oppgavene til en lærer i norsk skole er mange. Primæroppgaven er å legge til rette for læring hos barn og unge, slik at de faglig og sosialt står godt stilt til å skaffe seg en god utdanning og til å møte kravene til samfunnet de lever i. Denne oppgaven kan bli svært utfordrende, både for elevene i en klasse og for læreren selv, dersom skoledagen preges av bråk og uro. Derfor bør læreren ha kompetanse i å lede en klasse i læringsarbeidet, såkalt klasseledelse, slik at læringsutbyttet for elevene – både faglig og sosialt – blir best mulig. Kommende lærere får prøvd seg som klasseledere i praksisperiodene i løpet av sin utdanning.

2.1.1 Klasseledelse i et historisk perspektiv

”Du tar bare tak i de små hårene bak i nakken når barna ikke oppfører seg. Da vil ikke foreldrene se om du har satt barnet på plass!”

Under min egen skolegang og studietid arbeidet jeg som vikar på kjøkkenavdelingen på et sykehus. Dette rådet fikk jeg av en tidligere kollega på sykehuset, da hun fikk vite at jeg hadde begynt på lærerutdanningen. Hun var da en godt voksen dame, og hadde selv sju-årig folkeskole med påfølgende husmorskole bak seg. Rådet var nok velmenende, og muligens basert på egne erfaringer som elev i skolen.

Ved et raskt søk på ”klasseledelse”, er det et navn som går igjen i mange av treffene. Thomas Nordahl er en norsk forsker i pedagogikk, som har skrevet en rekke tekster om temaet. Han har også vært fagperson i Kunnskapsdepartementets nasjonale satsning *Ungdomstrinn i utvikling*, hvor klasseledelse er et av de gjennomgående temaene (Utdanningsdirektoratet, 2015; Meld.St.22, 2010-2011, s.67-78). Slik jeg forstår det, er Thomas Nordahl omdiskutert,

men fremstår likevel som en viktig bidragsyter til feltet. Nordahl har blant annet skrevet boka *Klasseledelse* (2012). I denne boka presenterer Nordahl synet på klasseledelse fra eldre til nyere dager.

Gjør vi et hopp tilbake i tid, var læreren den ubestridte leder i skolestua. Oppførte ikke elevene seg, kunne læreren bruke ulike metoder for fysisk avstraffelse for å opprettholde ro og disiplin blant elevene. Det kunne være slag med pekestokken eller en linjal, et godt tak i et øre, spanskrør – eller ta tak i de små hårene bak i nakken, slik min tidligere kollega rådet meg til. Læreren kunne også bruke en form for psykisk avstraffelse for å posisjonere seg som leder i klasserommet. Et eksempel på dette kan være latterliggjøring av en elev foran resten av klassen. Synet på lærerrollen endret seg da pendelen i pedagogikken svingte til motsatt side. På 70-tallet ble det nærmest forbudt å snakke om disiplin i skolen, og elevene ble sett på som selvstendige individer som skulle behandles med respekt (Nordahl, 2012, s.10-13). De skulle ikke undertrykkes, men heller få muligheten til å blomstre som de individene de var. Læreren skulle nå legge opp til et demokratisk fellesskap, hvor elevene skulle engasjeres i skolearbeidet for å få ro i klasserommet. Dersom dette ikke virket, og det ble bråk og uro blant elevene, var det læreren som var årsaken.

Jeg begynte selv som elev i første klasse i norsk skole i 1989. I mine første år i skoleverket skjedde det en endring i synet av hvordan best lede en klasse. Jeg husker at jeg som elev i småskolen hadde stor respekt for læreren min, og jeg kan den dag i dag kjenne på følelsen jeg fikk da jeg ble sendt på gangen av å snakke med vanlig stemme til en medelev mens læreren hadde undervisning. På 90-tallet kom uro og bråk i skolen igjen på dagsordenen, og *arbeidsro* ble et tema som ble diskutert blant lærerstanden. Løsningen ble fra omkring år 2000 betraktet som et spørsmål om ledelse (Nordahl, 2012, s.12).

2.1.2 Klasseledelse i dag

2.1.2.1 Classroom management

Begrepet *klasseledelse* kommer opprinnelig fra USA, og har sin opprinnelse i den amerikanske tradisjonen *classroom management*. Ifølge Nordahl har denne tradisjonen til en viss grad røtter i behavioristisk læringspsykologi, og har av den grunn fått kritikk på grunn av en noe instrumentell fremgangsmåte for læreren (2012, s.12). Måten å lede en klasse på kan ses på som trinnvis: ”Hvis så, så...” og ”Hvis ikke så, så...”. Det kan se ut som om læreren har

en oppskrift for belønning av ønsket atferd og korrigeringer avhengig av hvordan elevene oppfører seg.

Uavhengig av læringsteoretisk ståsted, har likevel den amerikanske tradisjonen et bedre læringsmiljø og dermed bedre elevprestasjoner som mål. De amerikanske forskerne Pianta og Allen (2008) har i sin artikkel fokus på hvordan skape en positiv utvikling, både faglig og sosialt, blant ungdommer i skolen. De fremstiller følgende påstand:

Our central thesis is that motivation-producing interactions with teachers (...) can be improved by an intervention that increases teachers' knowledge of adolescent development and provides them with ongoing, pragmatic support and feedback to apply that knowledge in classrooms on a daily basis (Pianta & Allen, 2008, s.21).

De hevder altså at motivasjonsskapende samhandling mellom lærer og elever kan økes eller bedres ved at lærerne får mer kunnskap om ungdommers utvikling, og at lærerne bruker denne kunnskapen i hverdagen for å gi støtte og tilbakemeldinger. Samhandlingen med læreren kan enten fremme eller hemme prestasjon, og atferdsmessig og følelsesmessig helse. Dette forstår jeg som at læreren må bygge gode *relasjoner* til elevene for å fremme prestasjon og helse. Skolen må i tillegg oppleves meningsfull for ungdommene, og gjerne settes i et virkelighetsnært perspektiv. Dette vil gi elevene økt motivasjon til å arbeide med skolearbeidet i klasserommet også, og ikke bare være motivert for sosial samhandling med medelever på skolen, i gangen eller i friminuttene.

Pianta og Allen trekker frem tre egenskaper ved et motivasjonsfremmende klasserom (Pianta & Allen, 2008, s.23-27):

1. Relasjonell støtte

Pianta og Allen drister seg til å si at ungdommene *lever* for sine sosiale relasjoner. Positive relasjoner med voksne er kanskje den mest viktige ingrediensen i å fremme positiv utvikling hos ungdommer. En tett, følelsesmessig relasjon med en lærer er nøkkelfaktoren for om en elev lykkes på skolen eller ikke. En slik relasjon vil fremme elevenes motivasjon på skolen og den følelsesmessige funksjonen utenfor klasserommet.

2. Kompetanse/ autonomi

Det er viktig å gi ungdommene en følelse av kontroll, autonomi, valg, og mestring. Dette er noe som skaper elevmedvirkning, og utfordringer som kan mestres gir

motiverte tenåringer. Å støtte elevenes autonomi betyr ikke at læreren gir opp sin lederrolle i klasserommet.

3. Relevans

En sammenheng mellom pensum og den virkelige verden kan forsterke motivasjonen til å lære pensum. Skolearbeidet må oppleves som meningsfylt for den enkelte elev.

Dette kan forstås som klasseledelse, eller classroom management. Læreren må legge til rette for gode relasjoner mellom seg og elevene, for å på den måten påvirke læringsmiljøet positivt. Det som det arbeides med innenfor klasserommets fire vegger må oppleves som meningsfullt også for elevene, og oppgavene som gis må fordre til elevmedvirkning og mestringsfølelse. Dette vil føre til at det kan arbeides med fag, og elevenes faglige prestasjoner vil forbedres.

2.1.2.2 Definisjoner av klasseledelse

Ifølge Opplæringsloven §9a har alle elever rett til et skolemiljø som oppleves som trygt og godt, og som fremmer helse, trivsel og læring. Terje Ogden har arbeidet som lærer i skolen siden tidlig 70-tall, og har utviklet en særlig interesse for spesialpedagogikk, og barns atferd og sosiale kompetanse i skolen. Ogden knytter, i likhet med lærerstanden på 2000-tallet, bråk og uro i en klasse til lærerens kompetanse i å lede klassen. I boka *Klasseledelse: praksis, teori og forskning* fra 2012 vektlegger Ogden at elever kommer til skolen med ulike forutsetninger, både faglig og sosialt. Ifølge ham selv er boka han har skrevet om klasseledelse ment for ”vanlige læreres problemer med vanlige elever”, og hvordan læreren kan lede en klasse på en måte som oppfyller kravene til Opplæringsloven §9a.

Det finnes ulike definisjoner på begrepet klasseledelse. Ogden definerer begrepet slik: ”Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene” (Ogden, 2012, s.17). Slik jeg leser Ogdens definisjon, må læreren være klar over at elevene må rammes inn både faglig og sosialt (”å holde orden”), slik at det blir ro i klassen så elevene kan arbeide med fag og lære mest mulig (”produktiv arbeidsro”). Læreren skal motivere til læringsarbeid (”fremme”), også ved å la elevene være med å bestemme (”i samarbeid med elevene”). På denne måten blir skolen læringsfremmende, både skolefaglig og sosialt. Læreren må være bevisst at klassen er et sosialt system, og vil ved hjelp av god ledelse ligge i

forkant av mulige konflikter og uro som kan sette læringsarbeidet i ubalanse. Er elevene motiverte for læringsarbeidet, fører dette til mindre bråk og uro av en mer negativ art. Motsetningen vil her være det jeg kaller ”læringsstøy”, hvor lyden i klasserommet bærer preg av faglige diskusjoner og engasjement blant elevene. Formålet med god undervisning og god klasseledelse bygger på den samme forutsetningen og den samme målsettingen. Forutsetningen for begge deler er gode relasjoner mellom elever og læreren. Målet er selvregulerende elever, som tar ansvar for egen læring og egen atferd (Ogden, 2012).

Thomas Nordahl uttrykker at ”...klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen” (2012, s.13). I dette inkluderer han lærerens evne til å skape et positivt og inkluderende klassemiljø, hvor elevene er en del av et fellesskap hvor det er lagt opp til læring og ro til å lære. Læreren må ha evne til å skape og bevare arbeidsro i klassen, hvor læring står i fokus istedenfor bråk og uro. Lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats er også et hovedelement i Nordahls definisjon. Et eksempel på dette kan være at god struktur på undervisningen kan føre til økt motivasjon hos elevene (ibid.). Nordahl er inspirert av pedagogikkforskeren John Hattie, og hans metaanalyser av pedagogisk forskning. Nordahl støtter seg på Hatties påstand om at det er lærere med en tydelig og strukturert ledelse i klassen, og som har en støttende relasjon til elevene, som har en positiv virkning på elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2012, s.18-20). Dette understreker viktigheten av lærerens evne til å lede en klasse.

Odd Haugstad, en bidragsyter til feltet med bred erfaring fra skoleverket og lærerutdanning, definerer klasseledelse som ”lærerferdighet som bidrar til å skape produktiv arbeidsro” (2014, s.14). Denne beskrivelsen peker på at det er lærerens ansvar å skape produktiv arbeidsro og altså lede klassen, implisitt også ansvar for å ta elevene med i prosessen. Dersom lærer og elever arbeider sammen for å skape et godt læringsmiljø, det Haugstad kaller elevsentrert klasseledelse, vil følelsen av at *vi* har kontrollen istedenfor *jeg* som lærer gi elevene et eieforhold til spillereglene i klassen, og derav økt motivasjon til å følge disse.

Her har vi tre definisjoner på klasseledelse skrevet av tre ulike forfattere. Både Ogden og Haugstad bruker ordene ”produktiv arbeidsro”, og sier med dette at det skal være ro til å arbeide med læring i klasserommet. De nevner ikke sosial læring eksplisitt, slik som Nordahl gjør i sin definisjon. Slik jeg forstår Ogden og Haugstad ligger sosial læring implisitt i deres definisjoner – det sosiale systemet i klassen må fungere slik at elevene kan ha fokus på skolefag og faglig progresjon. Min erfaring så langt i læreryrket, er at det også blant lærerne

finnes ulike definisjoner på klasseledelse. Dette kan føre til store variasjoner i veiledning av lærerstudenter innenfor dette temaet. Praksisveilederen kan da ta utgangspunkt i de nasjonale retningslinjene for hva som er ”god” og eventuelt ”riktig” klasseledelse.

I mitt daglige virke som lærer er jeg opptatt av å skape positive relasjoner til den enkelte elev, og å hjelpe elevene til å skape positive relasjoner til hverandre. Når relasjonene er positive og gode blir det lettere for meg som voksen å sette grenser i klasserommet, og til å skape struktur og forutsigbarhet. Vi får mer tid til å arbeide med skolefag i timene når det sosiale fungerer. Jeg er opptatt av at elevene jeg arbeider sammen med er unge mennesker, som fortjener å ha det godt sosialt slik at de kan prestere faglig. Dette er for meg klasseledelse i praksis, og vil gi et grunnlag for et velfungerende og vellykket voksent individ senere i livet.

2.1.2.3 Nasjonale retningslinjer

Klasseledelse er et av satsningsområdene til Kunnskapsdepartementet i det nasjonale arbeidet med å heve kompetansen til lærerne på ungdomstrinnet. Ved bedre lærerkompetanse innenfor klasseledelse, elevvurdering og undervisning i lesing og regning, er målet at elevene opplever økt motivasjon og mestring, noe som igjen kan føre til bedre læring (Utdanningsdirektoratet, 2015; Meld.St.22, 2010-2011, s.67-78). I forbindelse med denne satsningen utviklet Kunnskapsdepartementet nasjonale retningslinjer for det som kan oppfattes som riktig og god klasseledelse. Klasseledelse deles her inn i fire deler, og jeg gjengir her det jeg anser som det mest relevante innenfor hver del (Utdanningsdirektoratet, 2015):

1. Sørge for struktur og regler

Regler og rutiner i klasserommet vil hjelpe læreren til å ha oversikt over enkeltelevene og klassen som sosialt system, og å skape struktur for seg selv og elevene for en optimal skolehverdag. Regler og rutiner blir slik et virkemiddel for å fremme læring i klasserommet. Læreren må gjennom hele skoleløpet oppmuntre elevene til å følge reglene. Elever som følger regler bør få en positiv konsekvens, mens elever som bryter regler bør korrigeres. På denne måten blir det tydelig at det er læreren som leder læringsarbeidet og klassen, og fremstår da som en trygg voksen.

2. Støtte elevene faglig og sosialt

En positiv relasjon mellom lærer og elev er grunnsteinen i god klasseledelse. Læreren bør vise vilje til å bry seg om elevene, vise interesse, være støttende, og stille

realistiske og positive forventninger som fordrer til utvikling. Læreren bør se hele mennesket, og gi både emosjonell og faglig støtte.

3. Motivere og ha positive forventninger til elevene

Mestringsfølelse gir økt motivasjon. Læreren bør stille passende høye forventninger til elevene sine, og legge opp til arbeidsoppgaver som fører til læring og utvikling. Læreren bør sette seg godt inn i fagstoffet det skal undervises i, formidle hensikten med læringsarbeidet til elevene, og samtidig legge opp til et arbeidsfellesskap hvor læring står i fokus.

4. Skape en positiv læringskultur

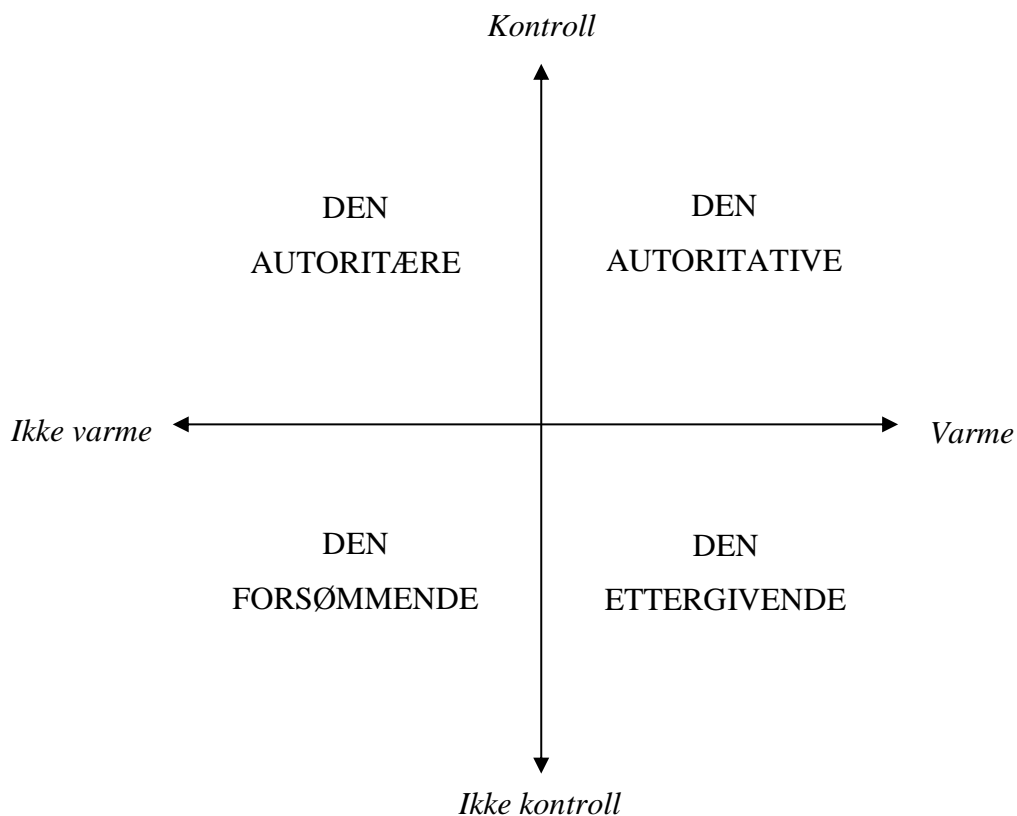
Læreren som klasseleder vil ha muligheter til å kunne påvirke kulturen i klassen i høy grad. Samspillet i en klasse vil preges av normer for hvordan en skal forholde seg til andre elever og lærere, og for forventet arbeidsinnsats. Dette kalles læringskultur. Det bør være høyde for å kunne prøve og feile i læringsarbeidet, og at det er greit å ville gjøre sitt beste for å bli god på skolen, uten at noen skal reagere negativt på det.

En lærer som store deler av tiden ligger i forkant og på den måten unngår situasjoner som kan føre til bråk og uro, leder klassen på en proaktiv måte. Da kan fokus heller være på godt læringsmiljø som fører til faglig og sosial utvikling, istedenfor å måtte handle reaktivt på situasjoner som setter læringsarbeidet på spill. ”Klasseledelse som integrert kompetanse kommer best til uttrykk gjennom den autoritative lærerrollen der læreren både har nødvendig kontroll, samtidig som han eller hun utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den autoritative lærerstilen omfatter alle de fire punktene innenfor god klasseledelse.

2.1.2.4 Lærerstiler

Læringsmiljøsentret i Stavanger snakker også varmt om den autoritative lærerstilen. Begrepet autoritativ lærer kommer opprinnelig fra forskning på foreldre- og oppdragelsesstiler som ble gjort på 70-tallet (Læringsmiljøsentret, 2018). Forskingen så på forholdet mellom foreldre og barn, og foreldrenes atferd i sin oppdragerstil – spesielt på krav til barnet og forståelse. Forskingen viste at atferdsmønstrene kan deles inn i fire kategorier: Den autoritative forelderen, den autoritære forelderen, den ettergivende forelderen og den forsømmende forelderen (Midthassel, 2013). Denne teorien om foreldrestiler har blitt overført

til lærerrollen. Læreren forholder seg til to akser, kontroll og varme, som har virkning på hverandre i ulike kombinasjoner. Lærerstilene autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende kan illustreres med følgende figur:



Figur 1: Lærerstiler. Fritt gjengitt fra Læringsmiljøsentret 2018

Den autoritære læreren kan sammenlignes med klasselederen fra den gamle skolestua. Med høy grad av kontroll og lite varme er det lydighet og disiplin som styrer klasserommet. Denne lærerstilen kan ha negativ effekt på elevenes motivasjon, mestringsfølelse og læringsutbytte. Den forsømmende læreren kombinerer lite varme med liten grad av kontroll. Dette vil si at de har liten kompetanse på, eller ikke vektlegger, relasjonsbygging, samtidig med at de har manglende, eller fravær av, grensesetting. Dette kan føre til at det er enkelte elever som leder klassen, og ikke den voksne. Den ettergivende læreren har høy grad av varme og er god på relasjonsbygging, men mindre god på å sette grenser. Det kan være at læreren blir mer en venn med elevene, istedenfor en tydelig og trygg voksen. På lærerværelset sies det at den autoritative læreren er høy på varme og høy på kontroll. Denne kombinasjonen, hvor elevene

opplever seg sett og viktig for læreren og samholdet i klassen, samtidig som det er tydelig at det er læreren som leder læringsarbeidet, vil kunne påvirke elevene positivt, både skolefaglig og når det gjelder sosial kompetanse (Læringsmiljøsentret, 2018; Midthassel, 2013; Nordahl, 2012).

2.1.3 Klasseledelse i et læringsperspektiv

Læreren må å lede klassen på, vil altså ha noe å si for i hvilken grad elevene lærer. Fokus på læring fordrer klasseledelse sett fra et læringsteoretisk ståsted. Kristin Helstad, som blant annet underviser masterstudenter i og forsker på ledelse og fagdidaktikk, sier at lærere leder elevene gjennom å undervise i fag, og at ledelse derfor er nært knyttet til læring og det arbeidet læreren legger opp til i klasserommet (Helstad, 2018). Hun deler ledelse i klasserommet inn i tre perspektiver: Strukturperspektivet, kulturperspektivet og læringsperspektivet (ibid.).

I strukturperspektivet fungerer læreren som "sjef" i klasserommet. Helstad sammenligner dette perspektivet med det Ogden (2012) kaller for *det strukturerte klasserommet*. Det strukturerte klasserommet er preget av tydelige regler og forventninger, og læreren styrer med sikte på å skape ro og orden for så å kunne fokusere på fag. Her trekker jeg paralleller til behavioristisk læringsteori, hvor læring viser seg i endring av synlig atferd (Imsen, 2014, s.81-83). Klasseledelse sett fra et behavioristisk perspektiv tar sikte på en modifikasjon i elevenes atferd, og målet er at elevene skal vise den atferden som lønner seg i situasjonen (ibid.). Slik jeg ser det, kan ulike typer for belønningssystem være et behavioristisk verktøy for ledelse som læreren kan ta i bruk for å redusere uønsket atferd eller stimulere ønsket atferd hos elevene. Elever som fører til bråk og uro kan få negative konsekvenser, eller de vil oppleve positiv forsterkning når de viser atferden som er ønskelig i klasserommet der og da.

I kulturperspektivet tar læreren på seg rollen som lagleder (Helstad, 2018). Helstad sidestiller kulturperspektivet med det Ogden (2012) kaller *det pedagogiske verkstedet*. I det pedagogiske verkstedet er det elevenes interesser som styrer aktivitetene, og aktivitetene oppfattes som relevante av elevene, og noe som preger klasserommet som et demokratisk fellesskap. Læreren holder seg mer i bakgrunnen, og har som hovedoppgave å legge til rette for trivsel og læring gjennom å bygge gode klassekulturer (Helstad, 2018). Sett i et læringsteoretisk lys, drar jeg her linjer til konstruktivisme i klasserommet. I konstruktivistisk læringsteori er læring

sett på som en aktiv prosess i individet, hvor den nysgjerrige eleven konstruerer sin egen kunnskap ut fra egne erfaringer gjennom deltakelse i aktiviteter (Imsen, 2014, s.146-147).

I læringsperspektivet er læreren en læringsleder i klasserommet. Ifølge Helstad utgjør fag og fagdidaktikk "en egen sosial og kulturell kontekst som er innvevd i ledelse" (2018, s.61-62). Klasseledelse er integrert i valgene læreren gjør for læringsaktiviteter, og lærerens oppgave er å lede læringsaktivitetene på læringsfremmende måter. Sammenlignet med læringsteorier kan vi her dra paralleller til sosiokulturell læringsteori. I dette synet står sosialt samspill med andre og kultur sentralt, og læring ses på som en sosial prosess (Imsen, 2014, s.183-201). Både det Helstad omtaler som læringsperspektiv og kulturperspektiv kan ses i lys av sosiokulturell læringsteori. For eksempel kan læreren legge opp til læringsaktiviteter der elevene skal utforske noe de selv er interesserte i, og medelever og læreren kan fungere som det Vygotsky kaller for *støttende stillas* i elevens *proksimale utviklingszone* (ibid.). Da vil lærer og medelever fungere som en støtte i elevens læringsarbeid, slik at eleven finner ut av sin undring og etter hvert kan utføre dette på egenhånd. Språket fungerer som et nødvendig hjelpemiddel i elevens utvikling og læring (ibid.).

Uavhengig av perspektiv på ledelse i klasserommet, eller læringsteoretisk perspektiv, anser jeg klasseledelse som en praktisk lærerferdighet. Som Helstad sier det: Klasseledelse er "en integrert kompetanse som trengs i praksis" (2018, s.63). En god klasseleder evner å se kompleksiteten i det som foregår i klasserommet, og ut fra det velge strategier for ledelse som læreren anser som læringsfremmende i øyeblikket. Ulike læringsteorier gir ulike tilnærminger til klasseledelse, og verktøyene for ledelse varierer ut fra kontekst. Fokus videre vil være på klasseledelse som en praktisk lærerferdighet.

2.1.4 Klasseledelse – kort oppsummert

Synet på klasseledelse har endret seg drastisk de siste tiårene. For en rekke år siden var læreren autoritær, og styrte klassen sin med sterk disiplin. Elevenes stemme har etter hvert blitt mer tydelig og bedre hørt i klasserommet, og forskning viser at læringsmiljøet blir bedre dersom lærer og elever spiller på lag i skolehverdagen. Dersom læreren velger en autoritativ lærerstil vil elevene oppfatte læreren som en trygg og tydelig voksenperson, som løser dem fremover i utviklingen, både skolefaglig og sosialt. Et godt læringsmiljø i en klasse vil i stor grad kunne sammenlignes med et godt arbeidsmiljø for alle mennesker som arbeider sammen innenfor klasserommets fire vegger – uavhengig av alder. Læreren må evne å bygge en god

relasjon til enkelteleven, slik at eleven blir en lagspiller for elevgruppas beste. Da kan skoledagen preges av positiv læringsstøyt fremfor bråk og uro. Læreren må også evne å ha kompetanse innenfor ulike strategier for klasseledelse. Ulike strategier kan være måter å få elevenes oppmerksomhet på når det skal gis beskjeder, måter å gi beskjeder på, eller måter å bygge relasjoner på. Selv om et læringsmiljø fungerer godt for én klasse, er det ikke dermed sagt at det samme læringsmiljøet vil gi en annen klasse med en annen elevsammensetning samme produktive arbeidsro. Klasseledelse må tilpasses klassens og elevenes behov og forutsetninger. Derfor er klasseledelse en relevant del av lærerrollen og lærerens samlede kompetanse, og derfor er det viktig at denne kompetansen bevisstgjøres og økes i utdanningen av lærere.

2.2 Praksisveiledning

Tradisjonelt besto veiledningen mellom praksisveileder og lærerstudent av kunnskapsoverføring fra den kompetente veilederen til studenten. Dette er en form for direkte veiledning hvor studenten fikk vist og demonstrert undervisning, og i tillegg fikk råd til egen lærerutøvelse etter undervisning (Skagen, 2013, s.127). Torgeir Bue blir sett på som en pioner innenfor pedagogisk veiledning i Norge, og innledet en endring i praksisveiledningsfeltet i landet i 1970-årene med utgivelsen av boka *Pedagogisk veiledning* (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2013). Hans syn på veiledning skilte seg fra den tradisjonelle overføringstradisjonen, og praksisveilederen skulle heller bidra til trygge og symmetriske relasjoner mellom veileder og veisøkere. På denne måten ble veiledning av lærerstudenten mer indirekte, og veisøker bidro mer med egne tanker og innspill i egen utdanning. Videre vil jeg forklare hva som legges i det vide begrepet veiledning, jeg vil komme inn på praksisveiledning, og skissere opp to metoder for praksisveiledning som har hatt – og fremdeles har – betydning for dagens veiledning av lærerstudenter i praksis.

2.2.1 Hva er veiledning?

Begrepet veiledning er et overordnet begrep som omfatter flere modeller for veiledning. Eksempler på slike modeller kan være coaching, mentoring, refleksjonsveiledning og mesterlære. Både Bjerkholt (2017), Bjørndal (2016) og Skagen (2013) starter sine bøker om veiledning med innledende ord om framveksten til veiledning som fenomen, og at søk på temaet på internett har de senere år gitt en betraktelig økning i antall treff. Veiledning er i dag

et begrep som brukes i profesjonelle sammenhenger, men også i mer hverdagslig språk. Utfordringer vi mennesker tidligere fant ut av selv eller i samråd med nærmeste familie, kan vi i dag søke mer eller mindre profesjonell hjelp til å finne ut av. Modellene er ment å støtte og hjelpe ved både yrkesfaglig kompetanseutvikling, personlig utvikling, eller mestring av livets utfordringer generelt.

Selve begrepet veiledning kan forklares ved hjelp av en metafor som er forankret i begrepet selv – vi kan se for oss noen som ledes på veien, eller noen som ledsages på reise. Skagen (2013) kaller den som ledes for veisøker, og både veilederen og den som søker veien er på en indre reise for å lære. Den informasjonen og sanseinntrykkene begge får ”...skal omdannes til kunnskap og bli en del av eget verdigrunnlag, menneskesyn og ferdigheter” (Skagen, 2013, s.12). Veilederens jobb er ifølge Bjørndal ”...å styrke mennesker til å finne egne veier og gå veien på egne ben” (Bjørndal, 2016, s.18). Slik jeg forstår Skagen og Bjørndal er veiledningen en arena for kunnskapsproduksjon for både veilederen selv og hans ene eller flere veisøkere, selv om veiledningen tar utgangspunkt i veisøkeren, og på mange måter forsøker å hjelpe veisøkeren til å finne veien selv. En forutsetning for å klare dette er dialog mellom veileder og veisøker. Bjørndal kaller konsekvent veilederen for *hjelper* i sin bok *Konstruktive hjelpesamtaler* (2016). Selv om veilederen leder veiledningssamtalen, betyr ikke det ifølge Bjørndal at veilederen skal være en leder. Veilederen er en hjelper, og skal bruke samtalen til å fremme andre menneskers læring og utvikling (2016, s.15). For å lykkes med dette må det være tillit og kontakt mellom partene i en veiledningssamtale. Dette kaller Bjørndal for arbeidsallianse (2016, s.38-41). Er arbeidsalliansen etablert, kan tema bli utdypet og undersøkt i samtalen. Tema bestemmes ofte av konteksten. Veiledning av lærerstudenter som kontekst gir studentenes yrkesutøvelse som tema for veiledningssamtalene, herunder for eksempel klasseledelse, og tillit og kontakt mellom praksisveileder og studenter må være etablert.

Skagen understreker at selv om veiledningsbegrepet omfavner mange ulike modeller for å hjelpe noen på veien, inngår ikke terapi i veiledning. Terapi er ”...behandling av mennesker som opplever følelsesmessige tilstander de selv eller andre reagerer på som avvik fra normer” (Skagen, 2013, s.19). Han definerer veiledning som ”En dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng” (ibid.). Veilederen skal være i aktiv dialog med den som veiledes, og være bevisst hvor veiledningen finner sted og hvem som veiledes. ”Vi får forskjellige roller, variasjon i innhold og metoder alt etter hvem vi veileder med, og hvor

veiledningen foregår” (ibid.). Bjerkholt (2017) skriver at veiledning kan forstås som en læringsarena der to eller få personer inngår, og der hensikten er utvikling og læring. Veiledningen organiseres på en slik måte at den fremmer læring. Felles for disse definisjonene er at veiledningssamtalen kan legge opp til læring hos veisøker, og at konteksten – hvem og hvor, påvirker hvordan veiledningen legges opp.

Bjerkholt (2017) fremstår som klar på at veiledningen praksisveilederen har med sine lærerstudenter i dag er profesjonsveiledning, og ikke yrkesfaglig veiledning. Hun inkluderer profesjonsveiledning som en del av det store veiledningsbegrepet som handler om utvikling og læring, og som foregår som profesjonskvalifiserende i utdanningen og videreutdanning senere (2017, s.11). Dette begrunner hun med at lærerutdanningen i dag er en fem-årig profesjonsutdanning. Utdanningen er ”basert på et forskningsbasert og teoretisk kunnskapsfelt, etiske verdier og standarder, samt ferdigheter i utøvelse av en profesjon” (2017, s.93). Praksisveiledningen skal bidra til at studenten får nærhet til og innsikt i lærerprofesjonen, men samtidig en avstand til profesjonen – som vil bidra til en analytisk og reflekterende tilnærming til egen utøvelse av yrket, uavhengig av hvilken veiledningsmodell veilederen velger å gå for.

2.2.2 Mesterlære

2.2.2.1 Mesterlære i historisk perspektiv – håndverkstradisjonen

Før fokus på pedagogisk veiledning skjøt fart i Norge på midten av 1970-tallet, hadde veiledningen tidligere tradisjonelt hatt en form som kan kalles mesterlære. Mesterlære som veiledningsmodell har sine røtter noen hundre år tilbake i tid, da bysamfunnene i Europa vokste frem (Andersen, 2003, s.12). I takt med at byene vokste, ble det økt behov for håndverkere. Håndverk ble som regel videreført med svenner, eller lærlinger, i praksis hos en mester. Lærlingene kunne vandre rundt fra mester til mester, og fikk dermed opplæring av forskjellige mestere i sitt fag. Dette førte til at lærlingene kunne være kritisk og reflekterende til erfaringene de gjorde seg, og dermed utviklet sin egen stil innenfor sitt håndverk (ibid.; Bjerkholt, 2017, s.126).

Et særpreg på mesterlære er ifølge Skagen det vi kan kalle *modellering* (2013, s. 119-120). Læringen foregikk ved at lærlingene i stor grad observerte hvordan mesteren brukte sine erfaringer og kunnskaper for å produsere noe innenfor sitt håndverk – mesteren modellerte.

Lærlingen fikk så gradvis prøve seg på egenhånd, under kyndig veiledning fra den erfarne eksperten. Veiledningen innenfor mesterlære er direkte, og nært knyttet til arbeidet som utføres. Under utprøvingen ville mesteren kunne korrigere og gi råd slik at lærlingen utførte oppgaven best mulig. Andre modeller, for eksempel handlings- og refleksjonsmodellen ved Handal og Lauvås, kritiserer dette i mesterlæren (ibid.). Når mesteren korrigerer lærlingen og hans utførelse, er det etter mesterens kriterier for hvordan best mulig utføre håndverket. Slik ble mesterens kunnskaper overført, noe som ga relativt lite plass til nytenking og kreativitet fra lærlingens side der og da. Det fantes én riktig måte å utføre arbeidet på og det var mesterens måte, en måte som var tilegnet gjennom et levd yrkesliv og oppsparte erfaringer. Slik fikk mesteren en autoritet sett i lys av sin kompetanse.

2.2.2.2 Mesterlære i dag – læring i sosialt fellesskap

Mesterlære lever i dag i beste velgående, og brukes som veiledningsmodell også utenfor håndverksfagene. Håndverksmodellen og mesterlære med sine gamle røtter fikk et nytt liv av Nielsen og Kvale, som mener veiledningsmodellen er ”et teoretisk alternativ til enhver teori og modell for læring og utdanning” (Nielsen & Kvale, 1999; Skagen 2013, s.119). Modellen vektlegger at læring skjer gjennom utøvelse av det yrket eller profesjonen lærlingen sikter mot. Nielsen og Kvale definerer mesterlære som at læring skjer ”gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom” (1999, s.243). I mesterlære er det ikke bare mesteren som er med på å utdanne lærlingen. Lærlingen er en del av et arbeidsfellesskap som det forutsettes at han deltar aktivt i. Dette vil si at andre mestere eller lærlinger med mer erfaring kan veilede lærlingen når arbeidet skal læres, og lærlingen kan selv opptre som en slags mester når han veileder de som er ferskere enn ham selv. Fellesskapet skaper en sosial struktur, for eksempel en form for hierarki etter lengst og mest erfaring innenfor yrket. Hvert yrke og hver arbeidsplass har sine spesielle egenskaper – sin kultur. Dette kan leses som at den sosiale strukturen er spesifikk. Slik blir det ikke bare den konkrete utførelsen av yrket eller profesjonen som overføres til den som skal lære, men også verdier og holdninger innenfor et yrke eller en bestemt arbeidsplass. Nielsen og Kvale kaller dette for *situert læring* (1999, s.244). Vi er alle situert ved at vi befinner oss i og handler i ulike sosiale kontekster, som for eksempel på en arbeidsplass, på skolen, eller ulike fritidsaktiviteter. ”Begrepet situert læring henspiller [sic] på at vår læring har basis og utgangspunkt i den sammenheng, den kontekst, vi er situert i” (Andersen, 2003, s.16). Konteksten danner grunnlaget for hva vi lærer, og

hvordan. Siden vi er situert i ulike sosiale kontekster, lærer vi gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap (Bjerkholt, 2017, s.129). Gjennom aktiv deltakelse i et praksisfellesskap tilegnes kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier innenfor et yrke. Læring skjer gjennom handling og utførelse av egen profesjon, og mesteren evaluerer kontinuerlig når lærlingen utfører praktisk arbeid. Etter hvert som lærlingen blir bedre i utførelsen av eget yrke, vil han klatre på rangstigen. Etter tilegnet erfaringer og kunnskap vil lærlingen til slutt ende opp som mester og ekspert på området selv.

Kunnskap i mesterlæremodellen skapes og utvikles i et sosialt fellesskap. Den ervervede kunnskapen kan ifølge Andersen få spesielle egenskaper – den kan være taus, personlig og praktisk, den kan ligge i det sosiale fellesskapet, og den kan være kroppslig (1999, s.17). Taus kunnskap lar seg ikke alltid uttrykke verken muntlig eller skriftlig. På sikt vil yrkestilegnelse under læring av mestere gi en faglig identitet og stolthet, og dens verdier og holdninger blir en del av utøveren selv. Dette er et eksempel på taus kunnskap, som også er personlig da den har blitt etablert over tid innad i lærlingen selv. Dersom kunnskapen ligger i det sosiale fellesskapet, er det ikke bare mesterens kunnskaper og verdier som har blitt indoktrinert hos lærlingen. ”Kunnskapen kan være ikke-personlig, den kan eksempelvis ligge i det sosiale fellesskapet eller i organisasjonen selv” (Andersen, 2003, s.18). Med kroppslig kunnskap menes at kunnskapen ikke nødvendigvis er kognitivt etablert, men kroppen vet automatisk hva den skal gjøre i utførelsen av en arbeidsoppgave.

2.2.2.3 Mesterlære i praksisveiledning

Mesterlære som veiledningsmodell kan brukes når ferdigheter innenfor lærerprofesjonen skal erverves, og lærerstudenter veiledes i praksis i løpet av sin utdanning. Vivi Nilssen (2010) har skrevet boka *Praksislæreren*, ei bok for praksisveilederen med ei praktisk tilnærming til veiledning. I boka trekker hun inn ulike metoder praksisveilederen kan bruke i sin veiledning av lærerstudenter. Noen av metodene ser jeg i sammenheng med mesterlære. Et eksempel på dette er observasjon – når lærerstudenten observerer veilederen sin undervise, samtidig som elevene observeres og samspillet mellom dem og deres lærer (Nilssen, 2010, s.111-134). Nilssen trekker spesielt frem dette med samspillet mellom elevene og læreren. Når lærerstudenter kommer i praksis, har de ofte med seg forestillinger om hvordan man best underviser. Disse forestillingene er som regel basert på egne erfaringer som elev, og lærere de selv har hatt kjennskap til i eget utdanningsløp så langt. Ved å observere praksisveilederen

undervise, vil de få tilgang til det som foregår i kulissene i ei undervisningsøkt – de pedagogiske tankene. På denne måten fungerer i tillegg praksisveilederen som en rollemodell for sine studenter. Studentene vil få mulighet til å bygge på med flere forestillinger om hvordan utøvelsen av læreryrket kan gjøres. Ifølge Nilssen er dette viktig læring for studentene, slik at de ikke bare blir tekniske lærere som er mest opptatt av disiplin i klasserommet, men ser helheten (2010, s.112).

Da veiledningen av lærerstudenter i praksis ofte foregår i grupper, kan studentene og praksisveilederen sammen danne et praksisfellesskap. De kan veilede hverandre i planlegging og gjennomføring av undervisning – akkurat som lærlingen i mesterlære kan veilede de som er ferskere enn seg selv. Det Nilssen påpeker er at praksisveilederen er et ”...likeverdig medlem av læringsfellesskapet” (2010, s.113). Dette strider dog imot prinsippet i mesterlære om at en mester veileder lærlingene på deres vei mot selv å bli mestere, når mesteren er likeverdig og på samme plass i hierarkiet som sine lærlinger. Kollegiet på skolen fungerer også som et praksisfellesskap. Selv om studentene sokner til én praksisveileder i løpet av en praksisperiode, deltar de ofte i praksis som en del av lærerkollegiet. De kan ha mulighet til å observere andre lærere enn sin egen praksisveileder, de vil kunne snakke med andre lærere på pauserommet, og de vil ha samtale med skolens ledelse. Slik vil lærerprofesjonens generelle, og arbeidsplassens spesielle, holdninger og verdier overføres til studenten, selv om studenten kan forholde seg kritisk og reflekterende til dette.

Å planlegge undervisning sammen med veileder vil gi studentene ideer til hvordan de kan undervise, i tillegg til at de kan knytte pedagogisk teori og praksis sammen. Studenten får arbeide sammen med flere ulike praksisveiledere i løpet av sin utdanning. Dette gir studenten innsikt i ulike tilnærminger til utøvelsen av læreryrket. Studenten kan bevisst og ikke-bevisst ta med seg praktiske løsninger, holdninger og verdier videre på sin vei mot erfaren og autonom mester i sin profesjon.

Ved ulike søk i litteratur om mesterlære, finner jeg flere begreper som går igjen. Med disse begrepene kan vi oppsummere mesterlære som veiledningsmodell. Oppsummert dreier mesterlære seg om observasjon, imitasjon, identifikasjon og trening i sosiale fellesskap (Andersen 2003; Bjerkholt 2017; Handal og Lauvås 2014; Nielsen og Kvale 1999; Nilssen 2010; Skagen 2013).

2.2.3 Handlings- og refleksjonsmodellen

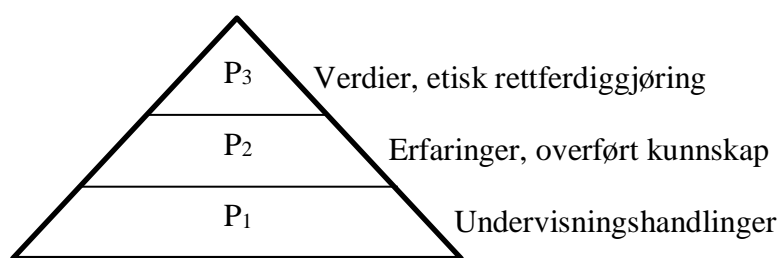
I kjølvannet av Torgeir Bues fokus på praksisveiledning på 1970-tallet skjedde det et paradigmeskifte i veiledningsfeltet i Norge. Den pedagogiske veiledningen beveget seg bort fra mesterlæretradisjonen, der praksisveilederen ble ansett som en ekspert og der kunnskap og ferdigheter skulle overføres fra lærer til student i praksis. Nå fikk veiledningen større fokus på studenten som premissleverandør – studenten skulle gå inn i veiledningssamtalene ”på egne vilkår” (Bjerkholt, 2017, s.144). Dette er også navnet på Handal og Lauvås’ bok som kom ut på begynnelsen av 1980-tallet. I boka *På egne vilkår* (1999) presenterer Handal og Lauvås sin strategi for veiledning med lærere, *handling og refleksjon*, som endte opp med å være den rådende modellen innenfor pedagogisk veiledning i Norge i flere tiår etter at mesterlæretradisjonen var mer eller mindre lagt bort. Flere, blant annet Skagen (2013, s.32-33), vil påstå at modellen til Handal og Lauvås har vært den regjerende veiledningsmodellen fra boka først kom ut til i dag, selv om forfatterne ga ut boka på nytt i revidert utgave i 1999, og har videreført veiledningsstrategien sin i boka *Veiledning og praktisk yrkesteori* fra 2014.

2.2.3.1 Praksisteori

Veiledning er en form for undervisning. Men mens undervisning i altfor mange tilfeller blir en *formidlingssituasjon* med læreren i hovedrollen, er iallfall veiledning en undervisningssituasjon der den som blir veiledet – og som skal lære – må stå i sentrum. Det betyr at veilederen ikke kan nøye seg med å formidle sin forståelse, men må ta utgangspunkt i handling og forståelse hos den som blir veiledet (Handal & Lauvås, 1999, s.13).

Disse innledende ordene til *På egne vilkår* forklarer godt hva Handal og Lauvås legger i begrepet veiledning. Veiledning er undervisning, og undervisningen skal ta utgangspunkt i den som blir veiledet og det han gjør og tenker. Forfatterne ønsker at studenten skal bli mer bevisst og utvikle sin *praksisteori*. Praksisteori er det som alltid ligger til grunn for den enkelte lærers handlinger i sin yrkesutøvelse. Det er ”...kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis” (Handal & Lauvås, 1999, s.19-20). I boka *Veiledning og praktisk yrkesteori* omtaler Handal og Lauvås praksisteori som praktisk yrkesteori, eller PYT (2014, s.24). PYT er i prinsippet det samme som praksisteori, men begrepet ble utvidet slik at veiledningsstrategien favnet flere yrkesgrupper. Videre brukes begrepet praksisteori.

For å forklare begrepet praksisteori ytterligere, trekker Handal og Lauvås inn praksistrekanten (1999, s.40; 2014, s.25).



Figur 2: Praksistrekanten.

De tre nivåene i trekanten illustrerer samlet sett lærerens undervisningspraksis. Denne består av P1, hvor lærerens handlinger i klasserommet ligger. Handlingene er observerbare, for eksempel av en praksisveileder når lærerstudenten samhandler med elevene. Rammefaktorer, som tid, rom og utstyr, legger rammene for undervisningen. Likevel har læreren muligheter for personlig utforming av sin undervisning i P1. Handlingene på P1-nivået er ikke tilfeldige, og baserer seg på og begrunnes i de to andre nivåene i praksistrekanten – P2 og P3. Det kan være vanskelig for læreren å forklare hvorfor han handler på en spesiell måte, men han har en vag forestilling om hva som er det riktige å gjøre i den spesielle situasjonen. Han har da beveget seg opp på de andre nivåene i trekanten, som ikke alltid er oss like bevisst som det konkrete som skjer i P1. I P2 ligger tidligere erfaringer og kunnskap som har blitt overført, og i P3 kan vi plassere den etiske rettferdiggjøringen og verdiene mennesket som utøver som lærer har med seg. P2 og P3 utgjør det Handal og Lauvås kaller for praksisteori. Praksisteori er det som ligger bak våre handlinger, og som vi begrunner og rettferdiggjør våre handlinger med. Veiledningens oppgave blir da ”...å hjelpe den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier og teoretisk kunnskap og den praktiske hverdagen, ikke i alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon” (Handal & Lauvås, 2014, s.27). Veiledningen tar utgangspunkt i handlingene på P1-nivået, men tar sikte på å bevisstgjøre det som skjer på P2 og P3 hos den enkelte student. Praksisteori kan være eksempel på et begrep jeg nevnte under mesterlære – den tause kunnskapen. Videre understreker Handal og Lauvås at praksisteori er en individuell konstruksjon, som blandes sammen av erfaringer gjort i praksis og det levde livet så langt. Praksisteori vil dermed aldri være lik hos flere lærere, selv om likhetstrekk kan oppleves (Handal og Lauvås, 2014, s.34). Slik jeg forstår praksistrekanten og praksisteori er det en konstruksjon en lærer har med seg inn i utdanningen, den bevisstgjøres og videreutvikles gjennom hele vår yrkeskarriere. Mellom etasjene ser jeg for meg ei usynlig trapp, hvor læreren løper kontinuerlig mellom de ulike nivåene når han utøver sin praksis.

Et grunnleggende prinsipp for Handal og Lauvås' veiledningsstrategi, er at lærerstudenten ikke skal kopiere veilederens måte å undervise på da "...veiledning fungerer dårlig når det viktigste for læreren [lærerstudenten] er å finne ut hva veilederen foretrekker, og tilpasse seg dette uten å ta personlig stilling til det" (Handal & Lauvås, 1999, s.48). En student som tilpasser seg den enkelte praksisveileder kaller Handal og Lauvås for *kameleonstudenten* (1999, s.47-49). Studentens mål med å være en kameleon i sine praksisperioder, er å kamouflere egen undervisning som egentlig er basert på den enkelte veileders praksisteori som sin egen for å få bestått praksis. Dette impliserer veilederens måte å veilede på slik at det å være kameleonstudent er lite hensiktsmessig i praksis såvel som i det lange løp. Å legge opp til refleksjon i veiledning kan være en måte å unngå kameleonene på.

2.2.3.2 Refleksjon i veiledning

For å bli mer bevisst egen praksisteori, og kunne utvikle denne, legger Handal og Lauvås opp til refleksjon i sin veiledningsstrategi. De definerer refleksjon som "...en menneskelig aktivitet der vi gjenerobrer (recapture) våre opplevelser, grunner over dem og vurderer dem" (2014, s.132). Refleksjonsprosessen er delt inn i tre faser (2014, s.132-134):

- 1. Handlingen hentes frem og undersøkes.**

Hva skjedde? Hvem gjorde hva? Hvordan var relasjonen mellom aktørene i situasjonen? Hva eller hvem utløste situasjonen?

- 2. Følelsene situasjonen skapte gjenoppvekkes.**

Følelser, positive og negative, settes ord på slik at de ikke hindrer deltakerne i veiledningssamtalen i å være oppmerksomme på viktige forhold videre i refleksjonsprosessen.

- 3. Opplevelsen eller erfaringen revurderes.**

Deltakerne assosierer omkring situasjonen for å prøve å mobilisere begreper, teori, andre erfaringer eller følelser som vi kan henge de nye erfaringene på, slik at vi kan integrere dem i kognitive og emosjonelle strukturer vi allerede har. Erfaringen vurderes – bringer den noe nytt som vil påvirke senere handlinger?

Veiledningsstrategien *handling og refleksjon*, også kalt reflekterende veiledning av forfatterne selv, har som mål at både den som veileder og den som blir veiledet sammen skal reflektere over muligheter i egen praksis (Handal & Lauvås, 2014, s.100). Poenget med veiledningen og refleksjonene som gjøres er å finne ut hvordan vi tenker, vurderer og beslutter – altså hva vår

egen praksisteori består av, og hvordan vi bruker den i planlegging og gjennomføring av egen profesjon.

For å kunne implementere refleksjon i veiledning, trekker Handal og Lauvås inn begrepene *prosessintensjoner* og *prosessvirkelighet*. Lærerens praksisteori danner grunnlaget for intensjonene med undervisningen og dens mål. Det som faktisk skjer i klasserommet på P1-nivået, og læringsresultatet elevene sitter igjen med etter lærerens intenderte undervisning, påvirker igjen lærerens praksisteori gjennom refleksjon i veiledningssamtalene. Refleksjonene som gjøres i forkant av ei undervisningsøkt bevisstgjør sammenhengen mellom lærerens praksisteori og prosessintensjonene. Det reflekteres da over hva skal elevene gjøre, hvordan de skal gjøre det, hva de skal sitte igjen med, hva skal læreren gjøre og så videre. Refleksjonene som gjøres i etterkant av økta bevisstgjør sammenhengen mellom prosessintensjonene og det som faktisk skjedde – prosessvirkeligheten. Her vil det være fremmede å ha et analyserende blikk og sammen se på mulige løsninger på hvorfor økta gikk som planlagt og etter intensjonene, eller hvorfor det gikk annerledes enn først antatt. Dette har Handal og Lauvås inkludert i veiledningsprosessen når de skisserer opp sin strategi, som består av veiledningssekvenser som går i sløyfer.

2.2.3.3 Veiledningsprosessen – strategien i praksis

Veiledningssekvensen består av at studenten utformer et veiledningsgrunnlag for sin undervisningsøkt, førveiledning, gjennomføring av undervisningen og observasjon, og til slutt etterveiledning (Handal & Lauvås, 1999, s.107-123; 2014, s.208-223).

Veiledningsgrunnlaget er ofte et planleggingsdokument studenten skriver hvor undervisningsøkta redegjøres for. Her inkluderes prosessintensjonene med undervisningen, og studenten blir nødt til å tenke gjennom egen undervisning. I denne delen av refleksjonsprosessen kan det også bli tydeligere for studenten hva det er ønskelig at det veiledes på. Planleggingsdokumentet danner grunnlaget for veiledningsprosessen videre. I forkant av undervisningstimen gjennomføres neste sekvens i veiledningsprosessen – førveiledningen. Før førveiledningen har praksisveileder og eventuelle medstudenter i praksisgruppa fått lest gjennom studentens intensjoner med sin undervisning. I førveiledningen kan den planlagte undervisningen analyseres og i samtalen kan både studentens, praksisveilederens og medstudentenes praksisteori bli mer tydelig gjennom refleksjon. Under gjennomføringen av undervisningsøkta er det vanlig at praksisveileder

observerer det som skjer i klasserommet. Her kan veilederen innta ulike roller, for eksempel observatør, sensor, deltakende hjelpelærer, eller rådgiver for å nevne noen. Rollen veilederen velger å ta i denne delen av sløyfa vil kunne få betydning for undervisningsøktas utfall, videre veiledning og relasjonen mellom veileder og student. Til slutt møtes partene til etterveiledning. I etterveiledningen sammenlignes studentenes prosessintensjoner med prosessvirkeligheten, og det reflekteres over eventuelle likheter eller ulikheter i disse to delene. Erfaringen denne undervisningstimen utgjorde kan påvirke studentens vei videre som lærer. Slik fortsetter veiledningen etter Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell, og ved neste undervisningsøkt starter sløyfa på nytt med utarbeidelse av veiledningsgrunnlag eller planleggingsdokument. Målet er at studenten skal bli mer bevisst egne verdier, erfaringer og kunnskap – studentens praksisteori, gjennom å reflektere over egne handlinger både før og etter at de har skjedd.

2.2.4 Et både/ og – ikke et enten/ eller

Da handlings- og refleksjonsmodellen ble introdusert tidlig på 1980-tallet, var den i utgangspunktet en reaksjon på og et alternativ til håndverksmodellen (Handal & Lauvås, 2014, s.131). Dette kan tolkes som at mesterlære og refleksjon over handling står i motsetning til hverandre, noe flere, blant annet Skagen, har kritisert mennene bak sistnevnte modell for. Handal og Lauvås modifierer dette i sin bok fra 2014 når de sier at modellene er "kompletterende og ikke konkurrerende former for pedagogisk virksomhet" (2014, s.138). Handal og Lauvås går da litt bort i fra at studentene skal reflektere over planlagte eller gjennomførte handlinger i praksisveiledningen, og at noen ferdigheter bør trenes på til de sitter. Jeg aner likevel at forfatterne holder en knapp på handlings- og refleksjonsmodellen som den mest virkningsfulle til å utvikle studentens egen handlingskompetanse på P1-nivået i praksistrekanten, og at det er nødvendig med en vandring mellom nivåene i trekanten og å fokusere på sammenhengene mellom tanke og handling for å bli mer bevisst egen praksisteori i praksisveiledning. Det er kun på noen få områder at det har noe for seg å trene på utførelse av enkle lærerferdigheter, som å kle effektivt av og på elevenes uteklær i garderobesituasjoner (2014, s.138-139). På- og avkledning er et eksempel på håndverksmessig handling i lærerrollen, og er en ferdighet som kan overføres og trenes på i praksis. Likevel tilrå Handal og Lauvås en kombinasjonsløsning av de to modellene i praksisveiledning, og at de bør ses på som komplementære former for veiledning (ibid.). De understreker at veiledere som har utviklet kompetanse innenfor begge modellene og kan veksle mellom dem, kan fungere både

som en dyktig yrkesutøver og modell og samtalepartner, analytiker og en som gir eksempler, avhengig av veiledningsoppgavene de står overfor (ibid.). Kopiering og mestring er målene dersom veilederen lener seg på håndverkstradisjonen, mens innsikt til å kunne vurdere egne handlinger er målet hvis det er handlings- og refleksjonsmodellen som ligger til grunn for veiledningssituasjonen.

Bjørndal (2011) sier noe av det samme når han argumenterer mot en dikotomisk forståelse av veiledning, og heller argumenterer for en mer nyansert forståelse av direkte og indirekte hjelp. Læring i direkte hjelp kan sammenlignes med rådgivning og heller overføring av kunnskap istedenfor at det som læres konstrueres i veisøkeren selv, det som Bjørndal kaller for indirekte hjelp (2011, s.192). Med praksisveiledning i tankene trekker jeg her paralleller til mesterlære (direkte hjelp) og handlings- og refleksjonsmodellen (indirekte hjelp). Som tidligere nevnt kan det virke som om sistnevnte modell har vært idealet å veilede etter siden lanseringen for noen tiår tilbake, noe også Bjørndal (2011) belyser. Selv om veilederen legger opp sin veiledning med indirekte hjelp som mål, vil veisøkeren også fortolke annen informasjon enn det talte ordet i veilederens kommunikasjon. Med for eksempel kroppsspråk, måten å stille spørsmål på, og hva veilederen velger å forfølge videre i samtalen, kan veilederen implisitt gi råd. Siden råd allikevel gis i en veiledningssamtale som i utgangspunktet tar sikte på indirekte hjelp, sier Bjørndal at "...en må vurdere hvilken sammenheng det kommuniseres i, og ikke minst hvordan det kommuniseres" (2011, s.209). Råd kan formuleres lukket på en slik måte at veisøkeren ikke inviteres til å bidra, eller åpent og fleksibelt slik at veisøkeren inviteres til å bidra med alternative synspunkt og nyanser. "Hjelperen (...) bidrar også direkte med kunnskap, vurderinger og i noen tilfeller råd. (...) Dette gjøres ofte gjennom at hjelperen formidler ikke-nøytrale meninger og vurderinger – men samtidig signaliserer at det som uttrykkes, har en viss relativ eller potensielt fleksibel status" (Bjørndal, 2011, s.208). Slik jeg forstår Bjørndal, kan da direkte og indirekte hjelp virke komplementært.

Nilssen (2010) argumenterer implisitt for en blanding mellom mesterlære og refleksjon over handling, og anser imitasjon eller kopiering som en sosial konstruktiv prosess hos lærerstudenten (2010, s.114-115). Observasjon, imitasjon og kopiering blir sett på som nødvendige betingelser for læring i et sosiokulturelt perspektiv, og å "lære av hverandre innebærer ikke bare å dele erfaringer" (2010, s.114). Imitasjon er altså ikke bare å ukritisk eller uselvstendig kopiere praksisveileders eller medstudenters handlinger, men heller å gjøre handlingen til sin egen. Istedenfor at studenten overfører det som han har sett og hørt til seg

selv, *omformer* han det til sitt. Studenten kan spørre om målet med handlingen og hva som ligger bak, og utvikler da deler av en ferdighet heller enn at den er ferdig lært etter å ha observert en handling. Slik sett reflekterer studenten over handling, selv om arbeidsmetodene observasjon, imitasjon og kopiering kan forankres i mesterlære.

Å veksle mellom de to retningene mesterlære og handling- og refleksjonsmodellen innenfor praksisveiledning, kan utvikle lærerstudentens praksisteori samtidig som at veilederen legger opp til mestringsfølelse. Dette kan føre til en positiv opplevelse av praksisperioden og lærerprofesjonen, og bidra til videre motivasjon for utdanningen og yrkeslivet.

2.3 Mestring

Jeg var på et løpekurs for noen år siden på et av byens treningsentre. ”90 % sitter mellom ørene!”, fikk jeg høre. Poenget i denne uttalelsen var at hvis du som løper bestemmer deg for at dette klarer du, vil du kunne presse kroppen enda litt lenger enn du kanskje selv trodde var mulig. Etter at jeg hadde vært på kurset, husker jeg at jeg sa det samme til mine elever – da i skolefaglig sammenheng. Ei stund etterpå hadde jeg utviklingssamtale med en av elevene i klassen min. Foreldrene ba eleven fortelle meg hva som hadde skjedd. Eleven, som er aktiv på høyt nivå innen idrett, lyste opp og fortalte at han endelig hadde klart noe som i utgangspunktet hadde følt skummelt og uoverkommelig. Eleven hadde tenkt på det jeg hadde fortalt om at 90 % sitter mellom ørene, bestemt seg for at dette skulle han klare, og sannelig hadde ikke eleven mestret utfordringen.

Hva vil det si å mestre noe? Manger og Wormnes trekker i sin bok *Motivasjon og mestring* inn ord som ”å lykkes”, ”prestasjon”, ”kompetanse”, ”å yte”, ”tilhørighet”, ”tanker og følelser” og ”det helhetlige mennesket” når de innledningsvis definerer mestring (Manger & Wormnes, 2015, s.13-20). Min elev hadde lykkes med sin utfordring, hadde klart å briljere med en fabelaktig prestasjon og viste dermed sin kompetanse innenfor sin idrett. Gjennom indre oppmuntring om at dette skulle han klare, klarte han å yte. Selv om utfordringen han sto overfor følt skummelt og uoverkommelig, bidro elevens egne tanker til personlig seier. Idretten jeg refererer til er ikke en lagidrett i så måte, men likevel ikke noe en bedriver ensomt og alene. Det er da nærliggende å tro at eleven hadde støtte fra andre i miljøet, og følte en tilhørighet, da han mestret utfordringen. ”...for å frigjøre alle ressursene våre må det være et samspill mellom det psykiske, det fysiske og de sosiale omgivelsene vi er en del av” (2015,

s.13). Dette vil si å ha et helhetsperspektiv på mennesket. Hva eleven tenkte og følte om oppgaven han sto overfor påvirket motivasjonen til å utføre oppgaven noe som igjen ga mestringsfølelse. Mestringsfølelsen ga videre ny motivasjon til å stå på videre.

Bjørndal definerer mestring som ”...at mennesker opplever å makte, få til, ta kontroll over eller beherske utfordringer i sitt eget liv” (Bjørndal, 2016, s.126). Mestringsbegrepet er bredt, og nyansene kommer kanskje bedre frem ved å oversette begrepet til engelsk. *Mastery* vil si å inneha spesifikke ferdigheter, mens *coping* vil si å takle livet og dets utfordringer generelt (ibid.). Slik jeg leser Bjørndals definisjon, vil det si at eleven maktet og fikk til, og behersket utfordringen innenfor sin idrett. Han hadde da spesifikke ferdigheter, og sammenlignet med Manger og Wormnes samspill mellom både det psykiske, det fysiske og sosial støtte, og mestret oppgaven. På sikt kan dette bidra til å gi eleven en følelse av å mestre livet generelt (2015, s.13). Min tolkning av nyansene mellom begrepene *coping* og *mastery* innebærer at begge handler om mestring, dog i forskjellig grad. Dersom for eksempel en student mestrer en utfordring i klasserommet med *to cope*, får han utfordringen til på et vis. Kanskje valgte studenten å løse en konflikt mellom noen elever med en metode han ikke hadde prøvd før, men satset på at ville fungere da han sto i situasjonen. Dersom studenten hadde en viss kompetanse i konflikthåndtering, kunne han derimot mestret situasjonen med verbet *to master*. Da hadde studenten lest situasjonen, og vurdert den mest hensiktsmessige strategien for å løse konflikten, og hjulpet elevene til å rydde opp seg i mellom.

En av praksisveilederens oppgaver er å gi støtte til lærerstudenten, slik at ulike utfordringer i lærerrollen, som for eksempel klasseledelse, kan mestres. Praksisveilederen, og dens form for veiledning, kan være med på å avgjøre om en student velger å stå løpet ut og ende opp som profesjonell lærer, eller avslutte utdanningen før tiden. Studenter som har lave forventninger om mestring, vil lettere bryte ut av en frivillig utdanning hvis oppgavene oppleves vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.154). For å gi lærerstudenten motivasjon til å stå utdanningsløpet ut, og bygge opp om trua på at han er en dugende klasseleder både i praksisperiodene og i tiden etter endt utdanning, må veiledningen understøtte studentens mestring i praksis. Bandura og hans teori om ”self-efficacy” – mestringstro, kan være et interessant perspektiv å se praksisveiledning med henblikk på klasseledelse fra. Ryan og Decis teori er i utgangspunktet en teori om motivasjon, men kan på samme tid være et utgangspunkt for mestring. Videre vil jeg belyse Banduras teori om mestringstro, og Ryan og Decis teori om selvbestemmelse og indre motivasjon. Teoriene oppfattes begge som relevante for å belyse mestring.

2.3.1 Bandura: Tro på egen mestring

Albert Bandura er en amerikansk psykolog som har utviklet sosial kognitiv teori (Bandura, 1977; Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tiden da Banduras modell ble utviklet, var det mange terapeuter som brukte eksponeringsterapi som metode for pasienter som viste unnnvikende atferd. For eksempel ble pasienter med agorafobi behandlet med å bli utsatt for situasjoner hvor personene måtte oppholde seg ute blant andre mennesker (Bandura, 1977, s.196). Slik jeg forstår det, er til dels Banduras sosialkognitive teori inspirert av dette. Teorien hans går i korte trekk ut på at hvordan en person *tenker* omkring en utfordring avgjør nivå og styrke på dens tro på egen mestring (1977, s.191). Dette vil si at terapeuten legger ikke bare opp til eksponeringer for det pasienten frykter mest slik at frykten til slutt overkommes, men at det kognitive påvirker, enten positivt eller mindre positivt, hvordan pasienten utfører utfordringen – eller om den gjør det i det hele tatt. I tillegg kan det sosiale miljø rundt pasienten påvirke hva pasienten tenker om utfordringen.

2.3.1.1 Mestringstro

Bandura har i sin teori navngitt en persons tro på egen mestring som *self-efficacy* (Bandura, 1977; Bandura, 1997). Begrepet kan oversettes til norsk med begrepene selveffektivitet, tiltro til egne mestringsevner, forventning om mestring, mestringsforventning, handlingstillit og mestringstro (Manger & Wormnes, 2015, s.113; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Self-efficacy, eller mestringstro som jeg velger å kalle det, er ikke en stabil egenskap ved personen, og kan ikke anses som et personlighetstrekk. Mestringstro handler om i hvilken grad personen selv har tro på at han kan utføre en spesifikk handling med de ferdigheter og kunnskaper han besitter. Forventningen om egen mestring påvirkes av situasjonen personen er i. Mestringstro er derfor å anse som kontekstavhengig (Manger & Wormnes, 2015, s.114). La oss si at en lærerstudent står overfor en utfordring i klasserommet som er ny for ham. Vil studenten gå løs på utfordringen med mot og tro på at dette skal han klare, eller med angst for å feile? Jo høyere grad av mestringstro studenten har, jo større tro har han på at han vil klare oppgaven. Lavere grad av mestringstro vil føre til mindre tro på at oppgaven vil mestres. Videre vil studentens grad av mestringstro påvirke hva studenten vil tenke dersom utfordringen mislykkes. En person med lav grad av mestringstro vil kunne tenke at han feilet på grunn av manglende ferdigheter og egenskaper hos seg selv, mens en person med høyere grad av mestringstro vil kunne tenke at det var tilfeldighetene som gjorde at det ble slik, uten at personen selv nødvendigvis var årsaken til at utfordringen feilet. På sikt vil dette kunne

påvirke personens selvtillit og selvfølelse, noe som vil gjøre noe med personens måte å tenke på omkring et tema og dermed påvirke atferd og handlingsmønstre innenfor temaet. Vi mennesker beskytter oss mot å gjøre feil, og unngår gjerne situasjoner hvor vi kan gjøre feil eller ikke mestre situasjonen. Mestringstro er ikke det samme som selvtillit og selvfølelse. Mestringstro er holdningen til en spesiell oppgave i en spesiell kontekst. For eksempel kan en person tenke at han er god i matematikk. Dette er mer generelt, og kan sammenlignes med grad av selvtillit innenfor faget matematikk. Dersom personen tenker at han skal klare et spesielt ark med matematikkutfordringer, snakker vi om mestringstro.

I tillegg til grad av mestringstro, vil våre tanker omkring mulige resultater påvirke vår motivasjon til å utføre en handling eller ikke. Dette kaller Bandura for *outcome expectations* (Bandura, 1977, s.193). “An outcome expectancy is defined as a person’s estimate that a given behavior will lead to certain outcomes. An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce outcomes” (ibid.). En person kan tro på at gitte handlinger vil føre til bestemte resultater. Dette er med på å påvirke vår motivasjon til å utføre en handling, og mestringstroen er den som overbeviser personen om at han vil lykkes og at handlingene kan settes i gang for å gi ønsket resultat. Det er mulig å ha høy grad av mestringstro, men lavere grad av forventning om resultater. Da er det godt mulig at personen velger å ikke utføre handlingen, da det kan være vanskelig å se gode grunner til å gjennomføre – det ligger ingen belønning og venter i enden av anstrengelsen. Slik vil forventningen om resultater påvirke motivasjonen til å gjennomføre en handling.

2.3.1.2 Kilder til mestringstro

Ifølge Bandura er det fire hovedkilder som kan bidra til å bygge opp menneskers tro på egen mestring: Autentiske mestringsopplevelser eller suksessopplevelser, modellering eller modellering, verbale overtalelser, og emosjonelle eller fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1977, s.195-200; Bandura, 1997, s.79-113; Manger & Wormnes, 2015, s.116-122). Her kommer det sosiale aspektet ved Banduras teori inn, da personen påvirkes av kilder utenfra. Informasjon fra de ulike kildene vil tolkes av personen selv i en kognitiv prosess, og føre til høyere eller lavere grad av mestringstro.

1. Autentiske mestringsopplevelser eller suksessopplevelser

Denne kilden er ifølge Bandura den med mest påvirkningskraft, da den tar utgangspunkt i personens egne, personlige mestringsopplevelser (Bandura, 1977,

s.195; Bandura, 1997, s.80). Om en person får reelle mestringsopplevelser innenfor den type handling som ønskes styrket – med det mener jeg at personen lykkes med oppgaven, vil det bidra til å bygge opp en tro på at også lignende oppgaver vil mestres fremover i tid. Dersom en person opplever gjentatt feiling, vil dette ifølge Banduras teori føre til lavere grad av mestringstro. Holdningen til egen læring kan bli en selvoppfyllende profeti. Dersom en person i utgangspunktet har lav mestringstro og lav forventning om resultat, vil han kunne legge minimal innsats i handlingen. Mangel på innsats kan føre til ingen suksess. Dette forsterker lav grad av mestringstro. Hvis derimot personen går inn i dette og får handlingen til, vil mestringstroen øke. Skaalvik og Skaalvik trekker paralleller fra autentiske mestringsopplevelser til mestring og motivasjon blant elever i skolen: “...utfordringene må være realistiske og overkommelige for hver enkelt elev” (2013, s. 156). I lys av Banduras teori betyr dette at utfordringene som gis til en person må mestringsopplevelsen være innenfor rekkevidde. Det er likevel viktig at ikke utfordringen blir for liten, da personen vil kunne få lavere grad av resultatforventning.

2. Modellering eller modellering

Bandura kaller dette for *vicarious experience* (Bandura, 1977, s.197; Bandura, 1997, s.86). Når en person ser noen andre utføre tilsvarende handlinger kan dette gi personen tro på at han selv også vil mestre når han skal utføre en lignende handling. Personen lærer av andres erfaringer (Manger & Wormnes, 2015, s.118-119). Dette kan slå ut begge veier på personens mestringstro. Dersom den som modellerer opptrer trygt og feilfritt, det Bandura kaller *mastery model*, vil grad av mestringstro kunne bli lavere da mestringsopplevelsen vil kunne oppleves som langt utenfor rekkevidde. Dersom den som modellerer opptrer som en *coping model*, vil derimot grad av mestringstro kunne øke. Denne typen modell oppleves mer på høyde med personen selv, og overkommer gradvis utfordringen gjennom innsats og strategivalg (Bandura, 1997, s.99; Manger & Wormnes, 2015, s.118-119). Dette vil si at dersom en likeverdige modellerer, vil dette ha større effekt.

3. Verbal overtalelse

En persons tro på egen mestring kan også påvirkes av verbale meldinger fra andre. Dette kan være oppmuntrende ord med tips til hvordan oppgaven kan utføres, eller at andre har tro på at oppgaven vil mestres av personen. Personene rundt skal heller knytte det nye som læres til det personen kan fra før, fremfor å drive med overflattisk

pep-talk (Manger & Wormnes, 2015, s.119). Slik vil graden av mestringstro øke. Troverdigheten til den som prøver å overtale vil påvirke effekten av den verbale overtalelsen. Mestringstroen kan også snakkes ned dersom personene rundt gir uttrykk for at personen ikke kommer til å mestre handlingen.

4. Emosjonelle eller fysiologiske reaksjoner

Reaksjoner av en slik art kan være skjelving, svetting, og sommerfugler i magen for å nevne noen. Høy grad av emosjonelle eller fysiologiske reaksjoner svekker vanligvis prestasjonene. Vi opplever dette som personlige vansker med å løse en oppgave (Manger & Wormnes, 2015, s.120). I utgangspunktet er slike reaksjoner “fysiologiske signaler til hjernen om at oppgavens krav overskrider ens egen kapasitet til å mestre kravene” (ibid.). Emosjonelle eller fysiologiske reaksjoner kan tolkes forskjellig. De kan tolkes som angst og forventninger om fiasko, slik at mestringstroen blir lavere. På den annen side kan de tolkes som spenning eller forventning om å lykkes, slik at mestringstroen økes. Ifølge Manger og Wormnes kan moderate reaksjoner, som sommerfugler i magen, være med på å øke oppmerksomheten slik at personen blir skjerpet og mestrer handlingen (2015, s.121). Da har vi et eksempel på en suksessopplevelse, som igjen vil bidra til å øke personens mestringstro.

Manger og Wormnes oppsummerer Banduras sosialkognitive modell slik:

Hovedpoenget i modellen er postuleringen av en *sentral kognitiv mekanisme*. Denne behandler inntrykk, vurderer og tolker kjent informasjon og skaper mening som et sluttprodukt. Dette innbefatter veiing av forventninger om mestring i forhold til utfordringer i situasjonen (2015, s.123).

Dette vil si at en persons mestringstro i utgangspunktet kommer innenfra, men påvirkes av sosiale faktorer utenfra. Informasjonen fra de ytre kildene prosesseres kognitivt, og personen hever eller senker sin tro på egen mestring av en eksplisitt utfordring han står overfor. Et eksempel fra egen praksis hvor jeg veiledet en lærerstudent, er at jeg prøvde å overtale en student verbalt til å møte det som han opplevde som en stor utfordring. Denne studenten hadde egne, dårlige erfaringer som elev i det faget det skulle undervises i. Både medstudentene og jeg hadde modellert i tidligere timer, noe som sammen med den verbale overtalelsen i teorien skulle kunne øke studentens mestringstro. “Hva hvis jeg ikke mestrer denne utfordringen?”, spurte studenten meg. Jeg ble svar skyldig, for jeg kunne ikke garantere suksess, selv om jeg hadde forsøkt å få studenten til å tro på at han ville lykkes. Troen på egen

mestring måtte komme fra studenten selv. Nå skal det sies at studenten valgte å satse og utførte utfordringen, og mestret den med glans. Han fikk erfare en autentisk mestringsopplevelse, og mestringstroen på egne ferdigheter som lærer ble økt – dette viste studenten tydelig gjennom egne verbale ytringer, kroppsspråk og senere prestasjoner innenfor undervisning i samme fag. Skaalvik og Skaalvik sier det samme som Manger og Wormnes: "Et sentralt premiss for sosial kognitiv teori er som nevnt at mennesket verken styres eller kontrolleres automatisk av miljøet og ytre stimuli, men heller ikke bare av indre drivkrefter" (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.48). De kommer videre inn på skillet mellom personens egenskaper, personens miljø og personens atferd. Disse tre bestanddelene i Banduras sosialkognitive teori opptrer i et gjensidig forhold til hverandre, og betegnes sammen som en triadisk gjensidighet (ibid.). Personens egenskaper, som tanker, forutsetninger, forventninger og emosjoner, påvirker miljøet rundt i tillegg til egen atferd. Personens atferd vil igjen kunne påvirke personens egenskaper, for eksempel ved at mestringstroen styrkes. Samtidig vil miljøet bli påvirket, for eksempel ved at atferden til en eller flere personer rundt endres. Konteksten personen befinner seg i, altså miljøet rundt, påvirker personens egenskaper og atferd. De tre delene av den triadiske gjensidighet er ikke nødvendigvis like sterke, men er avhengige av utfordringen personen står overfor og situasjonen (2013, s. 49). En person kan altså "...influere på og endre miljøet, og (...) de kan styre sin egen atferd" (ibid.). Dette kaller Skaalvik og Skaalvik å være agent i eget liv.

Å være agent i eget liv innebærer at mennesket i utgangspunktet er motivert for å styre sitt eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.49). Når et menneske styrer sitt eget liv, ligger det en mening bak personens handlinger, og det er et mål med det han velger å gjøre. Det er ikke alltid at intensjonen bak en handling er gjennomtenkt. Å finne ut hva som ligger bak en persons handling, må læres. Det kan være å bli bevisst hvilke kortsiktige eller langsiktige mål en setter seg, hva som skal til for å nå målet, tro på at målet kan nås, mot til å prøve og å søke hjelp, og kunne vurdere og reflektere over prosessen en står i (ibid.). Slik vil en person kunne være agent i eget liv – personen vil være selvstendig og selvhjulpen. Ifølge Bandura (1997) er mestringstro den viktigste drivkraften for å kunne fungere som agent i eget liv.

2.3.2 Deci og Ryan: Selvbestemmelse og indre motivasjon

2.3.2.1 Indre og ytre motivasjon

De amerikanske sosialpsykologene Edward Deci og Richard Ryan sier noe av det samme som Bandura. Det som driver en person til å gjøre en handling, kan kalles motivasjon. I pedagogikk og psykologi er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivert atferd er ikke avhengig av påvirkning utenfra, belønning eller oppmuntring fra andre slik som ytre motivert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.144). "People can be motivated because they value an activity or because there is strong external coercion" (Ryan & Deci, 2000, s.69). Kommer motivasjonen innenfra har personen virkelig lyst til å gjennomføre handlingen, da den fremstår som meningsfull og givende. Slik jeg forstår Deci og Ryans beskrivelse av motivasjon, kan det sammenlignes med det Bandura kaller for mestringsstro. Dersom personen føler mestringsstro om en spesifikk utfordring, er han motivert til å utføre den. Og dersom han føler seg motivert til å utføre en handling, har han også mestringsstro for den spesielle handlingen. Mennesker kan også bli motiverte til å utføre en handling etter ytre påvirkning. Deci og Ryan har utviklet en teori som omhandler indre og ytre motivasjon, og den betegnes som en teori om selvbestemmelse (ibid.).

2.3.2.2 Grunnleggende psykologiske behov: Selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet

Teorien om selvbestemmelse tar utgangspunkt i at mennesket er født med et behov for å utvikle kompetanse, og at dette behovet driver mennesket fremover i handlinger og aktiviteter som kan utvikle kompetansen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.144). Mennesker er født med behov for autonomi og behov for tilhørighet i tillegg til behov for kompetanse (2013, s.145; Ryan & Deci, 2000, s.70-71). Selv om mennesker fra barns ben av stiller med et behov for å utforske verden i sine handlinger, og kan sitte nærmest oppslukt i sin aktivitet på grunn av sin indre motivasjon, er det ifølge Deci og Ryan viktig å stimulere de grunnleggende psykologiske behov for å tilfredsstille og fremme et menneskes indre motivasjon, da den indre motivasjonen kan bli forstyrret av ytre påvirkninger (Ryan & Deci, 2000, s.70). Siden alle mennesker antas å være født med behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet, legger ikke teorien vekt på styrken på behovene, men i hvor stor grad de blir tilfredsstilt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Hvis behovene ikke ivaretas i forbindelse med en aktivitet, vil den indre motivasjonen kunne settes på spill. Slik jeg forstår Deci og Ryans teori, vil aktivitetens

grad av tilfredsstillelse av behovene forsterke eller undergrave den indre motivasjonen. Snur vi på det, kan ytre kilder legge opp aktiviteten på en slik måte at en persons behov oppleves som tilfredsstilt. Slik vil det som i utgangspunktet kunne anses som ytre motivasjon omformes til indre motivasjon så lenge personen som skal utføre aktiviteten ser verdien for seg selv i å gjennomføre og kjenner på lysten til å gjennomføre den.

Dette leder oss over på behovet som Deci og Ryan legger størst vekt på i sin teori – behovet for autonomi eller selvbestemmelse. "Behovet for selvbestemmelse handler om et ønske om å se seg selv som kilde til egne handlinger" (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Dette kan sammenlignes med det Bandura kaller for å være agent i eget liv. Personen har selv valgt å utføre en handling, et valg som er tatt på bakgrunn av personens egen vilje, uten at noen andre har kommandert personen til å gjøre aktiviteten. Atferden er selvbestemt uten ytre kontroll. Jo større grad av selvbestemmelse, jo større blir en persons indre motivasjon til å gjennomføre en handling eller vise en bestemt atferd. "Gjennom autonomi oppnår vi større frihet og selvregulering" (Manger & Wormnes, 2015, s.178-179). Å være sin egen herre vil for mange mennesker bidra til økt livskvalitet og bedre mental helse. Manger og Wormnes sammenligner kunnskapen om menneskers behov for autonomi også med fysisk helse. I mange tilfeller hvor fysisk helse bør endres hos en person, det kan være trening eller å slutte å røyke, har personen blitt påvirket utenfra. For mange oppleves denne påvirkningen som tvang, og at de blir påprasket holdninger og verdier som er "mer rette" enn de selv besitter. Dersom valget om å begynne å trene eller slutte å røyke kommer innenfra personen selv, valget er selvbestemt, ser personen verdien av handlingen og har utviklet en egen interesse for å gjennomføre istedenfor å overta andres interesse. Personen har fått et eieforhold til eget valg og påfølgende arbeid, noe som i skolesammenheng har vist seg å gi økt elevengasjement. Høyere grad av selvbestemmelse påvirker en persons stamina positivt når en aktivitet byr på motstand, og personen har bedre sjanser for å lykkes med for eksempel endring av livsstil eller røykekutt. Dette vil styrke det Bandura kaller for mestringsstro, og personen vil få bedre mental helse i tillegg til bedre fysisk helse. Ifølge Deci og Ryans teori vil også personens kompetansebehov bli tilfredsstilt, da personen mestret sin utfordring og dermed hevet sin kompetanse.

Kompetansebehovet er koblet til mestring, og det å mestre omgivelsene eller utfordringer en står overfor (Manger & Wormnes, 2015, s.176). Miljøet rundt en person vil være med på å bekrefte en persons kompetanse eller økning av denne, og behovet for kompetanse vil

oppleves som tilfredsstilt. Det er viktig at utfordringene ligger innenfor personens mestringssone. En utfordring som viser seg å være altfor vanskelig kan undergrave den indre motivasjonen til å stå løpet ut, eller å møte tilsvarende utfordring flere ganger. På den annen side kan en aktivitet som er for lite utfordrende og for lett også føre til lavere grad av indre motivasjon til å gjennomføre, da personen ikke ser meningen med oppgaven. Også her sier Bandura noe av det samme – utfordringer som ligger innenfor en persons mestringssone, og som mestres av personen selv og kanskje bekreftes av omgivelsene, vil styrke mestringstroen og personen vil føle seg kompetent. Mennesker må hjelpes til å bli bevisst egen kompetanse og deres utviklingspotensial. Dersom omgivelsene gir grundige tilbakemeldinger med utgangspunkt i personens eget perspektiv og forutsetninger, vil dette være en viktig støtte til kompetanseutvikling (Manger & Wormnes, 2015, s.185).

Indre motivasjon vil styrkes og fremmes dersom personen er en del av et miljø som han føler tilhørighet i (Ryan & Deci, 2000, s.71). Det er dette som kalles *behovet for tilhørighet*. Som barn er man naturlig en del av et miljø med signifikante andre, når familien og andre nære personer bekrefter og tilfredstiller behovene for autonomi og kompetanse. Hvem har ikke observert en forelder som sier "Så flink du er til å spise selv!" (behovet for kompetanse hos barnet blir tilfredsstilt), eller en forelder som prøver så godt han kan å bli enig med sitt barn som er i trassalderen og prøver å finne ut av sin egen autonomi, uten å tvinge barnet til en handling (behovet for selvbestemmelse hos barnet blir tilfredsstilt). Ved å være en del av dette miljøet, som oppleves trygt, omsorgsfullt og aksepterende, blir også behovet for tilhørighet tilfredsstilt. Ifølge Deci og Ryan har mennesker behov for å føle en slik tilhørighet gjennom hele livet (ibid.). Elever som føler at de er en del av en klasse med godt læringsmiljø, eller mennesker som føler at de er en del av det kollegiale samholdet på arbeidsplassen sin, har lettere for å føle indre motivasjon for aktiviteter de skal gjennomføre og presterer dermed bedre. Ved å være deltaker i et miljø en føler tilhørighet til, kan en føle seg tryggere og friere, og det er lettere å være seg selv. Dette er også noe som bidrar til bedre mental helse og bedre livskvalitet hos den enkelte. Deci og Ryan understreker at behovet for tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for å fremme indre motivasjon, da mange velger å gjøre aktiviteter uten å være sammen med andre (ibid.). En person kan for eksempel forsvinne inn i sin egen verden og strikke i timesvis, der han sitter alene i stua.

2.3.2.3 Autonom ytre motivasjon og selvbestemmelse

Som tidligere nevnt er indre motivasjon en drivkraft som fører til selvbestemte valg om å utføre en handling. Handlingen oppfattes som givende og meningsfull, og gir personen glede av å gjøre den. Ytre motivasjon kjennetegnes ved at en person påvirkes av ytre kilder til å utføre en aktivitet, for eksempel gjennom oppmuntrende ord eller lovnader om belønning. Deci og Ryan deler ytre motivasjon i to, og skiller mellom kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s.71-73; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.147). De ulike formene for ytre motivasjon kjennetegnes ved ulik grad av selvbestemmelse. Kontrollert ytre motivasjon innebærer lav grad av selvbestemmelse. Personen blir tilnærmet tvunget eller presset til å utføre en handling, og har ikke mulighet til selv å være med å bestemme. Mest sannsynlig blir da handlingen gjennomført med liten entusiasme og motvillighet (2013, s.147). Autonomi innebærer selvbestemmelse, og autonom ytre motivasjon betegnes som en selvbestemt handling i likhet med en handling som er indre motivert (ibid.). Det som skiller autonom ytre motivasjon fra indre motivasjon, er at personen ikke velger å gjennomføre handlingen på bakgrunn av egen glede og interesse. Slik jeg forstår Deci og Ryan, kan miljøet rundt en person påvirke personen til å utvikle noe som er tilnærmet indre motivasjon – det Deci og Ryan kaller autonom ytre motivasjon. Omgivelsene har påvirket personen til å internalisere verdien av aktiviteten, og den utføres frivillig, selvbestemt og kanskje med stor entusiasme (ibid.). Et eksempel på aktiviteter som ofte utføres med bakgrunn i autonom ytre motivasjon er husarbeid. Her kan jeg bruke meg selv som et representativt tilfelle – jeg støvsuger ikke, tørker ikke støv og vasker ikke gulv hjemme primært fordi jeg synes det er gøy og fordi jeg har interesse av å gjøre det, men jeg ser verdien av et rent hjemmemiljø, og utfører aktivitetene etter eget valg.

2.3.2.4 Motivasjon og mestring

Manger og Wormnes trekker inn begrepet *flytzone* når en utfører en aktivitet en kjenner indre motivasjon for (2013, s.147). Når en person er i flytsonen, glemmes gjerne tid og sted, og en er skikkelig engasjert i oppgaven en holder på med. En person kan havne i flytsonen når "...omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg (selvbestemmelse) samtidig som han eller hun opplever at egne ferdigheter er tilstrekkelige for å utføre oppgaven (følelse av kompetanse)" (ibid.). Slik jeg tolker sitatet til Manger og Wormnes er det også mulig at tilhørighetsbehovet her oppleves som tilfredsstilt i tillegg til behovet for selvbestemmelse og behovet for kompetanse, når omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg. Dersom de

grunnleggende psykologiske behovene blir tilfredsstilt i tilstrekkelig grad, vil dette kunne påvirke en persons indre motivasjon, og også mentale helse og velvære. Motivasjonen kan påvirke personen til å gjennomføre en handling, noe som kan føre til mestringsfølelse og kompetansen blir bekreftet. Motivasjonen kan også anses som ytre, men at mennesket likevel bevarer sin autonomi. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori forteller hvor viktig det er med miljøer som støtter de tre grunnleggende psykologiske behovene istedenfor å undergrave dem, slik at mennesket kan utforske verden som seg selv, kjenne seg kompetent, føle seg sett, respektert og inkludert, og få kjenne på den gode mestringsfølelsen og dermed vokse som menneske og individ.

2.4 Ikke-bevisste læreprosesser

Mestringsfølelse kan, om man støtter seg på Banduras teori om tro på egen mestring eller Deci og Ryans teori om selvbestemmelse, i aller høyeste grad gjøre noe med en persons selvfølelse og selvtillit. Gode følelser om oss selv som et verdifullt menneske som er kompetent bidrar til bedre mental helse og velvære. Vi stiller alle med erfaringer i livet som er med på å gjøre oss til den vi er i øyeblikket. Disse erfaringene bruker vi, bevisst eller mindre bevisst, når vi tolker og forstår nye opplevelser vi møter på i livet. Når lærerstudenten er i praksis i løpet av sin utdanning, legger praksisveilederen opp til undervisning og læring både når studenten underviser selv og i veiledningssituasjoner. Det kan skje læring både hos praksisveileder og student, som de ikke er bevisst at finner sted. Vi mennesker både lærer og lærer bort mer enn det som er tiltenkt i situasjonen. Dette kan kalles ikke-bevisste læreprosesser, og påvirker og påvirkes av den ikke-bevisste læringen som tidligere har funnet sted.

Videre vil jeg gå inn på deler av teoriene til Pierre Bourdieu og Gregory Bateson om ikke-bevisste læreprosesser. De to teoretikerne har ulike innfallsvinkler til ikke-bevisste læreprosesser, noe som vil være interessant å beskue dette temaet ifra. Bourdieu har et mer samfunnsorientert blikk på det hele, og fokuserer på hvordan omgivelsene nedfelles i individet. Bateson ser mer på individet i relasjon med omgivelsene, og er sånn sett mer individorientert. Bourdieus begrep om *habitus* og Batesons begrep om *deutero-læring* vektlegges.

2.4.1 Bateson: Proto-læring og deuterolæring

Bateson var i en tid gift med antropologen Margaret Mead, og var til dels preget av sin kones arbeid. I *Social Planning and the Concept of Deutero-Learning* tar Bateson utgangspunkt i sin kones tanker om hvordan mennesker lærer demokratiske verdier (Bateson, 1973). Mead så for seg at et menneske skal se verdiene i egne handlinger fremfor å være for fokusert på målet, og dermed se hvilke verdier som kan bidra til et demokratisk samfunn. Slik jeg forstår det, anså Mead verdier i et samfunn som kopiert fra generasjon til generasjon, enten fra enkeltindivid til enkeltindivid eller fra samfunn til enkeltindivid for så å bringes tilbake til samfunnet.

Videre ser hun fri vilje og ansvarsfølelse som viktige demokratiske verdier, og stiller spørsmål ved hvordan mennesker lærer slike abstrakte tankevaner som verdier er. Dette fører Bateson inn på det han kaller proto-læring og deuterolæring.

...we might see a mixed bunch of abstract terms – free will, predestination, responsibility, constructiveness, passivity, dominance etc. – as all of them descriptive of apperceptive habits, habitual ways of looking at the stream of events of which our own behavior is a part, and further that these habits might all be, in some sense, by-products of the learning process (Bateson, 1973, s.165).

I dette sitatet sier Bateson at abstrakte tankevaner er beskrivende for vaner som har blitt en del av ervervede vaner hos mennesket, vaner som har blitt påvirket av og påvirker hvordan en person ser på hendelser som dens atferd er en del av. Disse vanene er et biprodukt av læreprosessen. Her kan vi ane et skille mellom proto-læring og deuterolæring. Proto-læring er den læringen som er tilsiktet i situasjonen. I for eksempel en veiledningssituasjon i praksis kan praksisveilederen ha lagt opp veiledningen på en slik måte at studenten skal lære noen knep for å bli enda bedre som klasseleder. Selv om praksisveilederen i utgangspunktet opplever studenten som en tydelig og trygg klasseleder, kan det være at studenten opplever veiledningen som kritikk og dermed ser på seg som en dårlig lærer og person. Dette kaller Bateson for deuterolæring, og er et biprodukt av proto-læringen.

Måten studenten opplever veiledningen på, er en måte å tenke på som er lært. Bateson refererer til professor Maier og hans begrep *direction*, som kan sammenlignes med deuterolæring: "direction... is the force which integrates memories in a particular manner without being a memory itself" (1973, s.167). Studenten integrerer et minne som egentlig ikke er et minne – vi mennesker tolker hendelser med bakgrunn i tidligere tolkninger, tolkninger som har gitt oss abstrakte tankevaner som er med på å gjøre oss til den vi er. Denne fortolkningsnøkkelen er ikke bevisst for personen selv. Lærerstudenten som tolker

praksisveilederens veiledning som kritikk og dermed føler seg som en dårlig lærer, er ikke bevisst i øyeblikket at det er det som skjer. Hendelsen legges til som en erfaring som vil bidra til tolkninger av hendelser studenten møter videre i utdanningen og i livet generelt. Hvis vi ser tilbake på historien jeg fortalte i innledningen, med studenten som tok til tårene i en veiledningssamtale, ser jeg her en sammenheng med Batesons begrep deuterolæring. Som praksisveileder la jeg opp til refleksjon i beste mening, men i protolæringssituasjonen kan det godt ha vært deuterolæring som studenten tidligere hadde vært utsatt for som gjorde at hun fortolket min veiledning til at hun og hennes lærerferdigheter ikke var gode nok.

2.4.2 Bourdieu: Habitus

Et begrep som er sentralt hos franskmannen Pierre Bourdieu er *habitus*. "Habitus er et system av varige, men foranderlige *dispositioner*, gjennom hvilke agentene oppfatter, bedømmer og handler i verden" (Järvinen, 1996, s.350). Disposisjoner kan sammenlignes med det pedagogiske begrepet skjema, og er ikke-bevisste. Disposisjonene får et menneske til å handle på spesielle måter. Habitus er en måte personen lærer seg å se og forstå verden på, en måte personen selv ikke er klar over at han har. Denne fortolkningsmåten er automatisert. Habitus tilegnes gjennom oppdragelse og samhandling med andre i samfunnet, og kan ses på som læring uavhengig av språk, bevissthet og formål. Samhandling med andre og det sosiale står sentralt i dannelsen av habitus. Strukturer i samfunnet integreres i individuelle strukturer. Slik lever verdiene i et samfunn videre gjennom individene samfunnet består av. Verdiene er forankret både mentalt og kroppslig. En verdi viser seg kroppslig om for eksempel en person har en magefølelse for om noe er riktig eller galt. Følelsen av om noe er rett eller galt er nedfelt i habitus, og habitus er dermed å anse som normativt. Et menneske handler ut fra automatiske tankevaner, og reflekterer ikke nødvendigvis over egne handlinger.

Habitus kommer fra ordet habitat, og det er lett å tenke på tilholdssted i dyreverdenen. I denne konteksten betyr habitat et geografisk avgrenset område, som også kjennetegnes ved kulturelle og sosiale trekk. Habitatet er et område et menneske kjenner seg igjen i. Både begrepet habitus og habitat kan assosieres med det engelske ordet *habit*. Habit betyr vane, og vi kan dra en parallell til begrepet tankevaner. Tankevaner finner vi igjen hos Bateson og hans begrep om deuterolæring. Mennesker har tankevaner, eller tankemønstre, som vi ikke er bevisste at vi har, og som gjør at vi tolker hendelser slik som vi gjør. Slik jeg forstår det, handler habitus om det samme – det er disposisjoner vi har tilegnet oss gjennom tidligere

erfaringer i livet som får oss til å tolke hendelser på en ikke-bevisst måte. Deutero-læring og habitus sier noe om hvem vi er og hvilke verdier vi besitter, uten at dette er bevisste tanker vi innehar. Disse tankene er en slags følelse som gjør at vi tolker og handler uten refleksjon eller bevisst kontroll.

I teorikapitlet har vi sett på klasseledelse i et historisk perspektiv frem til dagens syn på hvordan læringsarbeid bør ledes. Praksisveiledning har også blitt satt i et tidsperspektiv, og vi har sett på hvordan veiledning av lærerstudenter har gått fra den tradisjonelle håndverksmetoden mesterlære til handlings- og refleksjonsmodellen. I praksisveiledning er en av veilederens oppgaver å legge opp til mestringsfølelse hos den enkelte lærerstudent, og studentens levde liv så langt vil påvirke studentens oppfatning av og deltakelse i praksis. Dette har ført til en teoretisk gjennomgang av mestring og ikke-bevisste læreprosesser. De ulike teoretiske perspektivene tas frem igjen i kapitlene for presentasjon av empiri, analyse og drøfting. Først vil jeg begrunne prosjektets fremgangsmåte, nemlig valg av forskningsmetode.

3 Metode

Allerede da jeg startet på min masterutdanning i pedagogikk, hadde jeg bestemt meg for tema for mitt masterprosjekt. Etter tolv år i skoleverket har jeg erfart hvor viktig klasseledelse er for å skape et godt læringsmiljø sammen med elevene. De fire siste årene har jeg også fungert som praksisveileder for lærerstudenter, og kombinasjonen klasseledelse og praksisveiledning tente en nysgjerrighet hos meg. Dette ble da mine tema for mitt prosjekt. I det følgende vil jeg redegjøre for veien mot min problemstilling og forskningsspørsmål, og mitt valg av forskningsmetode for å samle inn empiri som belyser min problemstilling. Videre kommer jeg inn på arbeidet med analyse av empiri. Jeg er relativt fersk som forsker, men har likevel mitt ståsted i kunnskapsproduksjon. Dette ståstedet karakteriserer min undersøkelse og kunnskapsproduksjon, og redegjøres for.

Mange refleksjoner, også av etisk art, har preget veien gjennom min oppgave. Disse vil jeg komme inn på underveis i dette kapitlet. Slike refleksjoner bidrar til å verifisere forskningsarbeidet, og forskeren må spørre seg om undersøkelsen undersøker det den er ment for, og om mulige feil i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann oversetter de metodologiske begrepene reliabilitet, validitet og generalisering til de mer hverdagslige begrepene pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.275). Thagaard gjør det samme: ”Reliabilitet knytter vi til spørsmålet om forskningens pålitelighet, og validitet knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet” (Thagaard, 2013, s.22). Reliabilitet handler om forskningens troverdighet, og ofte om resultatene hadde blitt de samme dersom en annen forsker hadde utført undersøkelsen eller om intervjupersonene hadde svart det samme på spørsmålene etter en tid. Validitet handler om forskningens gyldighet, og undersøker om slutningene som er gjort er gyldige for det forskeren ønsket å undersøke. Generalisering kan sammenlignes med begrepet overførbarhet. Thagaard knytter dette til spørsmålet om tolkningene i en undersøkelse også gjelder i andre situasjoner, i andre kontekster eller med andre intervjupersoner (ibid.). Begrepene reliabilitet og validitet henger sammen. Kvale og Brinkmann understreker at arbeidet med verifikasjon er noe som må gjennomsyre hele forskningsprosessen, og skal ”...fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen” (2015, s.278). Videre brukes de metodologiske begrepene når det er snakk om verifikasjon av denne undersøkelsen.

3.1 Tematisering og forskningsdesign

Ifølge Thagaard er forskningsdesign en plan for hvordan et forskningsprosjekt er tenkt lagt opp (2013, s.54-55). Designet er en beskrivelse av prosjektets *hva, hvem, hvor og hvordan*. Det beskriver hva prosjektet skal fokusere på, hvem som er aktuelle deltakere, hvor undersøkelsen skal utføres og hvordan den tenkes å utføres. I startgropa av mitt prosjekt, da tema allerede var spikret, satte jeg meg som forsker inn i litteratur som allerede er skrevet om klasseledelse og praksisveiledning. Begge temaene opplever jeg som spennende, og utfordringen i litteratursøket ble at for hver dør jeg gikk gjennom, åpenbarte det seg minst tre dører til. Jeg oppdaget at mestring og ikke-bevisste læreprosesser også var aktuelle tema for det jeg ønsket å undersøke. Å sette seg inn i aktuell forskning og teori er en del av planleggingen som er nødvendig, og ifølge Kvale og Brinkmann skal det "... utvikles en begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal undersøkes" (2015, s.141). Denne forståelsen vil hjelpe forskeren til å stille de mer riktige spørsmålene under datainnhenting, og styrker undersøkelsens validitet. Min opplevelse var at det finnes lite forskning på temaene praksisveiledning og klasseledelse kombinert. Mitt prosjekt kan da være med på å belyse klasseledelse i praksisveiledning, og dermed bidra til å fylle et hull i kunnskap på disse to områdene sett under ett. Dette er mitt formål med prosjektet – undersøkelsens *hvorfor* (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140).

Kvale og Brinkmann belyser også, i likhet med Thagaard, undersøkelsens *hva og hvordan* under utarbeidelse av tema og design (ibid.). De understreker at spørsmålene om *hva og hvorfor* må besvares før man kan stille spørsmålet om hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. For å finne svar på spørsmålet om *hva* i mitt prosjekt, har jeg i planleggingen vurdert flere mulige problemstillinger og forskningsdesign. Mulige innfallsvinkler kunne være å sammenligne erfarne og relativt ferske praksisveiledere og deres syn på klasseledelse og veiledning i praksis, å undersøke hvordan praksisveiledning bidrar til å utvikle lærerstudentens forståelse av klasseledelse, å undersøke hvilke veiledningstradisjoner som egner seg best når lærerstudenten skal veiledes i klasseledelse, eller aksjonsforskning med praksisveiledere på en skole hvor klasseledelse i veiledning ble diskutert over tid. For å belyse disse, så jeg det som en mulighet å kvalitativt intervju både praksisveiledere og studenter, individuelt og/eller i fokusgrupper. Fokusgrupper er en form for gruppeintervju, hvor diskusjoner i gruppa kan belyse og utdype temaene som er utgangspunktet for prosjektet (Thagaard, 2013, s.99). Det kan være en tendens til at den eller de som er mest dominerende styrer samtalen under fokusgruppeintervju, og at ikke alle får mulighet eller tør komme med

sine tanker og meninger. Jeg som person er en som lett blir mer lyttende i gruppediskusjoner, og ser at det kunne blitt en utfordring å til dels styre samtalen i et gruppeintervju slik at tråden ble noenlunde holdt og at alle slapp til. Dette kunne ført til at det som ble diskutert under gruppeintervjuene kunne omhandlet andre emner enn det jeg ønsket fokus på. Det kunne også være en mulighet å observere for eksempel veiledningssituasjoner i tillegg til intervju, for å få fyldigere empiri for å belyse den aktuelle problemstillingen. Enda en mulighet kunne være å kjøre en ren kvantitativ undersøkelse, med for eksempel spørreskjema til praksisveiledere og/eller studenter som omhandlet klasseledelse og veiledning i praksis. Det ble i denne prosessen klart for meg at det var praksisveiledere og deres oppfatning av, og erfaring med, klasseledelse og praksisveiledning jeg ville vite mer om. Derfor avskrev jeg muligheten om kvantitativ undersøkelse. Under en slik datainnhenting får ikke forskeren samme direkte nærhet og fleksibilitet til å utforske det som dukker opp der og da, når praksisveilederen svarer på oppsatte spørsmål i et skjema. En kombinasjon av kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitativt intervju ville samlet kunnet belyse mine tema, men ble vurdert dithen at det ikke var mulig innenfor masterprosjektets rammer. Det samme gjelder for intervju kombinert med observasjon. Under sistnevnte kan fokus i større grad flyttes fra praksisveilederens tanker og erfaringer til forskerens opplevelse og beskrivelse av veiledningssituasjonen. På den annen side kan undersøkelsens reliabilitet styrkes om bruk av ulike metoder fører til samme resultat når problemstillingen skal belyses. Da det er klasseledelse og praksisveiledning fra praksisveilederens ståsted jeg er mest nysgjerrig på, falt valget på individuelle, kvalitative intervju. Dette var i tillegg forenlig med tanke på tilgjengelig tid og antall sider. Prosjektets problemstilling ble derfor utformet slik, med påfølgende forskningsspørsmål:

Hvilke redskaper bruker praksisveiledere i Tromsøskolen når de veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse?

- *Hvordan påvirker praksisveilederens syn på veiledning den konkrete veiledningen på klasseledelse?*
- *Hvordan påvirker praksisveilederens syn på klasseledelse veiledningen innenfor dette tema?*
 - *Hvordan veileder praksisveiledere lærerstudenter for å understøtte mestringsfølelse som klasseledere?*
 - *Hva gjør praksisveilederne for å ivareta ulike personlige egenskaper og erfaringer lærerstudentene har, for å understøtte lærerstudentenes mestring?*

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju er i utgangspunktet en samtale mellom forskeren og personen som intervjues. Samtalen har som mål å produsere kunnskap, kunnskap som ifølge Kvale og Brinkmann oppstår i samspillet mellom forskeren og intervjupersonen. ”Et intervju er bokstavelig talt et *inter view* (...), en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge” (2015, s.22). Slik jeg forstår denne definisjonen, stiller begge parter med tanker og kunnskap om noe de er interesserte i, selv om forskeren primært er opptatt av tankene og kunnskapen til intervjupersonen. Intervjuet er ikke en samtale mellom to likeverdige parter, da forskeren stiller med kunnskap etter lest teori og forberedte spørsmål med bakgrunn i problemstilling for sin undersøkelse. Forskeren har muligheter til å definere og til dels styre samtalen. Likevel bidrar begge parter når samtalen skrider frem, og kunnskapen produseres. Thagaard uttrykker at ”de mest utbredte kvalitative metodene, som deltakende observasjon og intervju, er i prinsippet basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og de personer vi studerer” (2013, s.19). Dette forstår jeg som at begge parter påvirker forskningsprosessen. Forskeren kan påvirke intervjusituasjonen med sin måte å være på og kommunisere på, slik at samtalen kan dreie i en annen retning enn om en annen forsker hadde stilt samme spørsmål. Forskeren stiller i tillegg med egne erfaringer og kunnskaper om de tema det samtales om, og kan med dette påvirke hva intervjupersonen bidrar med. Jeg er bevisst at jeg har med meg min kunnskap og mine erfaringer så langt angående praksisveiledning og klasseledelse inn i intervjusituasjonen og påfølgende arbeid med empiri, og at dette kan påvirke min oppfatning av det intervjupersonen forteller. Dette er en refleksjon som bidrar til å verifisere undersøkelsen. Selv om forskeren i et kvalitativt intervju er mest opptatt av hva intervjupersonen forteller, konstrueres kunnskapen sammen mellom intervjupersonen og forskeren. Jeg bruker begrepet intervjuperson istedenfor informant, da dette sier noe om mitt konstruktivistiske syn på intervju som deltakende kunnskapsproduksjon. ”Begrepet informant gir assosiasjoner til et forskningsperspektiv som fremhever at forskeren ”henter” informasjon fra dem som studeres” (2013, s.50).

3.2.1 Semi-strukturert forskningsintervju

Forskningsintervjuet kan legges opp på forskjellige måter. Forskeren kan stille til intervju med på forhånd forberedte spørsmål og klar struktur, eller helt i andre enden av skalaen – uten klare spørsmål og føringer, slik at intervjupersonen forteller mer eller mindre fritt om overordnede tema. Kvale og Brinkmann fremhever den gylne middelvei som oftest brukt når

intervjupersonens tanker og erfaringer skal belyses – det semistrukturerte forskningsintervju (2015, s.46). Intervjuet minner om en samtale i dagliglivet, men forskeren stiller med sin intervjuguide med tema for samtalen og forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål. På denne måten har forskeren mulighet til å hente intervjupersonen tilbake til tema om samtalen tar en annen retning, selv om det intervjupersonen forteller i stor grad styrer hvilken retning samtalen tar. Intervjuene i denne undersøkelsen har tatt utgangspunkt i en forberedt intervjuguide med tema, generelle spørsmål og oppfølgingsspørsmål for på best mulig måte belyse undersøkelsens problemstilling (vedlegg 2). Spørsmålene var forsøkt formulert så åpne som mulig, slik at intervjupersonene kunne fortelle fritt fra sine oppfatninger og erfaringer på oppsatte tema. På denne måten inviterte jeg som forsker også intervjupersonene til å bringe inn nye momenter jeg ikke hadde tenkt på på forhånd, samtidig som jeg hadde kontroll på at jeg fikk svar på det jeg lurte på. Kvale og Brinkmann bruker også begrepet ”et semistrukturert livsverdenintervju” om det semistrukturerte forskningsintervjuet. ”Livsverdenen er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer” (2015, s.46). Det semistrukturerte intervjuet brukes når intervjupersonens livsverden skal beskrives. Det er praksisveiledernes beskuelse av klasseledelse og praksisveiledning jeg har forsøkt å få tak på gjennom intervjuene som er gjort.

3.2.2 Utvalg

”Spørsmålet om *hvem* forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på” (Thagaard, 2013, s.60). Utvalget til min undersøkelse ble gjort strategisk, det vil si at deltakerne ble forespurt ut fra gitte kriterier med utgangspunkt i problemstillingen og teori (ibid.). Da det var praksisveilederes synspunkt på klasseledelse og praksisveiledning jeg ville høre om, ble praksisveiledere spurt om å delta. For å i det hele tatt være praksisveileder må man i tillegg ha erfaring som lærer i skoleverket. Denne erfaringen gir også kjennskap til og erfaring med klasseledelse i praksis. I tillegg hadde jeg som kriterier at jeg ønsket spredning i erfaring både som lærere og praksisveiledere, og variasjon i formell kompetanse i veiledning. Mitt inntrykk er at praksisveiledere i Tromsøskolen er såpass etterspurt av UiT Norges arktiske universitet, at lang fartstid som lærer eller formell kompetanse i veiledning ikke er noe man absolutt må ha – selv om det er ønskelig for å gi studentene best mulig kvalitet på praksis i sin utdanning. Kriteriene for mitt utvalg ville dermed gi et tverrsnitt av gruppen praksisveiledere i Tromsøskolen. Ifølge Thagaard skal

utvalget være egnet til å utforske problemstillingen, og stort nok til at forskeren ikke får ytterligere forståelse av å intervju enda flere intervjupersoner (2013, s.65). Jeg anså det som hensiktsmessig å intervju fire praksisveiledere. Da ville jeg holde meg innenfor rammene til masterprosjektet, samtidig som jeg fikk gått i dybden på hver enkelt intervjuperson.

Et informasjonsskriv om min undersøkelse ble utarbeidet, og inneholdt kort informasjon om tema for prosjektet (vedlegg 1). Jeg var opptatt av å ikke fortelle for mye i skrevet, da dette kunne legge føringer i intervjuene for praksisveiledere som valgte å stille seg tilgjengelige. Jeg sendte en forespørsel til lærerutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet, som sa seg villige til å sende ut en felles digital forespørsel til praksisveiledere inneværende studieår, hvor også informasjonsskrivet om min undersøkelse ble lagt ved. I tillegg til kort informasjon om prosjektet og hva som kom til å skje med data de kom med og informasjon om dem, inneholdt skrevet noen ord om bakgrunn og formål med prosjektet, hva deltakelse i studien innebar, at deltakelsen var frivillig, og kontaktinformasjon til veileder og meg dersom de ønsket mer informasjon. Prosjektet er meldt inn til NSD Personvernombudet for forskning. Dette ble intervjupersonene også informert om. Ingen praksisveiledere tok kontakt etter den felles henvendelsen, noe som tvang meg til å tenke annerledes i rekruttering av mitt utvalg. Eget nettverk, i tillegg til kollegers nettverk, ble satt i sving, og enkelte praksisveiledere ble forespurt direkte per e-post om å delta. Også her ble informasjonsskrivet vedlagt, slik at det fremsto som tydelig hva min forespørsel gikk ut på og hva dette innebar for den enkelte veileder dersom de valgte å stille til intervju. Fire praksisveiledere ga uttrykk for at prosjektet mitt hørtes spennende ut, og sa seg villige til å stille som intervjupersoner. Intervjupersonene er to menn og to damer, variert i alder. Variasjonen i erfaring er også stor, med tanke på virke som lærere og praksisveiledere. Halvparten av intervjupersonene har formell kompetanse i veiledning. Dette gir et godt tverrsnitt av gruppen praksisveiledere i Tromsøskolen, som predikert. Intervjuene ble gjennomført våren 2018. Informasjonsskrivet fungerte i tillegg som et samtykkeskjema, og ble skrevet under i forkant av intervjuene.

3.2.3 Fortolkende tilnærming

Fortolkning er et begrep som er essensiell i kvalitativ forskning. Som forsker stiller jeg til arbeidet med masterprosjektet med min utdanning, mine erfaringer så langt i livet både som yrkesutøver og privatperson, lest teori og min forståelse av den. Jeg har noe med meg i min bagasje, noe som vil si at jeg møter intervjupersonene uten helt blanke ark. Det samme har

intervjupersonene når de stiller til intervju. ”Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomener vi studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitative metoder” (Thagaard, 2013, s.14). Det er nødvendig med en bevissthet omkring det at vi mennesker tolker verden med det vi allerede har med oss – også i kvalitativ forskning. Vi gjør det fremmede kjent for å forstå det. Utfordringen for forskeren er å gjøre det fremmede kjent uten å ilegge det fremmede for mye av det kjente.

Geertz har hatt stor betydning for vektlegging av fortolkning i kvalitativ forskning – forskeren beskriver ikke bare det han undersøker, men tolker dette i tillegg ut fra forståelse forskeren allerede har med seg (Thagaard, 2013, s.22). Geertz belyser dette i sin bok *Work and Lives* fra 1988, hvor han forklarer denne utfordringen med begrepene *being there* og *being here*. ”Å være der” betyr å være ute i feltet og drive med forskning. Han understreker at forskeren har med seg en kultur som vil påvirke forskningen. ”Å være her” representerer tida da forskeren er kommet hjem til kontoret sitt igjen, og skal analysere empirien og skrive sin rapport. Da er forskeren tilbake i egen kultur, noe som kan påvirke forskeren når resultatene fra egen undersøkelse skal tolkes. Begrepene kan brukes om forskeren reiser ut i verden for å faktisk undersøke fremmede kulturer, eller om det forskes på fremmede kulturer på for eksempel andre arbeidsplasser enn sin egen, også innenfor samme yrke i samme by. Ved forskning i egen kultur blir forskerens utfordring å gjøre det kjente fremmed, slik at kulturen forskeren har med seg ikke hindrer forskeren i å gjøre oppdagelser i sin undersøkelse i stor grad. Likevel vil forskerens tolkninger påvirke forskningsarbeidet. Geertz understreker at kvalitative tekster skal inneholde *tykke beskrivelser*. ”Det vil si at teksten ikke bare skal beskrive, men også inneholde fortolkninger av de fenomenene som presenteres” (Thagaard, 2013, s.22).

Wadel (2014) skriver i sin bok *Feltarbeid i egen kultur* at det kan være vel så utfordrende å forske i egen kultur som i en fremmed, da jobben med å gjøre det kjente fremmed kan være enormt krevende for forskeren. Fortolkningen som gjøres kan påvirke undersøkelsens validitet i positiv eller negativ retning. Dersom ikke forskeren forsikrer seg om at egen forståelse er det intervjupersonen har prøvd å formidle, kan det gjøres en feil i undersøkelsen, og validiteten blir svakere. Fortolkningen forskeren gjør på grunn av at kulturen er kjent, kan også forsterke undersøkelsens validitet. Et eksempel her er at språket ofte er kjent, noe som kan gjøre kommunikasjonen mellom forsker og intervjuperson lettere. Som lærer og praksisveileder snakker jeg som forsker samme språk som intervjupersonene. Selv om jeg har forsket i eget yrke som lærer og praksisveileder, har jeg ikke nødvendigvis forsket i egen

kultur. Det kan være forskjellige kulturer innad i den enkelte Tromsøskole. Likevel vil jeg påstå at lærere og praksisveiledere har en del like grunnleggende verdier og kulturell kunnskap, uten at denne kunnskapen nødvendigvis er bevisst i øyeblikket. Ser man litt større på det, har undersøkelsens intervjupersoner og jeg som forsker samme verdier og kultur som beboer i samme by, samme landsdel, samme land og vestlige kultur. Wadel kaller dette for *gjensidig felleskunnskap* (2014, s.27). Dette kan også skape utfordringer for forskeren som forsker i egen kultur – ”Det kan være vanskeligere å få tak i mange forhold i vår egen kultur enn i en fremmed kultur, nettopp fordi de tas for gitt” (ibid.). Forskeren kan gå glipp av viktig informasjon i undersøkelsesprosessen fordi det som tas for gitt ikke oppdages så lett. Jeg har reflektert over og forsøkt å være bevisst utfordringen med å forske i egen kultur gjennom hele undersøkelsesprosessen. Jeg startet reisen med allerede etablerte kunnskaper og en forståelse av klasseledelse og praksisveiledning da jeg har arbeidet med det i flere år i egen yrkesutøvelse. Under lesning av litteratur og tidligere forskning på mine overordnede tema har min kunnskap gitt meg knagger å henge den nye kunnskapen på. Den leste teorien er altså fortolket med bakgrunn i mine forkunnskaper. Det er en krevende jobb å være åpen for teori og nye tanker og meninger, og ikke ta verdifull informasjon for gitt på grunn av egen fortolkning.

3.2.4 Vitenskapelig forankring

Denne bevisstheten omkring fortolkende tilnærming forklarer mitt vitenskapelige ståsted som forsker. Jeg som forsker, og dermed denne undersøkelsen, har en hermeneutisk-fenomenologisk forankring. Jeg ser at jeg har en eklektisk tilnærming, da jeg inkluderer elementer fra både hermeneutisk og fenomenologisk ståsted når jeg skal forklare hvor *jeg* står.

I den hermeneutiske tilnærmingen står fortolkning sentralt, og meningen bak en handling en sosial aktør gjør vektlegges. For å forstå meningen, må handlingene fortolkes. Gilje og Grimen sier at enkelte fenomener er meningsfulle, at de betyr noe eller uttrykker en mening for noen i en sammenheng. ”Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å forstås” (1993, s.142). Meningsfulle fenomener kan forstås som handlinger, tekster, symboler, ytringer, normer, atferdsmønster og lignende. Å forstå meningen bak handlingen, krever fortolkning. Denne fortolkningen kan uttrykkes på forskjellige måter, noe som igjen kan gi flere fortolkninger av samme fenomen. Innenfor hermeneutisk ståsted er det viktig at forskeren er bevisst at egen forforståelse påvirker hvordan meningsinnholdet bak

intervjupersonens handlinger oppfattes. Ikke alle deler av vår forforståelse er oss bevisst, men den påvirker vår oppfatning av noe. Som menneske vil vi alltid fortolke verden ut fra forforståelsen vår. Dette gjelder både forskeren og intervjupersonen. Intervjupersonen stiller til intervju med sin forforståelse. Det betyr at forskeren må forsøke å fortolke noe som allerede er fortolket. Dette kalles for *dobbel hermeneutikk* (1993, s.144). Konsekvensen av dette blir at forskeren må begrunne fortolkningen av et meningsfylt fenomen med å vise til andre fortolkninger. Disse fortolkningene er igjen forankret i andre fortolkninger. Dette henger sammen i en evig runddans som innenfor hermeneutikken kalles for *den hermeneutiske sirkel*. Gilje og Grimen henviser til den hermeneutiske sirkel som flere sirkler som henger sammen: "(...) all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse" (1993, s.153). Gjennom runddans i den hermeneutiske sirkelen bringes stadig forskeren mot en større forståelse av helhet og deler. Fra et hermeneutisk ståsted vil det altså være mange mulige fortolkninger for å forklare et fenomen. En undersøkelse kan settes sammen av lag på lag av ulike tolkninger, uten at det finnes kun én riktig fortolkning. Gilje og Grimen kaller dette for *fortolkningspluralisme*, og forskeren må være åpen for at det finnes flere ulike forståelser (1993, s.157).

Fra et fenomenologisk ståsted er det intervjupersonens subjektive opplevelse som skal belyses. Forskeren skal prøve å forstå fenomener ut fra intervjupersonens perspektiv, og beskrive omverdenen slik den oppfattes av personen. Virkeligheten slik intervjupersonen beskriver den er nødvendigvis ikke den "korrekte" virkelighet, men like fullt er det virkeligheten slik den ser ut for akkurat denne intervjupersonen. Handlinger mennesker gjør er motivert av noe når noe utføres. Forskeren som arbeider ut fra et fenomenologisk perspektiv søker å sette intervjupersonens bevisste mening bak handlingen i søkelyset, og ønsker å beskrive intervjupersonens livsverden sett fra dens ståsted. Ifølge Kvale og Brinkmann er forskerens primære oppgave å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør (2015, s.48). I intervjusituasjonen søker forskeren å få frem hva intervjupersonen egentlig mener. De trekker frem det kvalitative livsverdenintervju som metode når intervjupersonens livsverden skal belyses (ibid.).

Som forsker er jeg bevisst at jeg stiller til forskningsprosessen med egen forforståelse, og at denne kan endres underveis i livet. Det er umulig å legge bort egne tolkninger i samhandling med andre – vi mennesker forstår verden med den bagasjen vi har med oss så langt. Likevel er det praksisveiledernes beskrivelser jeg ønsker å belyse i min undersøkelse, selv om jeg aldri

vil være helt sikker på at jeg har kommet frem til intervjupersonens opprinnelige mening bak sin handling – fordi jeg forstår intervjupersonen med utgangspunkt i min forforståelse. Derfor vil jeg si at mitt vitenskapelige ståsted er hermeneutisk-fenomenologisk.

3.3 Intervju og transkripsjon

Etter at jeg hadde lest en god del teori og utarbeidet intervjuguiden, ønsket jeg å teste ut forskerrollen og -situasjonen. På denne måten ville jeg også få en respons på om intervjuguiden fungerte slik den var tenkt, og om opptaksutstyret virket. I forkant av intervjuene kjørte jeg et prøveintervju. Læreren som stilte til prøveintervju er en erfaren lærer og praksisveileder på 5. trinn. Det å være intervjuer i en slik situasjon opplevdes som en alvorlig og ydmyk affære, selv om stemningen var god. Som forsker er jeg bevisst at det er forskning jeg driver med, og jeg er opptatt av å gjøre det så riktig som mulig. Til å begynne med følte jeg meg veldig låst til intervjuguiden, og jeg merket at jeg fulgte den slavisk da jeg stilte mine spørsmål. Spørsmålene fremsto som åpne, og prøveintervjupersonen snakket mye ut fra hvert spørsmål. Han ga uttrykk for at noen av spørsmålene virket vanskelige, og han opplevde selv at han snakket seg bort. Her ønsket han at jeg som intervjuer hadde formulert spørsmålene annerledes når jeg oppdaget at han ikke forsto, eller kommet med oppfølgingsspørsmål som ville hjulpet ham videre. Det ble gjort opptak av samtalen med to enheter. Jeg oppdaget at deler av det tekniske utstyret ikke fungerte slik det skulle, noe jeg fikk ordnet til datainnsamlingen begynte. Jeg gjorde et forsøk på å gjøre notater underveis i intervjuet, men oppdaget at dette tok oppmerksomheten min bort fra intervjupersonen og det han sa. Pennen ble da lagt bort, slik at jeg ikke gikk glipp av verdifull informasjon. Prøveintervjuet ble delvis transkribert i ettertid. Slik fikk jeg også testet programvarene som ble brukt under transkriberingen så jeg ble kjent med disse. Å kjøre prøveintervju ga meg som forsker større trygghet på veien videre i forskningsprosessen.

Til datainnsamlingen ble fire praksisveiledere intervjuet individuelt. Intervjupersonene er etter min opplevelse et tverrsnitt av gruppen praksisveiledere i Tromsøskolen, både med tanke på kjønn, alder, erfaring som lærere og praksisveiledere, og formell kompetanse i veiledning. Samtalene varte fra 28 til 62 minutter. Noen av intervjupersonene tenkte høyt mens de snakket, mens andre svarte kort og konsist. Også her opplevde jeg at jeg var ganske låst til intervjuguiden, i hvert fall under de to første intervjuene. Etter hvert ble jeg mer løsrevet, og kunne hoppe litt frem og tilbake i spørsmålene mine, alt etter hva intervjupersonen snakket

om. Vi kom likevel innom samtlige tema, og jeg fikk svar på mine spørsmål. Dette skapte mer flyt i samtalen. Underveis stilte jeg oppfølgingsspørsmål og speilet intervjupersonen for å kontrollere min forståelse av dens ytring, noe som har vært med på å styrke validiteten. Umiddelbart etter hvert intervju noterte jeg meg noen tanker i et refleksjonsnotat. Disse umiddelbare refleksjonene og inntrykkene har jeg hatt nytte av videre i forskningsprosessen, da som et supplement til utskriftene av intervjuene. Dette har også vært med på å styrke undersøkelsens validitet.

Hvert intervju ble i ettertid transkribert i sin helhet. ”Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Dette betyr at når talespråket oversettes til skriftspråk, kan mye gå tapt i oversettelsen. Som forsker i en intervjusituasjon får man med seg kroppsspråk, toneleie og gester i tillegg til det som blir sagt. Dette kan også gi verdifull informasjon, for eksempel hva intervjupersonen, direkte eller indirekte, mener om en sak. Jeg har brukt lydopptak med to enheter, notatskriving/ refleksjonsnotat, og egen hukommelse for å best mulig gjengi intervjusamtalene i skriftlig form. Transkripsjonene har blitt gjort på bokmål, selv om intervjupersonene snakket på sin dialekt da de ble intervjuet. Også her kan det ha forsvunnet viktig informasjon i oversettelsen. Med tanke på at flere skal lese transkripsjonene, i sin helhet eller sitater, valgte jeg å bruke et formelt skriftspråk. For å illustrere pauser, eller at intervjupersonen har tenkt høyt og noe da bevisst er utelatt, har jeg brukt såkalte tenkeprikker (...). Lydopptakene ble hørt gjennom flere ganger for å sikre at det som ble sagt også ble nedskrevet. Slik fikk jeg i tillegg bearbeidet dataene, og oppdagelser ble gjort.

For å beskytte intervjupersonenes konfidensialitet, ble de i transkripsjonsfasen anonymisert. Hver praksisveileder har fått ”navn” i rekkefølgen de har blitt intervjuet. PL1 betyr praksislærer 1, PL2 betyr praksislærer 2 og så videre. I min omtale av praksisveilederne har jeg bevisst brukt pronomenet ”han” av den enkle grunn at ordet praksisveileder, eller praksislærer, er et substantiv hankjønn. Dette har jeg gjort selv om intervjupersonen var en dame. Begrunnelsen for dette er at stereotypier kan forekomme, og nyanser kan oppleves avhengig av kjønn. Nå håper jeg ikke dette farger deg som leser videre. Videre har jeg bevisst erstattet spesielt nevnte plasser som intervjupersonene har nevnt til mer generelle begrep. Tromsø er en relativt liten by, og praksisveiledere kan lett spores tilbake til for eksempel egen arbeidsplass om denne er nevnt i intervjuet. Som forsker har jeg vært alene om transkriberingen. Dette kan sees på som en svakhet ved undersøkelsens validitet, da transkribering av en annen person i tillegg til meg selv kunne blitt gjort på en annen måte. På

denne måten kunne enda flere nyanser blitt oppdaget og skrevet ned. Forskeren kunne også bidratt videre i analysearbeidet, og kommet med sine fortolkninger som nødvendigvis ikke er de samme som mine.

3.4 Analyse av innsamlede data

Allerede under utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg i tankene hva jeg ønsket å få ut av intervjuene i analyseringsprosessen. Intervjuguiden ble da i starten delt inn etter tema, med spørsmål og oppfølgingsspørsmål til hvert tema. Denne systematikken ble brukt i analyseringsarbeidet. De inndelte temaene kan sammenlignes med kategorisering eller koding. ”Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.226). Jeg har i min analyse funnet det hensiktsmessig, og dermed brukt temaene for, å kategorisere innsamlede data. Slik kan forskeren ”identifisere mønstre og formulere potensielle forklaringer på mønstrene” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.224).

Jeg ønsket å få vite hvilke redskaper praksisveiledere i Tromsøskolen bruker når de veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse, og fire praksisveiledere ble intervjuet. Lest teori og tidligere forskning fungerte som rammeverk, og ble etter intervjuene knyttet opp mot det intervjupersonene hadde fortalt. På en måte kan dette bety at min tilnærming har vært deduktiv, da jeg har gått ut med en forståelse av begreper som jeg ønsket å teste ut.

Deduksjon er å utlede testbare hypoteser ut fra generelle teorier for deretter å forsøke å motbevise dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s.224). På en annen måte har min tilnærming vært induktiv, da jeg har intervjuet et antall praksisveiledere for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller (ibid.). Selv om min oppfatning er at utvalget representerer gruppen praksisveiledere i Tromsøskolen, kan jeg ikke påstå at slik de fire intervjupersonene veileder med henblikk på klasseledelse er gjeldende for samtlige praksisveiledere i kommunen. En induktiv tilnærming er noe som kjennetegner kvalitativ forskning (ibid.).

Som tidligere nevnt, vil min forforståelse bidra til hvordan jeg fortolker det intervjupersonen forteller. Jeg har vært bevisst i intervjuene å forsikre meg om at jeg har forstått intervjupersonene mine riktig. Jeg vil likevel ta med meg min forståelse videre i forskningsprosessen. Jeg har reflektert over at intervjupersonenes bidrag under intervjuene kan ha påvirket min oppfatning av et tema, noe som igjen kan påvirke analysen. I

analyseringsarbeidet har jeg funnet det hensiktsmessig å bruke meningsfortolkning som verktøy for å få svar på problemstillingen min. ”Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst” (Kvale & Brinkmann, 2015, s.234). Dette er forenlig med den hermeneutiske tilnærmingen til forskning, hvor ulike fortolkninger sammen utgjør forståelsen av meningen bak en handling. For å styrke undersøkelsens validitet har jeg i analysering av datamaterialet spurt meg selv om slutningene jeg har gjort har vært holdbare, og om det kan finnes andre forklaringer. Det har vært utfordrende for meg som forsker å være åpen til hva empirien forteller, og å finne alternative forklaringer – eller sagt med andre ord: Å gjøre det kjente fremmed.

I presentasjonen av empiri har jeg brukt direkte sitat fra intervjuene for å illustrere det som har kommet frem. Jeg har bevisst ikke meningsfortettet informasjon i valgte sitat, da dette kan forringe informasjon i intervjupersonens ytring. Jeg har så langt det lar seg gjøre prøvd å inkludere mest mulig i sitatene, slik at ikke konteksten forsvinner helt. Ved meningsfortetting forkortes uttalelser til kortere formuleringer, og informasjon kan fremstilles fragmentert eller uriktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.232). Noen av intervjupersonene tenkte høyt underveis i intervjuene, og transkriberingen kan dermed fremstå som noe fragmentert. Da har jeg sitert deler av det intervjupersonen forteller, men likevel vært bevisst å ikke fjerne ord som vil forandre beskrivelsen. Intervjupersonene, og spesifikke navn eller steder, er anonymisert i siteringen for å bevare konfidensialiteten.

4 Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere informasjonen intervjupersonene kom med under intervjuene, og analysen av denne. Intervjupersonene er de fire praksisveilederne som valgte å dele av sine tanker omkring klasseledelse og praksisveiledning. Som jeg redegjorde for i kapittel 3, har jeg fortolket denne informasjonen med bakgrunn i mine forkunnskaper. Jeg har likevel gjort mitt beste i å gjøre det kjente fremmed, slik at ikke verdifull informasjon skal ha gått tapt i fremstillingen.

Jeg minner om min problemstilling som er "Hvilke redskaper bruker praksisveiledere i Tromsøskolen når de veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse?", med påfølgende forskningsspørsmål: "Hvordan påvirker praksisveileders syn på veiledningen den konkrete veiledningen på klasseledelse?", "Hvordan påvirker praksisveileders syn på klasseledelse veiledningen innenfor dette tema?", "Hvordan veileder praksisveiledere lærerstudenter for å understøtte mestringsfølelse som klasseledere?", og "Hva gjør praksisveilederne for å ivareta ulike personlige egenskaper og erfaringer lærerstudentene har, for å understøtte lærerstudentenes mestring?". Problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål danner rammer for beskrivelsene av denne undersøkelsens funn. Dette vil si at presentasjonen i hovedsak er delt inn i kategoriene undersøkelsen er bygd opp av. I slutten av kapitlet har jeg presentert funnene i en tabell. Tabellen oppsummerer praksisveiledernes beskrivelser.

4.1 Syn på klasseledelse

4.1.1 Hva er klasseledelse?

Praksisveilederne som deltok i min undersøkelse fremstiller alle klasseledelse som en lærerferdighet som er viktig i utøvelsen av profesjonen. Én av praksisveilederne satte det hele på spissen, og oppsummerte klasseledelse som det lærerrollen består av når en tar bort arbeidet med fag. De fire praksisveilederne beskriver klasseledelse ulikt. PL1 beskriver begrepet slik:

PL1: Ja, jeg legger jo selvfølgelig det at jeg prøver å skape trygghet for å kunne lære ungene det de skal lære, at jeg lager denne tryggheta, den roen som skal til for at vi på en måte kan sette i gang med det de skal lære. (...) Hvordan kan jeg på en måte lage ei god ramme for dem på en vennlig måte, sånn at vi klarer å hjelpe hverandre. (...) Og så selvfølgelig er det mye annet som ligger i klasseledelse.

I sin videre beskrivelse av begrepet klasseledelse viser PL1 ei bok som omhandler temaet. Boka har blitt brukt i praksisveilederen sin skoles utviklingsarbeid, hvor kollegiet har arbeidet systematisk med klasseledelse og delt erfaringer med hverandre. Boka har praksisveilederen også brukt i sitt arbeid sammen med lærerstudentene.

PL1: (...) Her er det jo relasjonskompetanse, didaktisk kompetanse – og ledelseskompetanse. Og denne ledelseskompetansen med den tydelige strukturen, det er noe som... Den er på en måte en liten smørbrøddliste med en del gode oppgaver inni her som har vært veldig fin å bruke sammen med studentene.

PL2 trekker frem struktur som en viktig del av klasseledelse i tillegg til relasjoner. Praksisveilederen kommer først inn på relasjoner mellom lærer og elevene i klassen. Struktur beskrives som ordnete forhold, både i klasserommet, med tanke på hver enkelt elev, og foreldrene.

PL2: Det er så mange måter å gjøre det [klasseledelse] på. Men jeg tenker jo at god klasseledelse er at du har et godt samspill med elevene, det må vel være ganske viktig. Kommunikasjon, og at man jobber i lag, og gjensidig respekt. (...) Innenfor klasseledelse så er jo struktur viktig, synes nå jeg i hvert fall. At ting ikke flyter, at elevene opplever forutsigbarhet, at elevene vet hva de skal gjøre, og ikke.

PL3 kommer inn på noe av det samme som PL1 og PL2, når klasseledelse beskrives med begreper som beskjedgiving, struktur, rammer og forutsigbarhet. PL4 bruker mange av de samme ordene som PL3 i sin beskrivelse.

PL3: Det [klasseledelse] er et vidt begrep. Det er jo alt du sier og gjør i møte med elevene fra du ser de om morgenen til de går hjem på ettermiddagen. Altså, måten du er som person, måten du gir beskjeder på, måten du strukturerer undervisninga di på – alt dette er en del av klasseledelsen. Så det jeg fokuserer på i min klasseledelse... – en ting er å gi korte, konsise beskjeder, være veldig tydelig i det jeg gjør. Det prøver jeg alltid å bli bedre på. Å ha veldig klare rammer for min undervisning, og gjøre det forutsigbart for elevene hva de forventer av meg som lærer, både faglig og sosialt, atferdsmessig, alle disse tingene. (...) Jeg er veldig opptatt av å ha struktur, og jeg synes det er kjempeviktig. Struktur og forutsigbarhet. Elevene vet hva som skal skje, og hvordan det skjer. Andre ting som jeg synes er kjempeviktig er å hele tiden ha fokus på det positive, altså grave frem det positive i de situasjonene som skjer, enn hvor rotete ting er eller hvor vanskelig det er å få det stille akkurat nå. (...) Altså på en måte prøve å få det til å befestes seg en positiv kultur i klassen, selv om det tar tid.

PL4: Klasseledelse er en som er tydelig, som har gode rutiner og regler, en som er forutsigbar, og der elevene vet hva som er forventet av dem. En leder som er veldig omsorgsfull, og glad i elevene sine. Og som viser, og som hører, på enkeltelevne, og som er åpen for innspill, som på en måte gir rom for demokrati og... Ja, som har en tydelig ramme, da. Veldig tydelig ramme, mye kjærlighet og tålmodighet.

Praksisveilederne beskriver klasseledelse med sine ord, men mange ord går igjen i løpet av samtalene. Eksempler på slike ord er rammer, ro, relasjoner, struktur, beskjeder,

forutsigbarhet, trygghet, rutiner, regler og omsorg. Det kan virke som om de fire praksisveilederne legger stort sett samme mening i hva klasseledelse er. Et av spørsmålene mine var om oppfatningene av begrepet klasseledelse innad i kollegiet på den enkelte skole var ulike. I samtalen med praksisveilederne kommer det frem at flere av skolene har hatt klasseledelse som tema når det har vært arbeidet med skoleutvikling de senere årene. Dette kan forklare samstemtheten når den enkelte praksisveileder beskriver klasseledelse som lærerferdighet, til tross for at praksisveilederne er ansatte ved forskjellige Tromsøskoler. Én av praksisveilederne reflekterer rundt dette, og ser på det som en utfordring at kulturen for klasseledelse innad på skolen kan settes på spill når det ansettes nye lærere på skolen. De har ikke vært med på utviklingsarbeidet ved skolen, og det kan hende at oppfatningen av klasseledelse på egen arbeidsplass er mer variert enn veilederen selv tror.

4.1.2 Personavhengig ferdighet

Selv om oppfatningen av klasseledelse fremstår som samstemt blant lærerne på en skole, begrunner praksisveilederne at ledelse utøves forskjellig da lærerne er forskjellige som personer. Klasseledelse er noe personlig, og det levde livet og hvem læreren er som person påvirker ledelsesstilen til den enkelte lærer. Praksisveilederne snakker ikke om klasseledelse som en ferdighet eller teknikk som bør utføres på en spesiell måte eller etter en bestemt oppskrift. Ikke bare er lærerne forskjellige i sine måter å være på og dermed bedrive ledelse på, men også elevene som individer og de ulike klassene kan fordre ulike fokusområder med tanke på ledelse.

PL2: Vi er jo forskjellige som personer. Noen er jo veldig snille og lekne, mens andre er strengere. Noen har mer struktur og andre har mindre av det. Det er det ingen tvil om. (...) Man må jo være seg selv, ellers så tror jeg det blir vanskelig.

PL3: Jeg tenker at det [utøvelse av klasseledelse] er personlig, at enhver lærer må finne sin egen måte å lede klassen på. Jeg vil faktisk tro at noen lærere kan få det til med å være ganske ustrukturert og ganske kaotisk i undervisninga si, men da krever det at klasseledelsen fungerer, da. (...) Det er vel noen idealer man styrer etter, men om man alltid er der er jo et annet spørsmål.

Videre i sin beskrivelse av klasseledelse, kommer PL3 inn på det han kaller "idealer man styrer etter". Det kan virke som om praksisveilederne har en norm de driver klasseledelse etter, selv om de er bevisste at ledelseskompetanse er noe som utarter seg forskjellig fra lærer til lærer. De kommer inn på ulike teknikker de bruker i sitt ledelsesarbeid, og det viser seg at flere av praksisveilederne bruker mange av de samme teknikkene innenfor klasseledelse når

de selv driver med undervisning i klasserommet. Det med å få elevenes oppmerksomhet er et eksempel på dette.

PL1: Jeg er veldig opptatt av at jeg skal se alle elevene, så vi starter faktisk dagen med å hilse. Vi har samlingsstund på starten av dagen, hvor vi rammer inn dagen. (...) Og så har jeg det bare å gi beskjeder, få den roen til å gi beskjeder, så bruker jeg av og til å klappe for å få elevene til å klappe tilbake. Har også brukt "1-2-3, nå kommer en beskjed" som mange kjenner til fra NRK Super. Jeg har jo vært i en annen... prøvd andre ting når jeg var litt mer uerfaren, da blir det sånn at å rope... Jeg ropte ikke, men det ble noe mer, det ble ingen god start hvis du hadde noen som ikke klarte å følge reglene. Så jeg føler at jeg er mer opptatt av å samle ungene med å si at "Nå må vi hjelpe hverandre til å følge med", at det ikke blir sånn at jeg blir den som peker på de som ikke klarer det. Når man roser de som klarer det, opplever man at de som synes det er litt vanskelig kommer mye lettere inn, for de vil også ha ros. (...) Men det å få denne gode roen, det er veldig viktig.

PL3: Det kan være så enkelt at hvis de [elevene] skal samle seg og sitte rolig og følge med, da løfter jeg frem de som allerede sitter rolig. Istedenfor å peke ut at "Du og du sitter og bråker og snakker", så velger jeg heller noen som sitter nært dem, og sier "Det er fint at Fredrik og Kari sitter stille og følger med, det synes jeg er veldig bra, for da kan vi arbeide sånn og sånn".

4.1.3 Klasseledelse i lærerutdanningen

To av fire praksisveiledere mener det bør være større fokus på klasseledelse i lærerstudentenes utdanning, slik at det ikke blir en isolert ferdighet som det trenes på kun i praksis. Etter bare kort erfaring som lærer hadde de sett hvor viktig klasseledelse er i egen utøvelse av yrket, og skulle ønske studentene hadde større teoretisk innsikt i hva klasseledelse kan være når de kommer i praksis.

PL2: Jeg synes egentlig de [studentene] har for lite av det [klasseledelse] i utdanninga si. Det er ofte bare... Det er så veldig fagfokus, synes jeg. (...) Det blir jo mer etter hvert, men jeg synes at det kanskje burde vært mer før førsteårsstudentene kommer ut i forhold til hva de kan forvente seg i praksisen.

PL4: [forteller fra sin egen studietid] Så jeg hadde rollespill, da, med medstudentene for at jeg skulle øve meg på å bli en tydeligere leder. For meg ble det skikkelig viktig, for jeg hadde aldri hevet stemmen før. Ikke det at man skal heve stemmen, men jeg hadde aldri brukt toneleie før. Jeg hadde aldri fokusert på stemmebruk og sånne ting før, så det var utrolig nyttig. Det burde man egentlig ha mer av på lærerskolen!

Selv om PL1 ikke gir direkte uttrykk for at klasseledelse er et område innenfor lærerrollen det burde være større teoretisk fokus på i lærerutdanningen, gir han uttrykk for at det er noe det brukes mye tid på når studentene er i praksis.

PL1: Så mye av dette, disse tingene vi [lærere] gjør for å komme til den roen, det har vi jobbet mye med med studentene. (...) Jeg har hatt noen studenter som har vært i 1. klasse og tenkt at det er så faglig enkelt det vi skal lære der, men de har nok fått litt praksissjokk fordi at de kanskje ikke har tenkt over hvor mange andre ting vi egentlig skal lære elevene. Å få de gode rammene til, lære å bli elever.

Klasseledelse er en uten tvil en personavhengig lærerferdighet praksisveilederne opplever som viktig, og som de er opptatte av at studentene skal tilegne seg og utvikle også i praksisperiodene. En tydelig leder vil hjelpe klassen til ro og dermed danne rammer slik at det kan arbeides med fag. Med en tydelig voksen som leder læringsarbeidet vil også det sosiale miljøet i klassen bli bedre, og tida kan gå til faglig påfyll.

4.2 Syn på praksisveiledning

4.2.1 Generelt syn på praksisveiledning

To av praksisveilederne har formell kompetanse i veiledning. De har studiepoeng i veiledning for praksislærere fra UiT Norges arktiske universitet. Denne kompetansen har gitt de ulike konkrete teknikker som kan brukes i veiledningssituasjoner i praksisperiodene. De andre to, som ikke har formell kompetanse i veiledning, gir generelt uttrykk for at de savner bedre kjennskap til slike teknikker.

4.2.1.1 Trygghet

Uavhengig av formell kompetanse ønsker samtlige av denne undersøkelsens intervjupersoner at opplevelsen av praksis skal være god for studentene de arbeider sammen med. Spesielt PL1 og PL2 snakker eksplisitt om trygghet i praksis og situasjonene studentene møter der, for etter hvert å føle seg trygge på seg selv som lærere og egen kompetanse. PL1 forteller at han ble mer bevisst egen veilederrolle da han tok studiepoeng i praksisveiledning, og at han før den tid nok bidro til mer utrygge studenter da han hadde de til å vurdere hverandre etter undervisning. Ulike teknikker som han tilegnet seg underveis i veiledningsstudiet, gjorde han mer bevisst på at det trenger ikke å være én måte å drive veiledning på.

PL1: I starten så tror jeg at jeg kanskje ikke opplevde at jeg var belærende, men mer at jeg skulle ha studentene... Jeg tror kanskje at de kunne følt seg litt utrygg. Jeg ville at de skulle drive litt sånn hverandre-vurdering. Og jeg sluttet litt med akkurat den formen ei stund, for jeg så at noen faktisk var litt redd for hva de andre ville si. De var ikke vant med å få sånne tilbakemeldinger på seg selv. De var på en måte så usikker i, og litt anspent, i forhold til det å skulle lære – det var jo ofte førsteårsstudenter dette. At de da syns det ble litt utrygt.

PL2 starter praksisperiodene med å arbeide med relasjoner i praksisgruppa. Hele gruppa, praksisveileder inkludert, består av likeverdige parter som alle har noe å bidra med og som betyr like mye, uavhengig av hvor mye erfaring de har med å omgås barn og drive med

undervisning fra før. Dette arbeidet starter han med å avklare forventninger i begynnelsen av praksisperioden. Studentene skriver et forventningsnotat med forventninger til seg selv, medstudenter og veileder i praksis, som leveres til praksisveileder. Han formidler også sine forventninger til studentene. Målet med dette arbeidet er å skape trygghet og tillit, slik at det skal være trygt å kunne tenke høyt sammen med de andre. PL2 er også opptatt av at lærerstudentene ikke skal kopiere praksisveilederen og hans undervisnings- og ledelsesstil i klasserommet. Etter hvert som de opplever større grad av trygghet på seg selv som kompatible lærere, blir de mer selvstendige og finner sin egenart i utøvelsen av læreryrket.

PL2: Og de kan ha helt forskjellig tilnæringsmåte på ting, selv om de ofte skal kopiere, føler jeg, praksislæreren. Etter hver som de får trygghet og sånn, så finner de seg selv, på en måte. Det er i hvert fall et mål. (...) Jeg bruker ofte å avklare forventninger i starten av praksis. De skriver forventningsnotat, og jeg sier litt om mine forventninger til dem. Og så snakker vi om det, prøver å skape tillit og trygghet, og så inkluderer man dem i personalet – det er og veldig viktig.

Både PL1 og PL2 drar frem at studentene ofte knytter erfaringer i praksis til egne erfaringer som elev. For mange lærerstudenter er egne erfaringer fra skolebenken den erfaringen de har fra klasserommet. PL1 og PL2 fokuserer ulikt på dette. PL1 ser på disse erfaringene som en styrke, og bruker de i arbeidet med å trygge studentene. Livserfaringen, og erfaringen som tidligere elev, er verdt noe når de skal arbeide som pedagoger i skolen. Bevisstgjøringen rundt dette tenker PL1 kan hjelpe til å gi studentene en følelse av at de har noe å bidra med i undervisningssituasjoner og veiledningssamtaler i løpet av praksis. PL2 tenker at det er viktig å gjøre studentene bevisste på at egne erfaringer som elev i skolen er ulikt fra det å være lærer. Likevel er det en styrke at studentene har sin tilnæringsmåte til undervisning, og praksisveileder må være åpen for innspill slik at god undervisning blir et tema for veiledningssamtalene. Dette styrker tanken om at praksisgruppa inkludert veileder er likeverdige parter. Praksisveilederen kan også tilegne seg teknikker til bruk i undervisning og klasseledelse som studentene har med seg.

PL1: Man får jo en sånn god følelse med at man merker at alle føler at de har noe å bidra med, fordi at noen studenter tror jeg sitter og føler, eller jeg vet at noen har sittet og følt at de ikke har hatt noe å bidra med, fordi de tror at en annen har jobbet i skole eller SFO noen år som har gjort at de har vært bedre vant. Men når jeg har fått de til å skjønne at livserfaringen deres, og erfaringen deres som elever, som mennesker, og de liksom kan ta i bruk disse tingene inn i disse veiledningssamtalene, da har jeg virkelig følt at jeg har klart å skape den tryggheta til at de skjønner at de har noe å bidra med – uansett hvilken bakgrunn de har hatt.

PL2: Mange av studentene kobler erfaringen sin til egen skolegang – som elever. Og det er veldig forskjellig fra sånn som det er å være lærer, selv om det er mange likhetstrekk. Når du har fått de til å innse det, da synes jeg de har lyktes, hvis man klarer det.

PL2 bruker å belyse studentenes kompetanse i fag de skal undervise i for å skape trygghet. Han reflekterer litt rundt den nye grunnskolelærerutdanningen sammenlignet med allmennlærerutdanningen, og har lagt merke til at studenter som går på den nye lærerutdanningen er flinkere fagpersoner enn før da fagfokus nå er større og fagene er større i omfang. Dette kan skape noen utfordringer når studenter må undervise i fag de ikke har som en del av sine fag i utdanningen sin, og det er en situasjon hvor en student lett kan føle seg utrygg.

PL2: Å skape trygghet i gruppa, det synes jeg at jeg får bra til, stort sett. Og at de... pusher de litegrann, slik at de kommer ut av komfortsona og får prøvd seg på ting som de ikke hadde tenkt. Det er jo mange av dem som ikke er like gira på å komme ut av komfortsonen, de vil gjøre det lettest mulig. Men det er jo ikke alle fag de har utdanning i på lærerskolen.

PL2: Altså, innenfor matematikk spesielt, så er det jo... Hvis jeg har studenter som har et annet fag, hvis det er første året, så bruker jeg å si at det kreves en del for å komme inn på utdanningen deres av karakterer, så dermed behersker de det faglige stoffet, selv om det er noen som sier at matte er det verste de vet. Og de ser jo det, når de først kommer inn i læreverk og planer og sånn, at det er jo ikke all verden av høyt nivå på barnetrinnet.

PL1 nevner eksplisitt veiledning underveis når en eller flere studenter har ansvaret for gjennomføring av undervisning. Veiledning underveis i en time kan være at studentene spør hvis de føler seg usikre eller utrygge på situasjonen de står i. Tidlig i veilederkarrieren, og da PL1 selv var lærerstudent, var det studenten som gjennomførte timen mens praksisveilederen satt bakerst i klasserommet og gjorde notater til veiledningen som fulgte etterpå. Det var ikke nødvendigvis bare konstruktiv kritikk som ble notert, men masse positivt studenten gjorde bra og som veilederen ønsket å trekke frem i påfølgende veiledningssamtale. Det at studentene kan spørre underveis hvis de følte et behov for det, var med på å trygge studentene og gjøre praksis til en god opplevelse.

PL1: Det å veilede dem når vi er i klasserommet, at jeg gir dem trygghet da. Jeg tror de blir veldig trygge når de har vært sammen med meg, fordi at jeg har på en måte sagt til dem at de skal gjerne spørre. Altså, jeg har inntatt en mer deltakende veiledningsrolle i klasserommet. Det gjorde jeg ikke i starten, men etter hvert følte jeg vi fikk det godt til, at vi tok det sånn gradvis. At jeg ikke plutselig ga dem det praksissjokket.

Både PL1 og PL2 fremstår som bevisste på å skape trygghet når praksisperioden starter. De bruker begge å la studentene bli kjent med elevene i klassen i begynnelsen. PL1 bruker å lede undervisningen selv slik at studentene kan observere undervisningen og snakke med elevene, slik at de blir litt kjent med elevgruppa og klassens rutiner før de selv skal i ilden. PL2 trygger

studentene med at de gjennomfører kortere undervisningssekvenser istedenfor fulle timer i begynnelsen.

PL1: Den tryggheta tror jeg har SÅ mye så si for at de rett og slett slapper litt av. (...) Så å skape den tryggheten, jeg har også lagt vekt på at i starten kunne de egentlig bare bli kjent med elevene mens jeg var den som styrte. Og så etter hvert kunne de jobbe videre i gruppa så de hadde tydelige rolleavklaringer i studentgruppa, men at de også fikk lov å ta en del undervisning i lag. Vi prøvde å være veldig usynlige, vi andre. Så trygghet for dem, tror jeg har ALT å si. Og én grunn til at jeg ikke liker å notere så mye mens vi er i klasserommet, er at de blir utrygge av det.

PL2: Spesielt i de første praksisene, så er det mange som er veldig nervøse, og da må man jo kanskje få de til å ha noen kortere sekvenser først der de er trygge på det de skal gjøre, og at de må få tilbake selv tilliten. Og så ikke bare skyve alt over på dem, for det kan jo skjære seg litt.

4.2.1.2 Struktur på veiledningen

Samtlige praksisveiledere har en viss struktur på veiledningssamtalene de gjennomfører. De organiserer alle veiledningene sine med veiledning før og etter gjennomføring av undervisning. I førveiledningen går praksisgruppa gjennom timen som ligger foran dem. En eller flere studenter gjennomfører timen om ikke praksisveilederen har ansvaret for å lede timen, og i etterveiledningen samtaler gruppa om hva som gikk bra og hva som gikk mindre bra. Felles for alle praksisveilederne er at de legger opp til refleksjon i alle deler av veiledningsløypa, og bruker åpne spørsmål for å få til dette. Veilederne er også opptatte av at studentene skal få komme med sine tanker først, hvorpå praksisveilederen utfyller med sine tanker etter hvert i veiledningssamtalen. Det er et mål at hele gruppa diskuterer omkring refleksjonene som oppstår som likeverdige parter, selv om det for flere av praksisveilederne er naturlig at det er de som leder diskusjonen for å sikre at alle slipper til med sitt.

PL2: Jeg bruker å la studentene først få komme med sitt, der de får si litt om egne tanker om undervisninga. Så kommer de andre studentene og fyller på, og så sier jeg litt om hvordan jeg har opplevd det. Og er det uenighet og sånn, så diskuterer vi – med et håp om å bli enige.

PL3: Det er deres utviklingsmål som er styrende for praksis, og det de ønsker å finne ut og det de ønsker å vurdere etter timer. Slik har jeg skjont det etter å ha prøvd å tilegne meg veiledningsteknikken etter hvert. Men at jeg også er i stand til å la de [studentene] ta utgangspunkt i egne opplevelser etter timer. Jeg starter ikke veiledningene med å si at jeg så de slik og slik, og nå skal vi diskutere. Heller "Hva tenkte dere var viktig? Hva skjedde, hvorfor skjedde det?" La det gå videre derfra.

PL4: Jeg prøver å være litt sånn åpen, og at de skal komme frem til utfordringene sine selv. Og så høre etter om de har noen forslag til hvordan de kan gjøre det. (...) Jeg veileder før, under og etter. Så vi går gjennom hva de har tenkt til å gjøre. Da veileder jeg kanskje ikke så mye, jeg bare hører hva de har planlagt og gjør meg opp noen tanker. Skriver egentlig mest notater for min egen del som jeg kan ta opp i veiledningen senere. Jeg tenker at jeg vil ikke legge noe... Jeg trenger nødvendigvis ikke legge noen føringer for det de har planlagt, jeg vil at de skal oppleve det selv og erfare det selv.

PL4 nevner i samtalen med meg at han har et genuint ønske om at studentene han arbeider sammen med får en positiv opplevelse av praksis. Dette førte til en opplevelse i praksis, der han som praksisveileder fikk beskjed etter første praksisperiode at han hadde blandet seg for mye når studentene gjennomførte undervisning. Neste periode trakk veilederen seg mer ut, og ble mer passiv i undervisningssituasjoner hvor studentene ledet undervisningen. Da fikk veilederen tilbakemelding om at han deltok for lite. PL4 opplever det som vanskelig å vite hvor mye han skal delta i studentenes undervisning. Når han vurderer det slik at en undervisningstime ledet av en student ikke går så bra, kan han veilede underveis. Da stiller han åpne spørsmål for å få studenten til å reflektere der og da. Det er likevel viktig for PL4 at studentene får prøve ut egne undervisningsopplegg, og reflektere over disse og gjennomføringen av dem i etterveiledningen.

PL4: Det er jo noe av det morsomste som fins, det er jo å ha et artig opplegg man har kjempelyst til å teste ut. Det er dritkjipt hvis man møter en veileder som bare "Vet du hva, vi har prøvd noe lignende før, det funket ikke, vi gjør det ikke igjen!" Det er det kjipeste som fins! Jeg tenker, la de prøve, se hvordan det fungerer.

PL1 er en av veilederne som har større fokus på det å veilede underveis når en eller flere studenter leder ei undervisningsøkt, og mener at en mer aktiv og deltakende rolle som praksisveileder underveis er med på å trygge studentene. PL2 nevner ikke veiledning underveis eksplisitt i samtalen med meg, men snakker om førveiledning og etterveiledning, og at det er viktig å dra med seg det som diskuteres i etterveiledninger til videre førveiledninger. PL3 har også størst fokus på veiledning før og etter en students undervisningssekvens, og veileder diskret underveis hvis det er noen faglige feil som bør rettes opp, slik at ikke lærerstudenten driver med vranglære.

4.2.1.3 Vekselvirkning

Praksisveilederne legger alle opp til refleksjon hos studentene i veiledningssamtalene. Likevel er de bevisste at de besitter en erfaring etter sine år i yrket, og ser at det noen ganger er nødvendig å gi tips og konkrete råd til studentene. PL3 uttrykker at "det er vanskelig å balansere på eggen", og synes det er vanskelig å vite hvor mye han skal gi av seg selv og sine erfaringer i veiledning.

PL3: Én ting jeg synes er utfordrende er hvor mye skal man selv foreslå, eller hvor mye skal man gi. Jeg kan ikke sitte og være helt passiv og bare sitte og se på dem heller, jeg må på en måte drive de

fremover. Ofte har de ganske konkrete spørsmål – "Hva kunne jeg gjort i den situasjonen?" Jeg synes det er utfordrende hvordan jeg skal ta det der og da. Altså, skal jeg begynne med å bare si hva jeg ville gjort, eller skal jeg stille spørsmålet tilbake til dem? Ofte synes jeg det er fint, men det kan bli litt mye av det også. Det kan bli slitsomt med en veileder som bare skal... Jeg har i hvert fall opplevd det selv, at jeg har møtt sånne personer som bare skal undre og reflektere, og så kommer du ingen vei. Jeg synes det er utfordrende å finne denne balansen.

Å veksle mellom refleksjon og å gi tips og råd i veiledning er noe de fire praksisveilederne er enige om. PL1 kommer gjerne med tips når han tar en mer deltakende veilederrolle i undervisningssituasjoner i klasserommet. PL2 er klar på at han i hovedsak ønsker refleksjon i veiledning, men ikke for enhver pris.

PL2: Jeg vil jo at de skal reflektere, men ikke for enhver pris. Vekselvirkning... Jeg synes jo det er greit å gi en del knagger og en del tips, men jeg forteller ikke hva de skal gjøre fra A til Å.

Selv om praksisveilederen gir tips og råd til studentenes undervisning, gir han ikke nødvendigvis oppskriften på hvordan den spesifikke undervisningen bør foregå. Tipsene går det også an å reflektere over, og veilederen må være åpen for innspill fra studenten selv. Flere av praksisveilederne opplever studentene som veldig sultne på veilederens vurdering av deres undervisning. Selv om det skiller en utdanning og kanskje noen års erfaring som lærer mellom veileder og student, er det ikke dermed sagt at veilederen sitter med fasit på hvordan undervisning best kan gjennomføres.

4.2.1.4 Tid til veiledning

Praksisveilederne ser på tid som en utfordring ukene studentene er i praksis. Studentene skal gjennomføre sine timer med undervisning, og det er satt av ei viss tid til veiledning per uke fra lærestedet. I tillegg har studentene forskningsoppgaver i regi av lærestedet, samt egne oppgaver de skal gjennomføre i forbindelse med praksis. Dette fører til at praksisveilederne legger opp til veiledning i grupper, selv om flere nevner at de av og til gjerne skulle hatt bedre tid til enkeltstudenten. Det er tidseffektivt å drive praksisveiledning med hele praksisgruppa tilstede. Når man først er i gang med en faglig diskusjon i praksisgruppa, er det lett å gå ut over tilmålt veiledningstid. PL1 opplever studentene som veldig *på* og interesserte når de kommer i praksis, og skulle ønske det var mer tid til de gode veiledningssamtalene. PL4 slår et slag for et turnusår for lærerstudenter før de står alene som lærere, et år hvor de får følge en erfaren lærer og får veiledning underveis. Dersom lærerutdanningen gjør det mer lukrativt å være praksisveileder, med økt lønn og mer frikjøp av tid, vil kvaliteten på veiledning i praksis

gå opp. Å ha et samarbeid med lærestedet og å ha lærerstudenter i praksis vil gjøre praksisveilederen til en enda bedre lærer, sier PL4. Det å arbeide med lærerstudenter i praksis kan også gi veilederen noe. Den enkelte veileder utfordres til å tenke over egen praksis, og han kan lære av tanker, ideer og ferdigheter studentene bringer med seg til praksisperiodene.

Selv om praksisveilederne har varierende kompetanse og erfaring innenfor praksisveiledning, er de opptatte av å skape trygghet og å gjøre praksis til en god opplevelse. De veksler alle mellom refleksjon og å formidle tips og råd, selv om det strebes etter refleksjon hos studentene. Samtalene bygges opp med en viss struktur, hvor samtlige veiledere inkluderer veiledning før og etter en students undervisning. Noen veileder underveis i en students time. De med formell kompetanse i praksisveiledning har ulike teknikker for veiledning som de varierer veiledningssamtalene med. De med uformell kompetanse savner et større repertoar for måter å drive praksisveiledning på.

4.2.2 Veiledning med henblikk på klasseledelse

Til nå har vi sett på hvilke syn de fire praksisveilederne har på klasseledelse som lærerferdighet, og deres generelle syn på praksisveiledning. Underveis i praten om sistnevnte stilte jeg også spørsmål om praksisveiledning og klasseledelse. I analysen vokste det for meg fram noen kategorier som fremsto som viktige for veilederne. Dette underkapitlet er delt inn i disse kategoriene.

4.2.2.1 Observasjon

Tre av praksisveilederne bruker observasjon som en arbeidsmetode under praksis. De fleste starter praksis med at lærerstudentene får observere lærerens undervisning i klassen, og på den måten få en mulighet til å bli kjent med elevene i klassen og klassens rutiner. Én veileder bruker observasjon også underveis i praksis, og modellerer undervisning mens studentene observerer undervisningen generelt eller spesielt deler av undervisningen. PL1 bruker observasjon spesielt i begynnelsen, slik at studentene kan se hvilke teknikker og rutiner som brukes til å lede klassen. PL2 nevner ikke observasjon eksplisitt, men slik jeg forstår PL2 bruker han å la studentene observere i begynnelsen når han sier at de må få bli kjent med elevene før de får undervise selv. Ifølge PL4 har ikke han arbeidet spesifikt med klasseledelse sammen med studentene han har hatt i praksis, da han har jobbet mest med fjerdeårsstudenter. Fjerdeårsstudentene har andre fokusområder enn lærerrollen og klasseledelse i sin praksis.

Likevel har klasseledelse blitt et tema i veiledning, da studentene har gitt uttrykk for frustrasjon over at de ikke helt klarer å ha den grad av kontroll i klasserommet som de selv ønsker. Arbeidsro og bruk av egen stemme i undervisning har blitt diskutert i veiledningssamtaler – alle elementer av lærerrollen og klasseledelse.

4.2.2.2 Klasseledelse som tema i veiledning

Klasseledelse er et tema samtlige praksisveiledere har fokus på i veiledningssamtaler, selv om de arbeider med klasseledelse på ulike måter og i ulik grad sammen med studentene. PL1 arbeider mer eller mindre systematisk med klasseledelse sammen med studentene han treffer. Da tar han utgangspunkt i en bok om blant annet ledelseskompetanse som han og kollegiet har brukt da de har arbeidet med klasseledelse som skoleutvikling på egen skole.

PL1: Vi har jo brukt mye tid på å... Litt som vi har jobbet med denne ledelseskompetansen, det med å ramme inn undervisningsøkta. Hvordan skape den tydelige strukturen, dette med beskjedgiving, hvordan vi følger opp regler og rutiner som vi har gjennom hele dagen, denne tilstedeværelsen både i klasserommet og i garderoben. Og relasjonsbyggingen blir jo selvfølgelig veldig viktig.

Å ramme inn undervisningsøkta og elevene er en del av lærerrollen, slik at det muliggjør å arbeide med fag. PL1 ønsker at studentene arbeider med deler av klasseledelse, og velger ut sammen med studentene hva de skal fokusere på i deler av ei undervisningsøkt.

PL1: Også det med å jobbe litt spesifikt med noen deler av ei undervisningsøkt, at "nå jobber vi med å gi beskjeder, hvordan gir du beskjeder", eller "hvordan er det du samler elevene for at vi skal kunne starte undervisninga", at vi ikke tar for mange ting om gangen. (...) Vi har hatt litt fokus før vi går i klasserommet på det vi skal øve på, og så at studentene får... De har jo selvfølgelig sett litt på hvordan jeg har gjort det, men også at jeg spør når de etter hvert skal ut og prøve seg frem, så kan jeg spørre dem i forkant om det er noen spesielle ting de ønsker å prøve ut, eller at de ønsker at jeg skal se etter, hvordan de får det til. Vi må på en måte jobbe med noen deler av klasseledelse, for å ikke gape over for mye.

Slik jeg forstår PL1, inkluderer han da klasseledelse både i førveiledning og i etterveiledningen. Han har tidligere gitt uttrykk for at han har en aktiv og deltakende veilederrolle i klasserommet, og kan veilede på klasseledelse underveis i tillegg til før- og etterveiledning. PL3 er også en praksisveileder som har fokus på ledelse av elevgruppa, og klasseledelse er et tema som tas opp og diskuteres. PL3 tar utgangspunkt i det som har skjedd når en student har stått for undervisningen, og det kan virke som om klasseledelse ikke er et tema som eksplisitt er satt opp på dagsordenen for veiledningssamtalene. Likevel blir det noe

som det settes fokus på, og som tas opp i etterveiledning og i videre førveiledninger, slik at studentens utvikling synliggjøres.

PL3: Vi tar tak i ting som skjedde, uten å nødvendigvis definere at det er klasseledelse. Hvis jeg ser ting som skjer i klasserommet, som har med det å gjøre, så drøfter vi det og diskuterer det på veiledningene. Kanskje setter vi oss utviklingsmål videre på hvordan vi kan gjøre det bedre neste gang, og så prøver vi det ut.

Ifølge PL2 er klasseledelse en rød tråd som gjennomsyrrer alt læreren gjør i klasserommet.

PL2: Ja, det er jo der hele tiden, det ligger som en rød tråd. Det er jo ikke bare faget, det har jo med formidlingen å gjøre, hvordan du har planlagt å gjennomføre noe. Det er jo klasseledelse i høy grad. Du kan ikke stå og snakke til veggen, du må legge opp undervisningen til hvem mottakergruppa er. Da må man jo ha tenkt gjennom litt.

Jeg forstår PL2 slik at klasseledelse da er et tema for veiledning, selv om det kan virke som at det ikke er helt tydelig for studentene at det er klasseledelse som drøftes når formidling av fag tas opp i veiledning.

4.2.2.3 Å gi tips, formidle teknikker og lure grep for klasseledelse

PL4 var tydelig på at lærerstudenter og nyutdannede lærere trenger å lære seg enkle grep som gjør det mye lettere å være lærer. Observasjon kan være en måte å tilegne seg lure grep på, når tips og teknikker kan observeres og alternativt testes ut av studentene i ettertid. Turnusår som siste studieår eller første år i arbeidslivet kan ifølge PL4 også være en innfallsvinkel til tilegnelse av slike lærerferdigheter. I veiledning kan han i utgangspunktet legge opp til refleksjon rundt hvordan situasjoner i klasserommet kunne vært håndtert, men gir konkrete tips dersom han ser at studenten ikke kommer frem til forslag selv. PL4 opplever mange studenter som usikre på egne ferdigheter når de kommer i praksis, og om tilnærmingen de bestemmer seg for er riktig. For å gi studentene en god opplevelse av praksis kan han godt gi tips og formidle teknikker og lure grep for klasseledelse, slik at de får et repertoar å velge fra.

Flere av praksisveilederne videreformidler også egne erfaringer og tilegnede ferdigheter til studentene i praksis. PL2 kan trekke frem egne erfaringer når det snakkes om klasseledelse i veiledning, og mener det er hans jobb å veilede studentene på veien mot å bli gode pedagoger. Da er hans erfaring noe som studentene kan dra nytte av, istedenfor å skulle finne ut av absolutt alt på egenhånd. Å nevne fallgruver studentene kan gå i, for eksempel uriktig bruk av stemmen, er noe som kan forebygge dårlige opplevelser i praksis.

PL2: Så er det jo kanskje innenfor klasseledelse, der man har brukt egen erfaring til å si noe om at dette var kanskje ikke så lurt, men de [studentene] hadde ikke sett på det på den måten. Og skape forståelse fordi vi har en historie å fortelle om hvordan klassen er, hvordan yrket er...

PL1 er også opptatt av å videreformidle det han har sett at fungerer i egen lærerhverdag, og er ikke fremmed for å gi konkrete tips i veiledning av lærerstudenter. Å gi tips trenger ikke å være å gi en oppskrift på hvordan noe skal gjøres.

PL1: Jeg synes det er fint å kunne videreformidle noen av de tankene jeg har, og spesielt når jeg har lært meg noen teknikker som jeg ønsker skal videreføres på et vis. Ikke nødvendigvis spesifikt hva de [studentene] skal gjøre, men mer hvilket menneskeverd, hvilket verdisyn har vi.

Praksisveilederen opplever at studentene ønsker tilbakemeldinger etter undervisning, gjerne hvis noe uforutsett har skjedd i timen. Med å være aktiv og deltakende som veileder når en student leder undervisningen, kan konkrete tips formidles der og da slik at opplevelsen for studenten blir god. Det er mulig å gi tips i flertall, slik at studenten kan reflektere og selv gjøre en vurdering av hvilket tips som er best anvendelig i situasjonen.

PL1: Studentene ønsker tilbakemeldinger på hvordan de kan få han eller hun til å følge bedre med, det med å involvere og kanskje spille mer på lag med de som gjør det de skal. Helt sånne små, enkle samtaler om hvordan vi får kontakt med elevene. (...) Og ikke minst at jeg kan da invitere dem til å spørre meg, mens vi faktisk er der.

4.2.2.4 Refleksjon

Alle veilederne legger opp til refleksjon når de arbeider med klasseledelse i veiledning. PL1 bruker flere arbeidsmetoder for å legge opp til refleksjon hos studentene, og nevner *7-trinnsmodellen* og *reflekterende team*. Refleksjon er felles for begge disse metodene, og hele studentgruppa må være mer eller mindre aktiv. Metodene er med på å strukturere veiledningssekvensen. PL1 har erfart at studentene er forskjellige, og har gode erfaringer med både muntlige og skriftlige innfallsvinkler til refleksjon. Studentene uttrykker seg forskjellig, og veilederen har erfart at det er lett å ty til muntlige metoder for refleksjon i praksisgruppa for å være effektiv med tanke på tid. Erfaringen er at det er vel så viktig å la studentene tenke individuelt med penn eller tastatur, da noen uttrykker seg best skriftlig. Slik sikrer praksisveilederen seg at alle i studentgruppa er aktive i egen prosess med å utvikle seg som klasseledere, og ikke bli passive tilhørere til de som er mest aktive muntlig i studentgruppa.

PL1: Jeg har blitt veldig godt kjent med studenter i forhold til midtveiseevalueringen deres. Jeg har liksom tenkt at det er ikke samme person. Noen er utrolig flinke til å forklare seg skriftlig, så det der med å kombinere flere [metoder]... Det tar tid, derfor synes jeg det er litt utfordrende med selve praksisen, for du får ikke tid til alle de tingene der, så nøye som jeg egentlig skulle ønske.

Selv om praksisveilederne formidler tips og teknikker for klasseledelse, fremstår de som bevisste på at de ikke sitter med fasit. Veilederne legger opp til refleksjon med å gi flere råd, og lar det være opp til studentene hva de bestemmer seg for å gjøre. Etter gjennomføringen av undervisning reflekterer praksisgruppa over hvordan timen gikk, hvorfor det gikk slik, og hva som kunne vært gjort annerledes. Veilederen stiller åpne spørsmål og skaper på denne måten diskusjon og refleksjon.

PL3 gir tips for å drive studentene fremover, og opplever at de ofte har ganske konkrete spørsmål og virker "sultne" på praksisveilederens løsning på utfordringen. Han veksler mellom å fortelle egen mening og å legge opp til refleksjon.

PL3: Jeg tenker at de må finne ut av det selv, men jeg tenker at de godt kan bruke hverandre, og at jeg godt kan delta i samtalen. Også hender det at jeg sier at jeg bruker å gjøre sånn og sånn. Jeg prøver å få de til å komme med det selv. Å sørge for at vi faktisk kommer noen vei, må vi dokumentere ned, eller få det i et eller annet mål, slik at vi faktisk gjør noe med det neste gang. Det kan hende vi bare snakker om det, og neste dag skjer det samme på nytt. Det har man jo sett eksempler på. Prøve å tydeliggjøre at jeg forventer at de skal gjøre noe med det, det er en del av vurderingen at de har evne til selvrefleksjon og selvforbedring.

Han har også erfart at han bruker mye tid på veiledninger sammen med studentene, ofte mer enn oppsatt tid fra lærestedet. Hans oppfatning er at studentene er fulle av inntrykk etter en dag med undervisning, og at det er viktig å la studentene få tid til å diskutere opplevelser i løpet av dagen og reflektere rundt dette. Dette fører lett til at det blir lite tid til førveiledning for undervisningstimen som kommer. PL3 opplever balansegangen mellom før- og etterveiledning som utfordrende, da han ser på det som viktig med refleksjon i begge disse delene av veiledningsløyfen.

PL3 har studentene til å reflektere over seg selv som klasseledere i etterveiledningene. Da stiller han åpne spørsmål ut fra studentens egne utviklingsmål, og hva han har observert. Hele praksisgruppa deltar i diskusjonen.

PL3: Det [klasseledelse] er jo nesten alt man har fokus på når man ikke har fokus på rent faglige ting. Hvordan ga man beskjedene sine, hvordan gjorde man det og det, kunne du gjort det på en annen måte. Hvordan kunne vi gjort det annerledes for å få det til bedre? Prøve å stille slike spørsmål i veiledning.

PL4 bruker samme strategi i sine etterveiledninger. Han stiller åpne spørsmål for å legge til rette for refleksjon hos studenten som har hatt ansvar for timen og hos de andre studentene i gruppa.

PL4: Jeg prøver å ikke si så mye selv først. Prøver å få frem egne tanker. For den som har hatt økta, spør jeg: "Hvordan gikk det, syns du?" Og så etterpå så spør jeg de andre som har observert, hva de syns.

Oppsummert virker det som om klasseledelse er et aktuelt tema for de fire praksisveilederne i studentenes praksisperiode. De veksler mellom å dele av sine erfaringer, for eksempel med å la studentene observere undervisning, gi tips og videreformidle teknikker og lure grep, og å legge opp til refleksjon i praksisgruppa. Dette gjør de slik at studentene kommer frem til løsningen de vurderer som best for seg selv og den spesifikke kontekst de står overfor.

4.2.3 Mestring

Et av mine innledende spørsmål under samtale med intervjupersonene var om hva som er det beste med å være lærer. Alle de fire praksisveilederne trakk frem mestring hos elevene da de skulle svare på dette. Kontakten med barna, bli kjent med dem, nå frem til den enkelte, og se når de får ting til, gir energi. Det viser seg at mestring hos studentene er vel så viktig for praksisveilederne, og de snakker alle implisitt om mestring underveis når vi samtaler om klasseledelse og praksisveiledning, og eksplisitt om mestring da jeg spurte mer direkte om det.

4.2.3.1 Trygghet gir mestring

Generelt under veiledning av lærerstudenter i praksis, er veilederne opptatte av trygghet hos studentene. For å få den enkelte student til å føle seg trygg i praksis og i situasjonene den møter der, er grad av mestringsfølelse av betydning. Tre av praksisveilederne forteller at de opplever stor forskjell på studentene ettersom hvor i utdanningsløpet de befinner seg. Førsteårsstudenter fremstår som mest sårbare, da de mangler en del erfaringer som lærere. Erfaring kan gjøre at en føler seg tryggere i lærerrollen. Dette har gjort at spesielt PL1 endret på egen veilederrolle, og har nå blitt mer deltagende i klasserommet når en eller flere studenter har ansvaret for undervisningen sammenlignet med før. Slik kan den ansvarlige studenten spørre underveis i timen dersom usikkerhet oppstår, og justeringer kan gjøres. PL1

mener en slik justering gjorde det mulig at studentene fikk en bedre følelse av situasjonen, fordi de i større grad mestret den. PL2 opplever også forskjell på studentene, og merker at førsteårsstudentene er spesielt nervøse. Han begynner da praksisperiodene med at studenter har ansvaret for korte undervisningssekvenser, alene eller sammen med noen andre i praksisgruppa, hvor de er trygge på det de skal gjennomføre. En følelse av mestring er praksisveilederens mål med denne formen for organisering. I tillegg forteller han om en del fallgruver en kan gå i som klasseleder, slik at studentene skal ha best mulig forutsetninger for å lykkes når de selv skal lede læringsarbeid. Det å ha undervisning sammen med en annen student er også en strategi PL1 bruker for å legge til rette for mestring hos studentene.

PL4, som i hovedsak har veiledet lærerstudenter som har kommet et godt stykke på vei i utdanningen sin, er også opptatt av at studentene skal sitte igjen med en god følelse av praksis. Selv om disse studentene møter til praksis med en viss grad av erfaring, opplever han dem som usikre på om det de gjør er riktig. PL4 husker selv praksistida som ei veldig usikker tid, med knallhard jobbing som han så lite effekt av. Dette gjorde noe med videre motivasjon. Jeg har tidligere i kapitlet nevnt en opplevelse PL4 hadde i praksis, da han ifølge studentene sine hadde bidratt for mye under en undervisningssituasjon som studentene hadde ansvaret for. Tanken bak egen handling hadde vært et ønske om å gi studentene en god opplevelse av å være i praksis, slik at de ikke skulle føle seg mislykkede som lærere. Studentene opplevde imidlertid dette som at PL4 blandet seg for mye i deres undervisning, og praksisveilederen trakk seg dermed mer tilbake.

PL4: Jeg følte at jeg gjorde det for at de [studentene] skulle ha en god opplevelse av å være i praksis. Det var en del situasjoner som gjorde at det ble ikke autentisk, på en måte, det var ikke... Sånn som det ble i klasserommet er ikke sånn som det er i virkeligheten. Når du kjenner gjengen godt, og jobber med dem hver dag og sånn, da blir det helt annerledes enn den kaotiske situasjonen som oppsto, og den frustrasjonen de studentene kjente på. Jeg ville ikke at de skulle sitte igjen med en følelse av at de hadde mislykkes, for det var ikke deres feil på en måte, det var omgivelsene rundt. Så jeg sa "Okei, greit, jeg stepper ut", så blandet jeg meg ikke i det hele tatt. Da fikk jeg høre etterpå at jeg skulle blandet meg inn. De var veldig oppgitte og lei seg, noen av studentene, for de har så høye krav til seg selv. Det kjenner jeg veldig igjen, for man har så innmari lyst til at det skal gå knirkefritt.

Dette er også noe PL1 er bevisst når han tar i mot studenter, og han ønsker ikke å utsette studentene for episoder eller opplevelser som kan gi dem en dårlig opplevelse, og kanskje skremme de bort fra utdanningen og læreryrket. Underveis i løpet av praksisperioden stopper også veilederen og studentgruppa opp ved enkelte utfordringer og fokuserer på disse ved å gå i dybden. Det med å konsentrere seg om enkelte ting er noe PL1 tenker bidrar til trygghet blant studentene.

PL1: Det der med å være lyttende, og gi inntrykk av at man ønsker spørsmål, at man har lyst til å gjøre noe med det, at man gjerne vil gjøre praksisen til en god opplevelse. Jeg har hatt noen klasser med en del utfordrende elever som har valgt å... Jeg har ikke hatt assistenter eller ekstra ressurs til de bestandig heller. Det at jeg ikke har stilt studentene overfor noen situasjoner som kunne ha skremt de bort, det har jeg ikke ønsket.

Å trygge studentene på at de er i praksis for å prøve ut og å feile, er noe PL3 tar opp med studentene han arbeider sammen med. Dette er et tema under de innledende veiledningssamtalene i praksis. PL3 ønsker å formidle at det er greit å oppleve en undervisningstime som mindre god, og at også erfarne lærere opplever dette. I likhet med PL4 har PL3 opplevd studenter som stiller høye krav til seg selv, og at mange av studentene opplever en mindre god time som et personlig nederlag.

PL3: De føler at hvis de mislykkes i en time, så er de mislykka som lærer. (...) Vi lærere opplever også gode og dårlige timer, og man sitter noen ganger etter en time og lurer på om man har gjort en dårlig jobb selv. Det er jeg litt åpen med studentene på, at det hender. Det vil skje, man vil gjøre noen feilsteg som lærer, eller så er det noen ting man ikke har kontroll over som gjør at det blir en dårlig time. Jeg prøver veldig å fortelle de det, på et vis, prøver å få de til å akseptere at det er greit. Ikke være *for* flink, på en måte. Jeg tror det for mange lærere kan bli veldig tungt i det lange løp, hvis man bryter seg selv for mye ned etter en dårlig time.

4.2.3.2 Mestring i veiledning

Også i veiledningssamtalene praksisveilederne legger opp til, er de opptatte av studentenes mestringfølelse. Halvparten av veilederne legger opp til før- og etterveiledning når en student har ansvar for undervisning. To av veilederne veileder i tillegg underveis i timen om det er behov for det. Dersom en time går skeis for en student, er alle praksisveilederne opptatte av å bygge opp studenten og hans eller hennes mestringfølelse igjen. Da fremstår etterveiledning som vesentlig, slik at ingen studenter skal gå hjem med en følelse av nederlag. I etterveiledningen er det viktig for de fleste veilederne at alle sitter med en felles forståelse av hva det var som gikk galt, før de sammen begynner å finne alternative måter en kunne løst dette på.

PL1: Da ser vi hvilken følelse studenten fikk, "hvilken følelse fikk du, hva gjorde at du følte at du ikke fikk det til", det kan jo være elever som utfordrer dem.

PL2: Da må vi sette oss ned og diskutere litt, og ha samtale om hva... At man har en felles forståelse av hva det var som gikk galt, og der vi bruker hverandre til å diskutere hva kunne vært gjort annerledes, og hva bør studentene gjøre neste gang for å hente inn dette her. (...) Så må man jo ha det i bakhodet også, da, hvis det har gått dårlig, når man har førveiledning i senere situasjoner, at ting ikke skjer igjen.

PL3: Og så er det det å ha fokus på det en kan gjøre noe med, da. (...) Det å ha fokus på hvilke grep de kan gjøre for å komme seg videre, hvilke mål kan denne studenten sette seg, og hva tenker de andre i praksisgruppa, og kanskje sette fokus på hva som har endret seg i timene.

PL4: Man må finne ut hva som var bra med opplegget, og hva som ikke var bra, og hvordan man kan gjøre sånn at det blir bra.

Felles for alle praksisveilederne er at de veksler mellom å legge opp til refleksjon i veiledningssamtalene, og å gi tips og lure grep. I utgangspunktet ønsker veilederne at studentene skal reflektere over utfordringer, og selv komme frem til mulige løsninger. For å unngå en følelse av å ikke strekke til eller fortvilelse, velger av og til veilederne å gi tips og råd slik at studentene skal kunne mestre situasjoner de havner i som lærere og klasseledere.

PL4: Jeg prøver å være litt sånn åpen, og at de skal komme frem til utfordringene sine selv. Og så høre etter om de har noen forslag til hvordan de kan gjøre det, og hvis de ikke har det, må jeg gi konkrete tips.

PL3: Jeg kan ikke sitte og være helt passiv og bare sitte og se på dem heller, jeg må på en måte drive de fremover. Hvis de sitter fast må jeg hjelpe dem, på en måte.

PL1: Det er viktig at studentene opplever mestring. (...) Det å få de gode, viktige tipsene tidlig, tenker jeg, det tror jeg har veldig mye å si for det er så viktig å få den gode starten. Det er da vi klarer, både voksne og barn, klarer å få en fin fortsettelse.

4.2.3.3 Ros og oppmuntrende ord

Samtlige av intervjupersonene bruker ros og oppmuntrende ord for å styrke studentenes mestringsfølelse. PL3 løfter for eksempel frem grep han ser studentene gjør effektivt i klasseledelse, og tar selv i bruk grepene studentene har bidratt med. Dette er en form for det PL3 kaller positiv forsterkning, noe han også bruker i veiledningssamtaler hvor han tidligere har lagt inn forventning om endring i studentenes undervisningspraksis.

PL3: Det kan hende vi bare snakker om det og neste dag skjer det samme på nytt. Det har man jo sett eksempler på. Prøve å tydeliggjøre at jeg forventer at de skal gjøre noe med det, det er en del av vurderingen at de har evne til selvrefleksjon og selvforbedring. (...) Jeg vil jo fort se om de gjør det på en annen måte dagen etter, for eksempel. Da er det ei fin anledning til å trekke det frem, gi litt ros, det er litt positiv forsterkning, tenker jeg. (...) Jeg synes det er hyggelig hvis jeg får gode ord fra kolleger, eller noe sånt. Så det å få høre at man får til noe fra en annen lærer er en positiv ting, da. Det er noe med å bygge en sånn positiv mestringsfølelse der også.

For at studentene skal sitte igjen med en god følelse, og kjenne på en følelse av mestring, trekker PL4 frem det studenten som har hatt ansvar for timen har mestret og gir dermed ros.

PL4: Man må rose masse, da. Det er litt sånn som med elever – masse positiv tilbakemelding på det som har vært viktig, på det som har blitt gjort bra. Det prøver jeg å fokusere på, at man alltid skal se det positive i ting.

Å trekke frem kompetansen studentene allerede besitter, kan være med på å styrke følelsen av mestring og gi studenten tro på at den vil mestre en utfordring den står overfor. PL2 har opplevd førsteårsstudenter som ikke har matematikk som sitt fag første studieår, og som ser mindre lyst på det å skulle undervise i matematikk i praksisklassen. Da påpeker han at de faktisk har kommet inn på lærerutdanningen, noe som krever en viss grad av kompetanse i faget.

PL1 har også opplevd studenter som har tvilt på egen kompetanse, og som tror de ikke er gode nok. Studentene møter til praksis med ulik bakgrunn, og noen har mer erfaring med å omgås barn enn andre. PL1 er opptatt av at studentene skal innse at livserfaringen de møter til praksis med er en kompetanse. PL1 er også tydelig på at studentene kan bruke egne styrker, og kanskje tidligere tilegnede teknikker også som elev selv, når de skal drive med klasseledelse. Han har tidligere opplevd en student som sang for å få elevenes oppmerksomhet for deretter å gi en beskjed.

PL1: Når jeg har fått de til å skjønne at livserfaringen deres, og erfaringen deres som elever, som mennesker, og de kan liksom ta i bruk disse tingene inn i disse veiledningssamtalene, da har jeg virkelig følt at jeg har klart å skape den tryggheta til at de skjønner at de har noe å bidra med – uansett hvilken bakgrunn de har hatt.

Praksisveilederne som har bidratt til denne undersøkelsen var for meg overraskende opptatte av opplevelse av mestring hos studentene. De arbeider for å legge opp til situasjoner i praksis hvor elevene føler seg trygge og får kjenne på den gode mestringsfølelsen. Veilederne varierer arbeidsmetodene i veiledningssamtalene for at studentene skal mestre, og bruker ros og oppmuntrende ord for å bygge opp om studentenes mestringsfølelse.

4.2.4 Tanker om ikke-bevisste læreprosesser

4.2.4.1 Livserfaring og personlige egenskaper

Livserfaringen studentene møter til praksis med, bidrar til studentens opplevelse og utbytte av praksis. Det er enighet blant de fire praksisveilederne om at det levde livet til studentene, frem til de møter dem i praksis, vil påvirke både studentenes utvikling som klasseledere og deres oppfatning av veiledningssituasjonene de er en del av i praksis. Det levde livet har bidratt til

at studenten er den personen den er. PL2 og PL3 snakker om at klasseledelse er en personavhengig ferdighet, og at en lærers personlige egenskaper i høy grad påvirker hvordan læreren utøver klasseledelse.

PL2: Altså, vi er jo forskjellige som personer. Noen er jo veldig snille og lekne, mens andre er strengere. Noen har mer struktur og andre har mindre av det. (...) Man kan ikke spille et skuespill overfor elevene. Man må jo være seg selv, ellers så tror jeg det blir vanskelig. (...) Studentene er jo forskjellige, de også. De kan være kjempeforskjellige.

PL3: Man husker jo tilbake til egne lærere man har hatt, det tror jeg enhver lærer har med seg, hvordan man selv har blitt undervist. Man husker ting man synes som fungerte, og noen ting som ikke fungerte. Og bevisst, eller ubevisst, tror jeg disse tingene kommer igjen i egen klasseledelse. (...) Det er jo noe jeg har med fra egen oppvekst og studietid.

Personlige egenskaper og hvordan en student er som person er også noe som påvirker veiledningssamtalenes forløp. PL3 ser på dette som personlighetstrekk, og at hvordan man er som person påvirker studentene i egen oppfatning av en selv. De kan være utadvendte, sjenerte og konfliktskye for å nevne noen, og disse trekkene vil bidra til hvordan studentene bidrar i veiledning. Noen kan være nærtagende og tar kritikk personlig, mens andre ser på tilbakemeldinger fra veileder og medstudenter som konstruktive uten at det definerer studenten som en dårlig lærer. PL3 merker også forskjell på studentene og deres holdning til det å være lærer, til praksisveileder eller skolen generelt, ved at enkelte har en kritisk holdning. Andre igjen kan ta alt praksisveileder forteller for god fisk.

PL3: Skolegang, oppvekst, familiesituasjoner – folk er ulike. Det er for så vidt lærerstudentene også, man opplever jo de som på en måte kommer inn og stryker oss med hårene fra første dag, og de som er helt i opposisjon, uten at de er helt på ytterpunktene, da. Det har jo med bakgrunnen deres å gjøre, og ikke minst hvordan de er som personer.

Det at studentene er så forskjellige som personer, og dermed formidler tankene sine på ulike måter, er noe PL1 finner utfordrende som praksisveileder.

PL1: Det jeg synes er utfordrende er at det er stor forskjell på studentene, på hvordan de klarer å formidle tankene sine. (...) Det er vanskelig å få alle til å delta på en måte likt, fordi de er så forskjellige.

PL1 har forsøkt å løse denne utfordringen med å variere samtalene med ulike veiledningsteknikker. Hans opplevelse er at noen uttrykker seg best muntlig, mens andre igjen foretrekker skriftlig kommunikasjon. Erfaringen tilsier at ved størst vekt på muntlige veiledningsformer er det noen studenter som tar mer plass enn andre. De som er mer

ekstroverte og som foretrekker en muntlig kommunikasjonsform har en tendens til å overstyre de som kanskje er litt mer introverte og som inntar en mer lyttende rolle i praksisgruppa. PL1 tenker at ved variasjon av teknikker vil en treffe flere ulike typer mennesker, slik at alle kommer til ordet.

PL2 opplever mange studenter som kritiske til seg selv, og har opplevd at mange alltid finner noe som kunne vært gjort annerledes eller bedre etter at de har hatt ansvar for undervisning. Dette trekker også PL4 frem, og opplever jenter og gutter som forskjellige på dette området.

PL4: Man har høye krav, jeg tror det kommer av det, altså, at man tenker kritisk om seg selv. Flink pike- syndromet. Sånn går det igjen i samfunnet i veldig mange ting, at jenter tenker ned om sine egne ferdigheter. Ofte tenker menn mer om sine ferdigheter enn hva som kanskje er realiteten. Og det kan de vinne veldig mye på, der har damer litt å lære.

At studentene som møter til praksis er forskjellige som personer, er noe alle praksisveilederne er bevisste. PL1 forteller om en opplevelse i praksis, der en students levde liv plutselig ramlet i fanget på ham. En elevsak skapte en reaksjon hos en av studentene i praksisgruppa. Dette gjorde noe med praksisveilederens måte å møte studenter på i senere praksisgrupper. Han ble mer var for hvordan han formulerte seg i interaksjon med studentene, da man som praksisveileder aldri vet hva de har med seg av bagasje som kan påvirke hvordan de oppfatter det en prøver å formidle.

PL1: En vanskelig sak for denne studenten, og det var en vanskelig sak som vi da var oppi. Og dermed så ble det... Jeg tenker at man vet aldri hva de har med seg, du kan ikke forutsi alt. Å drive med, eller ha personalansvar på en skole, egentlig uansett hvor du har det, så får du jo innblikk i en persons liv, og det fikk jeg jo. (...) Det påvirker jo hvordan man tenker og hvordan man handler, og ikke minst hvordan man gjenopplever en ting selv om det kan være lenge siden ting har skjedd. Så det minte meg på hvor alvorlig dette oppdraget er, når vi faktisk får noen inn her, og skal veilede dem. Det kan være mange ting som egentlig ikke trenger å handle om ungene, men som handler om dem [studentene] som mennesker.

PL2 understreker viktigheten med mestringsfølelse i praksis. Mestringsfølelse vil styrke troen på en selv og at man er god nok. Da bygges selvtilliten til studenten, slik at utfordringer i livet oppleves som lettere – ikke bare utfordringer i lærerrollen. Det som PL2 kaller selvtillit gjør noe med en students oppfatning og opplevelse av veiledningssituasjonene.

PL2: Det å ha trua på seg selv og at man er god nok. Mange ting i samfunnet blir lettere da. (...) Man kommer jo opp i situasjoner som er mer krevende enn andre, og da gjelder det å ha litt trua på hva du holder på med, ellers kan det bli vanskelig.

4.2.4.2 Menneskesyn og verdier

Erfaringer så langt i livet har gitt studentene noe grunnleggende som de tar med seg i egen utvikling som lærere. De møter til praksis med et menneskesyn og et sett med verdier formet av livet så langt. PL1 ønsker å videreformidle hvilket menneskesyn han som lærer har, og hvilke verdier han arbeider etter. PL3 trekker også frem eget menneskesyn under refleksjon om egen veilederrolle i møte med studentene og deres livserfaring.

PL3: Mye av dette er ganske ubevisst når man veileder. Det kommer jo noen tanker underveis mens man sitter der og snakker. Men det er klart at jeg som veileder er formet av mitt menneskesyn, verdisyn – mange av de tingene jeg gjør.. Det er ikke på autopilot, det er jo ikke det (...). Jeg føler at jeg tar veldig hensyn, jeg tenker jo veldig på hvilke personer jeg har rundt meg. "Hvordan reagerer han hvis jeg gir tilbakemeldingene sånn og sånn". Også på erfaringene man har gjort seg som veileder, man har jo gjort noen feil og sagt noe som kanskje ikke ble sagt på rett måte, eller kanskje jeg var for fokusert på noe studenten gjorde negativt den timen, mens jeg burde vært mer fokusert på de positive tingene.

At studentenes levde liv påvirker deres oppfatning og opplevelse av praksis og veiledning, i tillegg til å påvirke deres deltakelse i praksis og veiledning, er noe praksisveilederne er kjente med. Studentene møter til praksis med et menneskesyn og et sett med verdier som livet så langt har gitt dem. Veilederne ser viktigheten av å gi studentene trua på seg selv, både som klasseledere og mennesker. Å ikke vite hvilken bagasje studentene møter til praksis med, og hvordan de da oppfatter veiledningssituasjonene, kan gjøre det utfordrende å være praksisveileder og å skulle gi alle en god og samtidig autentisk opplevelse av lærerprofesjonen.

Noen av prosjektets funn fremsto som mindre overraskende og nærmest ventet, mens noen funn fremsto som direkte uforutsette. På bakgrunn av lest teori om praksisveiledning og egne erfaringer, ventet jeg å finne at veilederne legger opp til refleksjon i veiledningssituasjoner med lærerstudenter, og at tid til de gode samtalene kan være en utfordring. Det slo meg at mestringsperspektivet hadde ganske stort fokus hos veilederne, og at de i tillegg til refleksjon i praksisveiledning legger opp til mestringsfølelse hos studentene de arbeider med i praksisperiodene ved å variere måten å veilede på. Videre følger en tabell med funnene oppsummert.

4.3 Oppsummering av funnene

Funnene er oppsummert i tabellen under. Jeg har skrevet nøkkelord til hver kategori og hver praksisveileder for å gjøre oversikten tydelig.

Tabell 1 - Oversikt over undersøkelsens funn

Kategori	PL1	PL2	PL3	PL4
<i>Syn på klasseledelse</i>	Trygghet Rammer Ro Se alle elevene Tydelig struktur Rose	Samspill Kommunikasjon Gjensidig respekt Relasjoner Struktur Personavhengig	Beskjeder Tydelighet Struktur Rammer Forutsigbarhet Positivitet Personlig Måten du er på	Tydelighet Rutiner Regler Forutsigbarhet Omsorg Arbeidsro Personavhengig
	Samstemt i kollegiet, men utøves ulikt	Samstemt i kollegiet, men utøves ulikt	Samstemt i kollegiet, men utøves ulikt	Samstemt i kollegiet, men utøves ulikt
	(For lite fokus på i lærer-utdanningen)	For lite fokus på i lærer-utdanningen		For lite fokus på i lærer-utdanningen
<i>Syn på praksis-veiledning</i>	Trygghet Observasjon Veileder før, under, etter Gruppeveiledning, samtale Refleksjon Gi tips/ råd	Trygghet (Observasjon) Veileder før, etter Gruppeveiledning, samtale Refleksjon Gi tips/ råd	Veileder før, etter Gruppeveiledning, samtale Refleksjon Gi tips/ råd	Observasjon Veileder før, under, etter Gruppeveiledning, samtale Refleksjon Gi tips/ råd
	Lite tid til de gode samtalene		Lite tid	Lite tid

<i>Veiledning med henblikk på klasseledelse</i>	Observasjon Klasseledelse tema i veiledning Fokuserer på deler, går i dybden Tips og råd Refleksjon	(Observasjon) Klasseledelse tema i veiledning Tips og råd Refleksjon	Klasseledelse tema i veiledning Tips og råd Refleksjon	Observasjon Klasseledelse tema i veiledning Tips og råd Refleksjon
<i>Mestring</i>	Mestring viktig Etterveiledning vesentlig for å bygge opp etter nederlag Veksler mellom tips/råd og refleksjon for mestringsfølelse Ros og oppmuntrende ord	Mestring viktig Etterveiledning vesentlig for å bygge opp etter nederlag Veksler mellom tips/råd og refleksjon for mestringsfølelse Ros og oppmuntrende ord	Mestring viktig Etterveiledning vesentlig for å bygge opp etter nederlag Veksler mellom tips/råd og refleksjon for mestringsfølelse Ros og oppmuntrende ord	Mestring viktig Etterveiledning vesentlig for å bygge opp etter nederlag Veksler mellom tips/råd og refleksjon for mestringsfølelse Ros og oppmuntrende ord
<i>Tanker om ikke-bevisste læreprosesser</i>	Levd liv påvirker praksis og studentens oppfatning av veiledning Ulike som personer Bevissthet omkring ulikhet Ydmykhet for studentens bagasje Menneskesyn/ verdier	Levd liv påvirker praksis og studentens oppfatning av veiledning Ulike som personer Selvkritiske studenter/ høye krav til seg selv Bevissthet omkring ulikhet Menneskesyn/ verdier	Levd liv påvirker praksis og studentens oppfatning av veiledning Ulike som personer Selvkritiske studenter/ høye krav til seg selv Bevissthet omkring ulikhet Ydmykhet for studentens bagasje Menneskesyn/ verdier	Levd liv påvirker praksis og studentens oppfatning av veiledning Ulike som personer Selvkritiske studenter/ høye krav til seg selv Bevissthet omkring ulikhet Menneskesyn/ verdier

5 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg funnene fra praksisveiledernes beskrivelser opp mot de teoretiske perspektivene som jeg har presentert i kapittel 2. Funn i analysen av undersøkelsens empiri fordret til en endring av overordnet problemstilling for prosjektet. Opprinnelig problemstilling "Hvordan veileder praksisveiledere i Tromsøskolen med henblikk på klasseledelse?" ble endret til "Hvilke redskaper bruker praksisveiledere i Tromsøskolen når de veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse?". Sistnevnte problemstilling fungerer som en paraply for strukturen i kapitlet, og jeg har delt inn kapitlet i tilhørende forskningsspørsmål og kategorier fra teori- og analysekapitlet.

5.1 Syn på praksisveiledning

Hvordan påvirker praksisveileders syn på veiledning den konkrete veiledningen på klasseledelse? Praksisveilederne i denne undersøkelsen blander ulike arbeidsmetoder i sin veiledning av lærerstudenter, selv om de har refleksjon som et ideal de styrer mot. Med utgangspunkt i teori om praksisveiledning ser jeg at arbeidsmetodene kan forankres i veiledningstradisjonene mesterlære og refleksjon over handling.

5.1.1 Mesterlære i praksisveiledningen

5.1.1.1 Praksisfellesskap

Når studentene kommer til praksisskolen for en praksisperiode, kommer de inndelt i en praksisgruppe fra lærestedet. Denne gruppen består av to til fire studenter, som som oftest forholder seg til én praksisveileder i studieårets to praksisperioder. Veilederne i min undersøkelse bruker denne gruppesammensetningen når veiledning foregår i praksis, da de anser tid som en utfordring når det skal veiledes. PL3 ytret et ønske om mer tid, og at han i enkelte situasjoner hadde sett det som hensiktsmessig å ha veiledningssamtaler med enkeltstudenter. PL1 nevner lite tid til de gode samtalene i praksis. Jeg har selv veiledet lærerstudenter i gruppe nettopp med tanke på lite tid tilgjengelig til veiledning, og har ofte brukt mer tid enn satt av fra UiT Norges arktiske universitet slik at jeg skulle føle at det var kvalitet på veiledningen jeg la opp til, og at studentene skulle få muligheter til å komme med sine tanker og spørsmål omkring egen og medstudenters undervisning og klasseledelse uten at klokka skulle sette sluttstrek for oss.

Selv om praksisveilederne kjenner på tidspress, trenger ikke nødvendigvis veiledning i gruppe å være negativt. Praksisgruppa kan sammenlignes med *praksisfellesskap* i mesterlære. Som nevnt i teorikapitlet definerer Nielsen og Kvale mesterlære som at læring skjer "gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom" (1999, s.243). Ved veiledning i ei praksisgruppe er det lett å se for seg at veilederen, med sine erfaringer fra læreryrket, er mesteren som skal veilede lærerstudentene som møter til praksis som lærlinger. Slik jeg forstår Nielsen og Kvale må deltakerne i praksisgruppa delta aktivt, og de står i et gjensidig forpliktelsesforhold til hverandre. Dette leser jeg som at både veileder og lærerstudenter er aktive i veiledningsprosessen av medstudenter. Det er mulig at praksisgruppa er satt sammen av studenter i ulike aldre og med ulik erfaring i å arbeide med barn, eller at de har kommet ulikt i sin modningsprosess i sin utdanning. Da kan studentene fungere som mestere for hverandre, og aktivt delta i veiledning av sine medstudenter. I og med at den sosiale strukturen kan variere innad i gruppa, avhengig av tema og kontekst det veiledes i, er ikke den sosiale strukturen spesifikk til enhver tid. Likevel vil veilederen, med sin autoritet med bakgrunn i kompetanse og erfaringer etter å ha praktisert læreryrket, fremstå som mesteren over mestere i praksisgruppa som praksisfellesskap. Veilederen skal i tillegg vurdere studentens praksisperiode til bestått eller ikke bestått, noe som da naturlig munner ut i en skjev maktfordeling. Dette forsterker hierarkiet i relasjonen, og sånn sett vil det være en spesifikk sosial struktur til enhver tid. Spesielt PL2 nevner studentenes praksisperioder som en berikelse, da han ser en mulighet til å få nye innspill til utøvelsen av yrket. Han er opptatt av at han som veileder er en deltaker i praksisgruppa på lik linje med studentene, og at de er likeverdige parter. Vivi Nilssen påpeker at veilederen er et "...likeverdig medlem av læringsfellesskapet" (2010, s.113).

PL2: Jeg bruker ofte å avklare forventninger i starten av praksis. De skriver forventningsnotat, og jeg sier litt om mine forventninger til dem. Og så snakker vi om det, prøver å skape tillit og trygghet, og så inkluderer man dem i personalet – det er og veldig viktig. Vi har en felles forståelse på at alle studenter er å anse som ansatte her, på lik linje med andre. (...) De er jo en del av teamet, og er med på møter og kan spørre alle hva det måtte være.

På skolen hvor PL2 arbeider har de jobbet for å skape et miljø som inkluderer studentene som likeverdige kolleger når de er i praksis. Sett i lys av mesterlære og praksisfellesskap kan hele kollegiet i praksisperioden – det være seg både pedagogisk personale, administrasjonen og andre studentgrupper i praksis – fungere som et stort praksisfellesskap. Studentene som er i praksis og blir inkludert på en slik måte, har mange mestere de kan spørre hvis de lurer på

noe, eller mange mestere å observere i utøvelsen av yrket de etter hvert skal stå på egne ben i.¹ Mitt inntrykk er at praksisveilederne legger opp til lite observasjon av andre lærere i aksjon på praksisskolen, selv om det forekommer en gang i blant. Lite tid tilgjengelig i praksis kan være en grunn til dette.

Vi ser også i sitatet fra PL2 at han legger opp til avklaring av gjensidige forventninger i begynnelsen av praksisperioden, med tillit og trygghet som mål. Flere av praksisveilederne jeg snakket med var opptatte av at studentene de arbeidet sammen med, skulle føle seg trygge i praksis. Selv om praksisgruppa kan sammenlignes med et praksisfellesskap i mesterlære, og deltakelse er forventet, ønsker flere av praksisveilederne at studentene skal føle seg trygge i gruppa med veileder og medstudenter og i praksis generelt. Når PL2 bidrar til å avklare forventninger, både mellom praksisveileder og studenter og studentene seg i mellom, arbeider han for å etablere det jeg tidligere har nevnt i kapittel 2.2.1 at Bjørndal kaller for *arbeidsallianse* (2016, s.38-41). Forpliktelser synliggjøres og relasjoner etableres, slik at det skal være trygt å bidra i praksisfellesskapet.

Ei praksisgruppe som består av likeverdige parter og hvor studentene er inkludert i kollegiet fra første dag i praksisperioden, vil kunne tilfredsstillende det Ryan og Deci kaller for *behovet for tilhørighet*. Indre motivasjon vil styrkes og fremmes dersom en person er en del av et miljø som han føler tilhørighet i (Ryan & Deci, 2000, s.71). Dersom en student føler indre motivasjon for aktiviteter han skal gjennomføre, vil han prestere bedre – både i egen utøvelse av klasseledelse, fagformidling og i veiledningssamtaler. Slik jeg ser det vil dette påvirke studentens tro på egne ferdigheter og egen mestring, og sannsynligheten for at han vil lykkes i egne utfordringer i praksis vil øke.

5.1.1.2 Modellering

I praksisperiodene i løpet av lærerutdanningen vil studentene være en del av ulike praksisfellesskap. De vil være en del av ulike praksisgrupper, treffe ulike veiledere, og ulike kollegier rundt om på praksisskolene. Dette betyr at det er ulike mestere som kan modellere

¹ Et perspektiv i mesterlære som jeg ikke har vektlagt i mitt prosjekt, er det som Lave og Wenger (2003) kaller for *community of practice* (cop). Det hadde vært interessant å se praksisveilederens beskrivelser om inkludering i og observasjon av andre lærere i kollegiet også fra dette perspektivet. Fra lærerstudentenes ståsted vil dette dreie seg om å innlemmes i et praksisfellesskap, der *legitim, perifer deltakelse* er prinsippet.

læreryrket for dem. Ifølge Skagen er modellering et særpreg på mesterlære, hvor lærlingene observerer mesteren når han bruker sine erfaringer og kunnskaper i utøvelsen av sitt yrke, for deretter å gradvis få prøve seg under kyndig veiledning av mesteren (2013, s.119-120). Tre av de fire praksisveilederne inkluderer observasjon som arbeidsmetode i praksis, og modellerer klasseledelse og undervisning for sine studenter. Dette er noe som igjen tas opp i veiledningen, og valg av teknikker og pedagogiske begrunnelser drøftes i praksisgruppa. Observasjon som metode brukes spesielt i begynnelsen av praksis, slik at studentene kan bruke tid på å bli kjent med elevene i praksisklassen og klassens rutiner. I tillegg får studentene bli kjent med veilederens ledelsesteknikker for den aktuelle elevgruppa. Dette gjøres også for å skape trygghet blant studentene.

Når praksisveilederne forteller at de søker å skape trygghet blant studentene vil jeg påstå at det er en del av det å forsterke studentenes mestringstro. Om praksisveilederne modellerer klasseledelse vil studentene observere hvordan en mester arbeider med å lede klassen. Dette vil gi studentene et utvalg av teknikker de kan lene seg på når de selv skal i ilden, og de kan imitere veilederen. Det kan være en form for trygghet. En av Banduras kilder til mestringstro er modellering eller modellering (Bandura, 1977, s.197; Bandura, 1997, s.86). Når studenten ser praksisveilederen sin utføre klasseledelse i en klasse han selv skal utføre klasseledelse og undervisning i, vil studenten kunne lære av det praksisveilederen gjør når han modellerer. I utgangspunktet vil studentens mestringstro da øke, spesielt hvis praksisveilederen har arbeidet for at praksisgruppa skal bestå av likeverdige parter – veilederen inkludert. Det vil si at praksisveilederen fungerer som en *coping model*. Bandura skiller mellom mastery model og coping model, hvor sistnevnte modell oppleves mer på høyde med studenten selv, noe som vil ha større effekt på økt grad av mestringstro (Bandura, 1997, s.99; Manger & Wormnes, 2015, s.118-119). Studentene kan også observere sine medstudenter utøve klasseledelse og undervisning i praksisklassen. Medstudentene fremstår da som coping models.

En annen av Banduras kilder til mestringstro observasjon som metode vil styrke, er *autentiske mestringsopplevelser* (Bandura, 1997, s.80-86). Når studentene har fått en mulighet til å observere rutiner, ledelsesteknikker og elevene i klassen, hvor en annen person i praksisgruppa har modellert, vil dette kunne øke studentens mestringstro når han selv skal være lærer for klassen. Denne tryggheten kan i tillegg gi studenten tro på at når han selv står ved kateteret vil gitte handlinger føre til bestemte resultater – at han vil lykkes i sin undervisning på lik linje med sin modell. Det er dette Bandura kaller for forventning om resultater, eller *outcome expectancy* (Bandura, 1977, s.193). Alt dette vil – i teorien – legge til

rette for at studenten går inn i utfordringen med å være lærer i klassen med tro på at han vil mestre det, noe som igjen vil øke sannsynligheten for at han gjør nettopp det. Dette fører til en autentisk mestringsopplevelse hvor situasjonen mestres, og studenten vil bygge opp en tro på at lignende utfordringer i fremtiden også vil mestres. Feiler studenten, eller studenten opplever at situasjonen ikke mestres, kan dette føre til lavere grad av mestringstro med tanke på fremtidige liknende utfordringer. Praksisveilederne som bruker observasjon som arbeidsmetode i praksis, og som legger opp til modelløring i begynnelsen og underveis i praksis, er med på å bygge opp studentens mestringstro på seg selv som en kompetent klasseleder og underviser.

Ryan og Deci sier noe av det samme når de sier at *behovet for kompetanse* er tilfredsstillt når studenten opplever at egne ferdigheter er tilstrekkelige for å utføre oppgaven (Manger & Wormnes, 2015, s.176). Når studenten observerer praksisveileder eller medstudenter, og tilegner seg teknikker som han selv kan bruke i egen utøvelse, vil studenten kunne oppleve seg mer kompetent. Økt grad av tilfredsstillelse av behovet for kompetanse vil kunne føre til større tro på at utfordringen mestres. Når PL1 bekrefter at livserfaringen studentene møter til praksis med eller egne erfaringer som elev er kompetanse, eller når PL2 bekrefter at matematikkferdighetene til studentene er mer enn gode nok til å undervise på trinn 1-7, bidrar de også til at studentens behov for kompetanse tilfredsstilles. Dette vil igjen bidra til økt grad av mestringstro på seg selv som en kompetent lærer. Slike overbevisninger formidles gjerne verbalt i veiledningssammenheng. At veilederen har tro på at studenten vil mestre å lede klassen i læringsarbeid, og gir uttrykk for det i veiledningssamtaler, er et eksempel på det Bandura kaller *verbal overtalelse* (Bandura, 1997, s.101). Verbal overtalelse er i tillegg til modelløring og autentiske mestringsopplevelser en kilde som kan styrke studentenes mestringstro.

Et ønske om en autentisk mestringsopplevelse og en følelse av kompetanse hos studentene gjorde at PL4 prøvde å veilede underveis i ei undervisningsøkt de hadde planlagt og hadde ansvar for å gjennomføre. Han fikk i ettertid beskjed om at han hadde blandet seg for mye inn, og trakk seg mer tilbake.

PL4: Jeg følte at jeg gjorde det for at de [studentene] skulle ha en god opplevelse av å være i praksis. Det var en del situasjoner som gjorde at det ble ikke autentisk, på en måte, det var ikke... Sånn som det ble i klasserommet er ikke sånn som det er i virkeligheten. Når du kjenner gjengen godt, og jobber med dem hver dag og sånn, da blir det helt annerledes enn den kaotiske situasjonen som oppsto, og den frustrasjonen de studentene kjente på. Jeg ville ikke at de skulle sitte igjen med en følelse av at de hadde mislykkes, for det var ikke deres feil på en måte, det var omgivelsene rundt. Så jeg sa "Okei, greit, jeg

stepper ut", så blandet jeg meg ikke i det hele tatt. Da fikk jeg høre etterpå at jeg skulle blandet meg inn.
(...)

Her kan det være at studentene følte praksisveilederens inngripen som en bekreftelse på at deres egen kompetanse ikke var god nok. Dette førte til at studentene følte lavere grad av tilfredsstillelse av kompetanse, og at de ikke var kompetente nok som lærere til å håndtere situasjonen på egenhånd. PL4 forteller at studentene likevel ønsket en viss grad av innblanding for å få hjelp til å mestre situasjonen. En annen tolkning av at veilederens intensjon ikke ble oppfattet av studentene kan være at arbeidsalliansen ikke var godt nok etablert. PL4 uttrykte at han bare hadde veiledet fjerdeårsstudenter i praksis, som har to uker praksis med veiledning før de overtar klassen på egenhånd – såkalt overtakelsespraksis. Da kan lite tid ha bidratt til at arbeidsalliansen i praksisgruppa ikke var sterk nok på det tidspunktet hvor PL4 valgte å gripe inn i studentenes undervisning, og at de ikke hadde en felles forståelse av hvordan samarbeidet skulle være.

PL2 legger også opp til autentiske mestringsopplevelser når studentene i begynnelsen av praksis først får observere elevene og klassens rutiner, for så å ha kortere undervisningssekvenser alene eller sammen med medstudenter. Ved at studentene gjennomfører deler av en time istedenfor hele, vil de kunne forberede seg godt til sin bit og ha fokus på en liten del av lærerrollen om gangen. Slik jeg forstår PL2 kan sannsynligheten da øke for at situasjonen mestres. I motsatt fall, om studenten skal undervise hele timen og ha ansvaret for alle delene av undervisningsøkta, kan det samlet bli mye å holde styr på og studenten kan ende opp med å feile og dermed få lavere tro på egen mestring i videre undervisning.

5.1.1.3 Videreføring av yrkets holdninger og verdier

Ved å delta aktivt i praksisfellesskapet, vil studenten bli kjent med profesjonens – og den spesielle arbeidsplassens – kultur. Studenten tilegner seg kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger innenfor yrket eller arbeidsplassen ved å være situert. "Begrepet situert læring henspiller [sic] på at vår læring har basis og utgangspunkt i den sammenheng, den kontekst, vi er situert i" (Andersen, 2003, s.16). Det er konteksten som danner grunnlaget for hva og hvordan studentene lærer. I løpet av sin utdanning er lærerstudenten som sagt del av ulike praksisfellesskap i praksis, og vil bli kjent med den enkeltes praksisskoles kultur i tillegg til et mer overordnet syn på kulturen innad i yrket. Dette anser jeg som lærerprofesjonens verdier

og holdninger. Det er ikke bare konkret utførelse som overføres fra mesterne til studentene, men også verdier, holdninger og menneskesyn. To av praksisveilederne snakker eksplisitt om å videreformidle menneskesyn og verdier, og at de skal bidra til å gjøre studentene de møter i praksis til gode lærere.

PL1: Jeg synes det er fint å kunne videreformidle noen av de tankene jeg har, og spesielt når jeg har lært meg noen teknikker som jeg ønsker skal videreføres på et vis. Ikke nødvendigvis spesifikt hva jeg vil de [studentene] skal gjøre, men mer hvilket menneskeverd, hvilket verdisyn har vi.

PL2: Det er min jobb å rettlede de [studentene], og veilede de, til å bli bra pedagoger etter hvert.

PL2 snakker videre om at mestringsfølelse hos studentene er viktig, og han avslutter intervjuet med å si at mestring kanskje er noe av det viktigste studentene kan få kjenne på i praksis. Han ser mestring som et steg på veien til å bygge opp studentens selvtilit som lærer, å få trua på seg selv og at man er god nok, slik at livet generelt og utfordringer en møter på i yrket blir lettere å håndtere. Jeg tolker PL2 implisitt dithen at han i praksis arbeider for at studentene skal tilegne seg yrkets holdninger og verdier slik at de kan ta vare på seg selv som mennesker i tillegg til å ta vare på elevgruppa som enkeltindivider i sitt virke som lærer. Slik sett er holdninger og verdier verdifull kunnskap å ta med seg fra utdanningens praksisperioder.

I mesterlæremodellen skapes og utvikles kunnskap i sosiale fellesskap. Som nevnt i kapittel 2.2.2.2 kan kunnskapen ifølge Andersen få spesielle egenskaper – den kan være taus, ikke-personlig (i det sosiale fellesskapet) eller kroppslig (Andersen, 1999, s.17). Taus kunnskap kan være vanskelig å uttrykke muntlig eller skriftlig. Det kan være yrkets holdninger og verdier som blir en del av lærerstudenten og dens allerede etablerte verdisyn. Over tid i utdanningen, og i yrkeslivet som følger, vil mesternes og praksisfellesskapenes veiledning føre til en faglig identitet og stolthet. Dette kan igjen studentene videreformidle når de er å anse som mestere på sitt felt.

5.1.1.4 Tips, lure grep og refleksjon

Når praksisveilederne veileder på en slik måte at de ønsker at studentene skal sitte med mestringsfølelse og tro på seg selv, blir de ofte direkte i veiledningen sin, jfr. kapittel 2.2.4. PL1 forteller at han oftere nå veileder underveis når en student gjennomfører en undervisningstime istedenfor å sitte passiv og observere og notere bakerst i klasserommet. Da

kan han som mester korrigere og gi råd i selve situasjonen, slik at studenten mestrer det å lede klassen i læringsarbeid. For mange praksisveiledere er det å sitte bakerst i klasserommet og observere vanlig praksis når studenter underviser. PL2 virker bevisst på at refleksjon er målet for veiledningen han legger opp til, men ikke for enhver pris. Han ønsker at studentene skal mestre klasseledelse, og forteller dem hvilke fallgruver en som lærer kan gå i for at studentene skal unngå å selv gå i dem. Han formidler tips og lure grep for klasseledelse, og hva en som lærer ikke bør gjøre som kan sette lederrollen på spill, noe som dermed kan gi studenten en negativ opplevelse av egen time.

PL2: Jeg vil jo at de skal reflektere, men ikke for enhver pris. Vekselvirkning... Jeg synes jo det er greit å gi en del knagger og en del tips, men jeg forteller ikke hva de skal gjøre fra A til Å.

Dette forstår jeg som at PL2 gir råd og tips og formidler lure grep i veiledning på en slik måte at studentene i tillegg må reflektere og gjøre seg opp sin egen mening om hvilke av rådene de anser som hensiktsmessige å bruke i situasjonen de har foran seg eller har stått i. Jeg opplever PL2 som en veileder som setter pris på det hver enkelt student har med seg i praksis, og at han selv kan lære av dem. Da må veilederen være åpen for innspill fra studentene. Dette gir også PL3 uttrykk for, og forteller at han har tatt i bruk teknikker for klasseledelse som studenter har hatt med seg til praksis. Å presentere egne tanker om for eksempel teknikker for klasseledelse kan skape refleksjon og faglige samtaler hvor hele praksisgruppa bidrar, og den enkelte student kan komme frem til hva som føles riktig å gjøre i klasserommet for akkurat dem. PL4 opererer på samme måte når han gir tips og formidler teknikker og lure grep for klasseledelse, slik at studentene får et repertoar å velge fra. Da må studentene reflektere, og gå for den teknikken den enkelte anser som hensiktsmessig ut fra konteksten og seg selv. En god opplevelse av praksis, eller mestringsfølelse, er da målet til PL4 med å legge opp veiledningen akkurat slik.

Når praksisveilederen tar i bruk teknikker studenten bringer med seg til praksis, kan det gi studenten en følelse av at behovet for kompetanse blir tilfredsstilt. Dette er et eksempel på det Deci og Ryan kaller for å tilfredsstille behovet for kompetanse (Manger & Wormnes, 2015, s.176). Veilederen viser med hele seg at studenten og hans kompetanse er god nok når han selv tar i bruk studentens teknikker. Dette er med på å bygge opp studentens tro på seg selv i videre utøvelse av yrket.

Praksisveilederne bruker dermed ulike metoder i veiledning som kan forankres i mesterlære. De legger opp til veiledning i praksisgruppa som et praksisfellesskap, hvor de selv er likeverdige deltakere. Slik blir studentene veiledet av ulike mestere i løpet av sine praksisperioder. I tillegg blir den enkelte student en del av større praksisfellesskap, som kollegiet på den enkelte praksisskole. På en slik måte overføres ikke bare konkrete ferdigheter for å utføre læreryrket, men også verdier, holdninger og menneskesyn – et eksempel på taus kunnskap. I praksisfellesskapet får studenten observere når mestere modellerer, og kan dermed imitere når de selv skal utøve klasseledelse. Veilederne blir gjerne direkte i sin veiledning, og gir råd og tips i flertall som det kan reflekteres over. Alt dette gjør de for å gi studentene en god følelse av praksis, og for at de skal få kjenne på mestringsfølelsen og dermed bygge opp om trua på seg selv som dugende klasseledere. Refleksjon er likevel et ideal de sikter mot.

5.1.2 Refleksjon over handling i praksisveiledningen

5.1.2.1 Veiledningsprosessen

Handal og Lauvås har i sin strategi for veiledning med lærerstudenter delt opp veiledningsprosessen i deler, som etter siste ledd starter på nytt igjen slik at veiledningen foregår i sløyfer (1999, s.104-130; 2014, s.203-226). Handlings- og refleksjonsmodellen har som allerede nevnt vært regjerende modell innenfor praksisveiledning siden den ble lansert for snart 40 år siden. Det kan virke som om praksisveiledning er i endring når UiT Norges arktiske universitet oppfordrer til ulike arbeidsmetoder når deres lærerstudenter er ute i Tromsøskolen i praksis (UiT, 2017a, Håndbok for praksisopplæring). På mange måter henger elementer fra modellen igjen i dag. Dette tenker jeg kan komme delvis av at veilederne har veiledet med bakgrunn i Handal og Lauvås' strategi i såpass mange år, og at lærestedet fortsetter å dra med seg elementer fra deres strategi inn i veiledningsdokumenter for praksisopplæring. Dette fører til at også nye praksisveiledere veileder med én fot i handlings- og refleksjonsmodellen, selv om de, på bakgrunn av liten erfaring som praksisveiledere og kanskje liten eller ingen formell veiledningskompetanse, ikke har veiledet i en tid hvor denne modellen var gjeldende paradigme. Et eksempel på dette er at UiT Norges arktiske universitet er tydelig på at studenten skal "levere Undervisningsplan/ Dokument for undervisningsplanlegging og veiledning til praksisveilederen i god til før undervisning" (UiT, 2017a, Håndbok for praksisopplæring, s.8).

Eksempelet ovenfor er i samsvar med at Handal og Lauvås' strategi starter med et skriftlig veiledningsdokument som danner grunnlaget for neste del av prosessen – førveiledningen. De fire praksisveilederne i denne undersøkelsen ber studentene i sin praksisgruppe å skrive et planleggingsdokument i forkant av undervisning de skal gjennomføre. Planleggingsdokumentet går praksisgruppa gjennom under førveiledningen som finner sted før studentens undervisningsøkt, og den ansvarlige studenten presenterer prosessintensjonene med sin planlagte time. Videre drøftes timen, og praksisveilederne stiller åpne spørsmål for å legge opp til refleksjon hos studenten selv og i gruppa. To av fire praksisveiledere kan veilede aktivt underveis når studentene gjennomfører undervisningen, mens de resterende tar på seg rollen som observatører og tar notater som de tar med seg til neste del – etterveiledningen. På bakgrunn av det praksisveilederne forteller omkring veiledningsprosessen og deres struktur på veiledningen, er mitt inntrykk at etterveiledningen tar størst plass i veiledningstiden som er tilgjengelig. Samtlige praksisveiledere i min undersøkelse inkluderer etterveiledning i veiledningsprosessen. I etterveiledningen lar praksisveilederne studentene selv komme med egne opplevelser og inntrykk, slik at det er studentenes perspektiv og utviklingsmål som danner grunnlaget for den videre samtalen. Praksisveilederen deltar på lik linje som resten av studentene, og presenterer sine inntrykk etter at studentene har fått presentere sine. En grunn til at veilederne sparer sitt innspill til sist, er at studentene kan oppleve det veilederen sier som fasit og holde igjen på egne tanker og refleksjoner i samtalen. Etterveiledningen fremstår som vesentlig spesielt om en student opplever at en undervisningstime går skeis. Da bruker praksisgruppa ros og oppmuntrende ord for å bygge opp studenten igjen. Ros og oppmuntrende ord i etterveiledning kan sammenlignes med det Bandura kaller verbal overtalelse (Bandura, 1997, s.101). Ved at praksisveileder og medstudenter trekker frem positive valg den ansvarlige studenten hadde tatt for timen, kan det bygge opp om studentens mestringstro. Slik bekrefter praksisgruppa den ansvarlige studentens kompetanse, og kan bidra til det Ryan og Deci kaller tilfredsstillelse av behovet for kompetanse (Manger & Wormnes, 2015, s.176). Praksisveilederne er opptatte av at ingen studenter skal gå hjem etter endt arbeidsdag med en følelse av nederlag. Med å fortelle med ord det studenten gjorde bra i sin klasseledelse og i sin formidling av fag bekrefter resten av gruppa studentens kompetanse, og følelsen av nederlag kan reduseres eller fjernes helt. På en slik måte kan studenten stille til neste dag i praksis og til neste undervisningstime med tro på egen mestring.

Uavhengig av hvordan en gjennomført time oppleves, gir PL3 uttrykk for at mye av veiledningstiden etter en skoledag går til å samtale om hendelser studentene har observert

eller opplevd denne dagen. Dette er et eksempel på etterveiledning, da erfaringer gjort på P1-nivået i praksistrekanten tas opp til drøfting og bearbeides i veiledningssamtalen. Som i de tidligere delene av veiledningsprosessen, prøver praksisveilederne å stille åpne spørsmål for å legge opp til refleksjoner i praksisgruppa.

5.1.2.2 Refleksjon i veiledning

Praksisveilederne tar sikte på refleksjon i alle deler av veiledningsprosessen – både ved utarbeidelse av veiledningsdokument, i førveiledning, underveis i undervisningstimen (hvis praksisveilederen velger å veilede da), og i etterveiledning. De kan gjerne bidra med råd og tips for klasseledelse – hvordan studenten kan handle på P1-nivå. Råd og tips, basert på praksisveilederens kjennskap til ledelsesteknikker og elevgruppa, gis i flertall, slik at studenten må finne ut hva som blir det riktige å gjøre for akkurat seg selv.

Spesielt PL1 trekker frem spesifikke arbeidsmetoder han bruker i veiledningssamtalene for å skape refleksjon hos studentene. Dette kan være det PL1 kaller 7-trinns-modellen og reflekterende team. Disse modellene sikrer aktiv deltakelse fra hele gruppa. Som et ledd i å skape refleksjon, spør gjerne PL1 om studentenes følelser om aktuelle sekvenser hvor studentene har praktisert klasseledelse eller formidling av fag.

PL1: Da ser vi hvilken følelse studenten fikk, "hvilken følelse fikk du, hva gjorde at du følte at du ikke fikk det til", det kan jo være elever som utfordrer dem.

Ifølge Handal og Lauvås er refleksjonsprosessen delt inn i tre faser (2014, s.132-134). Det PL1 gjør når han ber studenten fortelle om egne følelser etter at gruppa har snakket om handlingen i første fase, er fase to. I denne fasen gjenoppvekkes følelsene situasjonen skapte, og de settes ord på (ibid.). På denne måten hjelper følelsene studenten til å vurdere situasjonen og egne tanker bak den valgte handlingen, og kanskje revurdere opplevelsen eller erfaringen som er fase tre. Refleksjonen bidrar da til å synliggjøre studentens egen praksisteori – hvordan han har tenkt, vurdert og besluttet i planlegging og gjennomføring av egen undervisning.

PL2 beskriver en opplevelse av at studenter kopierer hans form for klasseledelse og måte å undervise på.

PL2: Og de kan ha helt forskjellig tilnæringsmåte på ting, selv om de ofte skal kopiere, føler jeg, praksislæreren.

PL2s beskrivelse kan være et eksempel på det Handal og Lauvås kaller *kameleonstudenten* (1999, s.47-49). Kameleonstudenten planlegger og gjennomfører egen undervisning med utgangspunkt i praksisveilederens praksisteori istedenfor sin egen. Ofte kan det være en feiloppfatning hos studentene at praksisveilederen sitter med fasiten på hvordan lærerprofesjonen best kan utøves, og forsøker å speile egen veileder i et forsøk på å utøve yrket "riktig". Kameleonen kan også legge opp egen yrkesutøvelse slik for at han har et ønske om bestått praksis, og tror at det er veien å gå. Å unngå at kameleonstudenten utvikles, hvor studenten kopierer veilederens måte å drive klasseledelse og undervisning på uten å ta personlig stilling til det, er en av årsakene til at forfatterne utviklet sin strategi hvor refleksjon over egne handlinger var i fokus. Strategien ble utviklet som en reaksjon på mesterlæremodellen som det hadde blitt veiledet etter tidligere. I veiledning etter mesterlæremodellen ble kunnskaper og ferdigheter overført fra praksisveilederen til studentene, og studentene kopierte veilederen når de selv skulle undervise. Når praksisveilederen inntar en mer indirekte veilederrolle, og legger opp til refleksjon hos studentene i veiledningssamtalene, tvinges mer eller mindre studenten til å grunne over egne valg som ligger til grunn for sine handlinger. Når studenten må tenke over intensjonene med egen utøvelse sammenlignet med virkeligheten som faktisk oppsto, blir han mer bevisst sin egen praksisteori. I mesterlære ligger det ikke an til egne begrunnelser for praksis.

Likevel legger Handal og Lauvås opp til at både den som veileder og den som blir veiledet sammen skal reflektere over muligheter i egen praksis (2014, s.100). PL3 legger opp til refleksjoner i veiledningssamtalene, og hjelper studentene til å sette mål som de kan ha fokus på i videre undervisningstimer. I praksisgruppa finner de sammen alternative løsninger og sammenhenger mellom teori og praksis.

PL3: Vi tar tak i ting som skjedde, uten å nødvendigvis definere at det er klasseledelse. Hvis jeg ser ting som skjer i klasserommet, som har med det å gjøre, så drøfter vi det og diskuterer det på veiledningene. Kanskje setter vi oss utviklingsmål videre på hvordan vi kan gjøre det bedre neste gang, og så prøver vi det ut.

Ved å reflektere over muligheter *sammen*, blir både praksisveileder og studenter mer bevisste hvordan de tenker, vurderer og beslutter omkring handlinger i sitt virke – de blir mer bevisste sin egen praksisteori.

5.1.2.3 Praksisteori, deuterolæring og habitus

Praksisteori er ifølge Handal og Lauvås det som alltid ligger til grunn for den enkelte lærers handlinger i sin yrkesutøvelse. Som vi har sett i avsnitt 2.2.3.1 er praksisteori "...kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis" (Handal & Lauvås, 1999, s.19-20). Handlingene studentene velger å gjøre når de praktiserer læreryrket er ikke tilfeldige. De forankres i den enkelte students tidligere erfaringer, overført kunnskap, og i holdninger og verdier. Det som ligger bak en persons handlinger er ikke alltid bevisst. Ved å legge opp til refleksjon over handlinger i praksis vil praksisveilederen "...hjelp den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier og teoretisk kunnskap og den praktiske hverdagen" (Handal & Lauvås, 2014, s.27). Det den enkelte student stiller med til praksis vil påvirke og påvirkes av studentens oppfatning av praksis og praksisveiledningen.

Hver student stiller til praksis med sitt levde liv og sin bagasje. De møter til praksis med det Bourdieu kaller *habitus*. Habitus er et sett med det Järvinen kaller for disposisjoner som får en person til å handle på spesielle måter (1996, s.350). Disposisjonene er en automatisert måte å fortolke verden og omgivelsene på, og har blitt tilegnet gjennom samhandling med andre og gjennom det å være en del av et sosialt samfunn. Habitus er automatiserte tankevaner som ikke er bevisste for personen selv. Personen har en følelse av hva som er rett og galt, noe som har blitt nedfelt i personen etter normative regler i samfunnet han eller hun har vokst opp i. Denne ikke-bevisste måten å tenke på, og egne verdier og holdninger, er noe som praksisveilederen vil møte på hos studenten i praksis. I praksis kan veilederen bidra til at disposisjonene forandres når han legger opp til refleksjon over handlinger, og studenten må begrunne hvorfor han velger å gjøre som han gjør. Habitus og praksisteori er slik jeg forstår det det samme, selv om praksisteori er mer knyttet til studentens yrkesutøvelse og -identitet mens habitus forteller mer om det hele mennesket studenten er. Habitus og praksisteori er det som ligger til grunn for personens måte å fortolke verden eller egen undervisningspraksis på.

Når veilederen legger opp til refleksjon over handlinger i veiledningssamtalene, fortolker studenten samtalen med utgangspunkt i sin habitus. Hver student har sin unike habitus, da ingen stiller til praksis med nøyaktig de samme livserfaringene. Fortolkningen som da skjer hos den enkelte kaller Bateson for *deuterolæring* (Bateson, 1973, s.165). Tidligere deuterolæring har gitt den enkelte student abstrakte tankevaner som er med på å gjøre akkurat dette mennesket til det han er. Disse ikke-bevisste tankevanene påvirker og påvirkes av handlinger som studenten er en del av, og handlinger tolkes med bakgrunn i tidligere tolkninger. Her ser jeg en sammenheng mellom praksisteori, habitus og deuterolæring. Praksisteori er en

individuell konstruksjon som består av erfaringer gjort i praksis i tillegg til det levde livet så langt. Erfaringene tolkes med bakgrunn i studentens habitus og tidligere deuterolæring. Selv om praksisveilederen legger opp veiledningssamtalen med et læringsmål for øyet, det som Bateson kaller for proto-læring, vil hver student i praksisgruppa tolke samtalen på sin unike måte (ibid.).

Samtlige praksisveiledere som deltok i denne undersøkelsen, er bevisste at studentenes levde liv påvirker praksis og den enkelte students oppfatning av veiledningen. Hver student de arbeider sammen med er unik, da vi alle er ulike som personer.

PL3: Skolegang, oppvekst, familiesituasjoner – folk er ulike. Det er for så vidt lærerstudentene også, man opplever jo de som på en måte kommer inn og stryker oss med hårene fra første dag, og de som er helt i opposisjon, uten at de er helt på ytterpunktene, da. Det har jo med bakgrunnen deres å gjøre, og ikke minst hvordan de er som personer.

PL1: Det jeg synes er utfordrende er at det er stor forskjell på studentene, på hvordan de klarer å formidle tankene sine. (...) Det er vanskelig å få alle til å delta på en måte likt, fordi de er så forskjellige.

Det at studentene er så forskjellige som personer, vil virke inn på veiledningssamtalene i praksis. Personlige egenskaper vil påvirke hvordan den enkelte student bidrar i veiledningssituasjoner. PL1 har opplevd at en sammensetning av introverte og ekstroverte studenter i praksisgruppa utfordrer ham som veileder. Avhengig av personlighetstype er det noen som lett tar styringen i gruppa og kanskje tar mer plass enn de som inntar en mer lyttende rolle. Han har også erfart at studentenes preferanse med tanke på kommunikasjonsform påvirkes av hvordan de er som personer. For å løse dette har han lagt opp til refleksjon i veiledningssamtalene, men integrert konkrete refleksjonsteknikker for å sikre at alle i gruppa blir aktive deltakere i prosessen. Slike teknikker kan være den tidligere nevnte 7-trinns-modellen og reflekterende team, eller refleksjonsnotat hvor studenten må uttrykke seg skriftlig. Da støtter praksisveilederen seg på Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell. Av og til tilsier studentens personlighetstype at det er behov for at veiledningen er mer direkte. Dersom en student er kritisk til egne kunnskaper og ferdigheter, vil han i veiledningssituasjoner hvor det legges opp til refleksjon implisitt kunne tenke at han ikke er dyktig nok – både som lærer og menneske. Da kan det være hensiktsmessig med en vekselvirkning mellom de to modellene mesterlære og handling- og refleksjon.

Praksisveilederne inkluderer ulike elementer fra Handal og Lauvås' veiledningsstrategi i sin veiledning av lærerstudenter. De bruker veiledningssløyfa som strategien er bygd opp rundt.

Veiledningen starter med et planleggingsdokument som drøftes i førveiledning, de observerer eller veileder underveis når en eller flere studenter leder læringsarbeid, og har etterveiledninger hvor undervisningstimens prosessvirkelighet blir sammenlignet med den ansvarlige studentens prosessintensjoner. I alle delene av veiledningssløyfa legger veilederne opp til refleksjon, hvor det å bli bevisst egen praksisteori er målet. Det å bli bevisst egen praksisteori er hard jobbing for studentene, og veilederne er kjente med at studentenes levde liv påvirker praksis og den enkeltes oppfatninger av den. Ulike personlighetstyper fører til at det er viktig å variere veiledningsformer. Det kan være hensiktsmessig med en vekselvirkning mellom mesterlære og handling- og refleksjonsmodellen slik at veilederen best kan understøtte mestring hos den enkelte student samtidig som veiledningen byr opp til refleksjon over egen praksisteori.

5.1.3 Vekselvirkning – blanding av mesterlære og refleksjon over handling

Alle praksisveilederne i denne undersøkelsen veksler mellom å legge opp til refleksjon i veiledningssituasjonene, såkalt indirekte veiledning, og mer direkte veiledning som observasjon, modellering, og å gi råd og tips. Hvorfor gjør de det? De sier at de gjør dette for å skape trygghet hos studentene. Min tolkning er at å gi studentene en følelse av mestring og tro på seg selv er en av grunnene. Som tidligere nevnt kan observasjon og modellering av praksisveileder eller medstudenter føre til økt mestringstro når studenten selv skal undervise, og studenten føler seg kompetent til å lede en klasse i læringsarbeid. En følelse av trygghet fører til økt mestringstro, som igjen fører til mestringsopplevelser og økt grad av trygghet igjen. Dersom praksisveilederen for eksempel modellerer utarbeidelse av planleggingsdokument, inkluderer veilederen modellering fra mesterlære og første del av veiledningssløyfa til Handal og Lauvås' modell. Å gi studentene knagger å henge noe som kan være totalt ny kunnskap på for spesielt førsteårsstudenter, vil hjelpe dem videre i egen læringsprosess når de skal utarbeide et slikt dokument på egenhånd. Modelleringen kan ha gitt de trua på at dette vil de klare selv, og de vet hva de skal gjøre når dokumentet skal fylles ut. Ifølge Handal og Lauvås kan godt praksisveilederen veksle mellom mesterlære og refleksjon over handling, men de hevder at mesterlære kun fungerer på områder som kan anses som enkle lærerferdigheter (2014, s.138-139). Slike ferdigheter kan være noe så enkelt som av- og påkledning av ytterklær i garderoben med de minste elevene. Skal veilederen følge handlings- og refleksjonsmodellen til punkt og prikke, og studentene skal reflektere

over det meste i praksis, kan dette ta fra studentene troen på egen mestring og videre motivasjon for lærerutdanning og yrkesliv. De har rett og slett ikke forutsetninger eller grunnlag til å reflektere over noe som er totalt ukjent for dem. Det er heller ikke tid nok til at studentene skal reflektere seg fram til absolutt alt en gjør i praksis.

Bjørndal (2011) og Nilssen (2010) argumenterer for et *både/og* og ikke et *enten/eller* – altså en blanding av disse to veiledningstradisjonene. Praksisveilederen må være bevisst hvilken av tradisjonene han lener seg på i den enkelte kontekst det veiledes i, i tillegg til studentens personlighetstype. Praksisveilederne som veileder underveis når en eller flere studenter leder en undervisningstime, kan gi råd om hvordan studenten kan mestre situasjonen der og da. Ønsket deres er at studenten skal gå ut av klasserommet med en god følelse – og ha mestret utfordringen han sto overfor. Veilederen kan da velge en mer direkte innfallsvinkel for å gi studenten verktøyene han trenger for å mestre. Selv om veilederen inntar en mer aktiv veilederrolle i undervisningssituasjonen, kan det hende at veiledningen som gis er av mer indirekte art, og veilederen stiller åpne spørsmål for å få studenten til å reflektere der og da. For at direkte og indirekte veiledning skal kunne virke komplementært, er det ifølge Bjørndal viktig at veilederen signaliserer at selv om han stiller spørsmål der og da, er spørsmålene åpne og har en fleksibel status (2011, s.209). Slik blir det opp til studenten selv hva han velger å gjøre, uten at veilederens inngripen implisitt påvirker studenten i en eller annen retning. Nilssen anser imitasjon eller kopiering som en sosial konstruktiv prosess hos studenten, og noe som er nødvendige betingelser for læring (2010, s.114-115). Studenten får ikke kun overført kunnskap og ferdigheter, han omformer det til sitt eget. Slik sett reflekterer studenten i arbeidsmetoder som kan forankres i mesterlære, og valg han tar er selvmotiverte.

Når studenten gjør valg på bakgrunn av egen motivasjon og ikke påvirkes og kontrolleres av ytre kilder til å gjennomføre en handling, er dette et eksempel på det Deci og Ryan kaller *autonom ytre motivasjon* (Ryan & Deci, 2000, s.71-73; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.147). Ved autonom ytre motivasjon har studenten høy grad av selvbestemmelse, og handlingen studenten velger å gå for er selvbestemt. Det som skiller autonom ytre motivasjon fra indre motivasjon, er at studenten ikke utfører handlingen med utgangspunkt i egen glede og interesse, men har internalisert verdien av aktiviteten etter åpne spørsmål fra praksisveilederen eller medstudenter i undervisningssituasjonen eller i en veiledningssituasjon. Studenten velger selv hva han vil gå for, og valget han tar utføres frivillig, selvbestemt og kanskje med stor entusiasme. Et behov for autonomi er noe et menneske er født med i tillegg til behov for kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000,

s.70-71; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Dersom praksisveilederen legger opp veiledningen sin på en slik måte at behovene tilfredsstilles i økt grad, vil dette kunne føre til at studenten føler seg kompetent og som agent i eget liv, noe som vil forsterke mestringstroen. Mestringsopplevelser påvirker igjen følelsen av kompetanse og autonomi, og studenten er inne i en god spiral som kan bygge opp egen selvtillit som klasseleder og selvfølelse som menneske. Når studenten utfører handlinger han kjenner tilnærmet indre motivasjon for, er dette et eksempel på det Manger og Wormnes kaller *flytzone* (2013, s.147). En person kan havne i flytsonen når "...omgivelsene gir mulighet for selvstendige valg (selvbestemmelse) samtidig som han eller hun opplever at egne ferdigheter er tilstrekkelige for å utføre oppgaven (følelse av kompetanse)" (ibid.). Dette vil igjen ha positiv effekt når studenten skal utøve læreryrket på egne ben med alt det innebærer. En følelse av å være i flytsonen kan føre til en glede i utførelsen av egen profesjon.

Ifølge min tolkning av praksisveilederne, ser de på veiledning i praksis som noe som skal understøtte studentens mestringfølelse. De har da en eklektisk tilnærming til veiledningstradisjonene mesterlære og handling- og refleksjon, og tilpasser veiledningen med ulike arbeidsmetoder og redskaper slik at hver enkelt student skal sitte igjen med en god følelse omkring praksis og egne ferdigheter som klasseleder og fagformidler.

5.2 Syn på klasseledelse

Hvordan påvirker praksisveilederens syn på klasseledelse veiledningen innenfor dette tema? Praksisveilederne i denne undersøkelsen fremstår som samstemte i hva klasseledelse er, selv om ledelsesarbeid i en klasse utøves ulikt da lærere er forskjellige som personer.

5.2.1 Klasseledelse som personavhengig ferdighet

Historisk sett var læreren den ubestridte lederen i klasserommet (Nordahl, 2012, s.10-13). For å posisjonere seg som sjef kunne han bruke fysisk og psykisk avstraffelse, og klasserommet var preget av ro og sterk disiplin. På 70-tallet kom det en reaksjon på denne måten å lede en klasse på. Nå skulle elevene ses på som selvstendige individer som alle var en del av et demokratisk fellesskap. Dersom ikke klasserommet var preget av ro og arbeid med fag, ble søkelyset satt på lærerens ledelse (ibid.). Ifølge praksisveilederne jeg har snakket med, er uten tvil klasseledelse en viktig lærerferdighet. I samsvar med den nye formen for lærerens ledelse som oppsto for rundt 50 år siden, er det ifølge praksisveilederne lærerens oppgave å skape

rammer, struktur og trygghet, og vise omsorg og bygge relasjoner med elevene, slik at det er tydelig at det er den voksne som leder læringsarbeidet i klassen. På denne måten kan lærerne drive klassen og enkeltelevne fremover faglig og sosialt. De ser på klasseledelse som en tydelig voksen som har kontrollen i klasserommet, samtidig som de viser omsorg og varme for elevene. Disiplin, eller lydighet, er ikke et tema blant de fire praksisveilederne.

Går vi utover landets grenser, ser vi at amerikanske forskere har samme syn på det de kaller *classroom management*. Klasseledelse som begrep stammer fra USA og dette uttrykket, som har fokus på bedre læringsmiljø slik at elevene presterer bedre faglig (Pianta & Allen, 2008). For å få til dette er det viktig at læreren vektlegger gode relasjoner med elevene i klassen han underviser i, og gir arbeidsoppgaver som oppleves som relevante og som bekrefter elevenes kompetanse og autonomi. Dette kan føre til et samarbeid mellom læreren og elevene, og elevene utvikler et positivt forhold til skolearbeidet som de er motiverte for (ibid.). Et utvalg norske talspersoner som har uttalt seg om klasseledelse, definerer klasseledelse ulikt selv om innholdet kan sammenlignes. Når jeg har lest de ulike definisjonene ser jeg at klasseledelse som produktiv arbeidsro, gode betingelser for faglig og sosial læring, og orden og samarbeid, står frem som fellestrekk (Haugstad, 2014, s.14; Nordahl, 2012, s.13; Ogden, 2012, s.17). Praksisveilederne jeg har snakket med forteller om klasseledelse som tema i skoleutviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Dette kan være en av grunnene til at veilederne, som arbeider som lærere på forskjellige Tromsøskoler, har ganske lik oppfatning av hva klasseledelse er og bruker relativt like teknikker for å drive ledelsesarbeid. En annen grunn kan være at klasseledelse som lærerferdighet er en del av den tause kunnskapen som finnes i læreryrket, og en del av kulturen i skolen i dag. Denne kulturen er praksisveilederne med på å videreformidle til lærerspirer de arbeider sammen med i praksisperioder. PL2 og PL4 gir eksplisitt uttrykk for at klasseledelse bør være et større tema på lærestedet før studentene kommer ut i praksis, da klasseledelse er en stor del av lærerrollen i tillegg til formidling av fag. Når studentene skal teste klasseledelse i praksis, vil det støtte dem å kjenne teoretisk til temaet på forhånd.

Klasseledelse er en personavhengig ferdighet, og utøves ulikt ettersom hvilke personlige egenskaper læreren har. Hvert menneske møter til praksis med sitt levde liv i ryggsekken, sin habitus, som er med på å gjøre dette mennesket til akkurat det han eller hun er. At hver student de møter er unik, og som vil påvirke hans måte å lede en klasse på, er noe praksisveilederne har innsikt i.

PL2: Vi er jo forskjellige som personer. Noen er jo veldig snille og lekne, mens andre er strengere. Noen har mer struktur og andre har mindre av det. Det er det ingen tvil om. (...) Man må jo være seg selv, ellers så tror jeg det blir vanskelig.

PL3: Jeg tenker at det [utøvelse av klasseledelse] er personlig, at enhver lærer må finne sin egen måte å lede klassen på. Jeg vil faktisk tro at noen lærere kan få det til med å være ganske ustrukturert og ganske kaotisk i undervisninga si, men da krever det at klasseledelsen fungerer, da.

En person som er lite strukturert vil mest sannsynlig ikke bli en strukturert lærer og klasseleder, men kan likevel vise seg å være dyktig i ledelsesarbeid. Den stille og rolige personen vil mest sannsynlig ikke bli ekstrovert så fort han trør over dørstokken til klasserommet som han skal undervise i. Hvert menneske er unikt, og innehar egenskaper som de tar med seg i sin interaksjon med elever. Elevene som klasselederne arbeider sammen med er også forskjellige som mennesker. Slik sett er det nødvendig at alle persontyper er representert i lærerstanden. Det er ikke nødvendigvis slik at den mest ekstroverte læreren best bygger relasjoner med elever som kanskje er mer introverte. En lærer som er mer lik akkurat disse elevene, og kanskje har personlige erfaringer med det å være introvert selv, vil lettere kunne forstå og bygge relasjoner med de mer stille og rolige elevene. Ulike elevgrupper er satt sammen av ulike elever, noe som vil kreve at læreren tilpasser sin klasseledelse til den enkelte elevgruppa.

Selv om klasseledelse er en personavhengig ferdighet, er det noen idealer praksisveilederne søker å viderefremme til studentene. De gir uttrykk for at de sikter mot en *autoritativ lærerstil*. Med bakgrunn i min undersøkelse vil jeg påstå at en autoritativ lærerstil er en norm samt alle lærere sikter mot i sitt virke. En autoritativ lærerstil innebærer at læreren er den som har kontrollen i klassen, samtidig som han bygger relasjoner til den enkelte elev (Læringsmiljøsentret, 2018; Midthassel, 2013; Nordahl, 2012). En lærer som viser at det er han som har regien har en viss grad av struktur og er tydelig overfor elevene. I relasjonene viser læreren seg som en som viser omsorg og varme, som ser elevene, støtter de faglig og sosialt, og stiller positive forventninger til dem. Dette er i samsvar med de nasjonale retningslinjene for klasseledelse som Kunnskapsdepartementet utarbeidet primært for å heve kompetansen til lærerne på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015). God klasseledelse kan deles inn i fire deler: Struktur og regler, faglig og sosial støtte, positive forventninger og positiv læringskultur (ibid.). Klarer læreren å etablere en positiv læringskultur opplever elevene rom for og støtte til å utvikle seg faglig og sosialt. Hvis jeg skal trekke ut essensen av begrepet klasseledelse, vil jeg beskrive det som å lede læringsarbeid i klassen med en autoritativ lærerstil.

5.2.2 Implikasjoner for praksisveiledningen

Praksisveilederne ser på klasseledelse som en lærerferdighet hvor læreren fremstår som en tydelig voksen og som viser at han har kontrollen, samtidig som han viser omsorg og varme for elevene. Da jeg innledningsvis i intervju samtale spurte praksisveilederne hva som er det beste med å være lærer, svarte alle fire at det var å se elevene de arbeider med mestre utfordringer de har stått overfor. Det er viktig for dem å lede undervisningen på en slik måte at elevene opplever mestring. Dette sier noe om hvilket menneskesyn og verdier den enkelte praksisveileder har som lærer og medmenneske. Dette kan også være en del av kulturen blant lærerstanden som har blitt en del av den enkelte praksisveileders yrkesidentitet og stolthet. Menneskesyn og verdier er noe de ønsker å videreformidle til lærerstudentene – hva arbeider vi etter, hva er viktig for oss.

Å ønske at elevene skal lykkes og oppleve den gode mestringsfølelsen speiler seg i måten praksisveilederne veileder på når de skal formidle klasseledelse som lærerferdighet. Praksisveilederne fremstår som like opptatte av at studentene skal mestre som elevene, og starter praksis med arbeidsmetoder som kan forankres i mesterlære. Studentene får starte med å observere elevene og praksisveilederens ledelsesteknikker i klassen. På denne måten får studentene en mulighet til å bli litt kjent med enkeltelevne, kunne prate litt om interesser og vise at de bryr seg, og generelt bygge relasjoner. Dette er en del av det praksisveilederne omtaler som omsorg og varme. Ved å observere praksisveilederen når han modellerer klasseledelse, kan studentene tilegne seg ledelsesteknikker som praksisveilederen har erfart at fungerer med den aktuelle elevgruppa. Dette kan gi den enkelte student trygghet og tro på egen mestring når de selv skal stå for undervisningen. Praksisgruppa fungerer som et praksisfellesskap, noe som også er med på å skape trygghet. I begynnelsen kan gjerne flere studenter ha undervisning sammen, slik at de kan støtte seg på hverandre og oppleve trygghet.

Praksisveilederne ser på klasseledelse som en personavhengig lærerferdighet, og den enkelte lærers ledelse påvirkes av hvilke personlige egenskaper læreren besitter. For å styrke dette i veiledning legger praksisveilederne opp til refleksjon hos studentene i praksis.

Veiledningssløyfa til Handal og Lauvås danner strukturen på veiledningssamtalene (1999, s.104-130; 2014, s.203-226). Underveis i veiledningsprosessen, fra planleggingsdokument til etterveiledning, reflekterer praksisgruppa omkring det å lede klassen i læringsarbeidet i tillegg til formidlingen av faget de skal undervise i. Slik blir den enkelte student bedre kjent med egen praksisteori, og dermed eget menneskesyn og verdier som danner grunnlaget for en stor

del av den autoritative lærerstilen – det å vise omsorg og varme for de unge menneskene i klassen som de skal arbeide sammen med.

Studentene er like forskjellige som elevgruppa i klassen. Veilederne ser det som nødvendig at forskjellige persontyper er representert blant lærerne, slik at elevene får arbeide med ulike lærere hvor noen er ulike fra dem selv mens andre er mer like som typer og dermed klasseledere. For å bevare de ulike typene i praksisgruppa, ser veilederne det som viktig å variere veiledningsformer. På denne måten tar veilederne vare på studentenes forskjellighet, forteller dem at de er like viktige som alle andre, og legger opp til mestring hos alle. Ved å arbeide med ulike arbeidsmetoder som hver er forankret i de ulike veiledningstradisjonene mesterlære og refleksjon over handling, øker sjansene for nettopp det.

Nå har vi eksplisitt sett på de to overordnede forskningsspørsmålene som tar for seg temaene praksisveiledning og klasseledelse, og at forskningsspørsmålene som angår mestring og ikke-bevisste læreprosesser setter preg på begge de overordnede temaene. I neste del vil jeg samle en del tråder, og svare på hovedproblemstillingen for mitt prosjekt.

6 Avsluttende ord

6.1 Praksisveiledning med henblikk på klasseledelse – oppsummerende drøfting

Hvilke redskaper bruker praksisveiledere i Tromsøskolen når de veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse? Når vi nå ser tilbake på min hovedproblemstilling, ser vi at de fire praksisveilederne selv tar sikte på det jeg med min teori kan si er en autoritativ lærerstil når de utøver ledelse i interaksjon med elevene. Dette er en form for kunnskap og lærerferdighet de ønsker å videreformidle til studentene de arbeider sammen med i praksisperiodene.

Klasseledelse er for veilederne å være en tydelig voksen som innehar lederrollen i klasserommet, men som samtidig viser omsorg og varme for den enkelte elev og klassen som helhet. Oppfatningen av klasseledelse er relativt lik blant veilederne som stilte til intervju, og den er i samsvar med nasjonale og internasjonale definisjoner av denne lærerferdigheten.

Veilederne mener klasseledelse bør ha større plass i lærerutdanningen, slik at studentene har et visst teoretisk grunnlag før de møter til praksis. Slik jeg ser det kan muligheter her være at klasseledelse som tema vektlegges mer, inkluderes som eget fag i utdanningen, og at lærested og praksisfelt samarbeider bedre. Ifølge funn i denne undersøkelsen er klasseledelse å lede læringsarbeidet med en autoritativ lærerstil. Det vil si å tydelig lede læringsarbeidet i klassen og på samme tid bygge relasjoner og vise omsorg og varme – det å være "høy på kontroll og høy på varme" som jeg omtalte i kapittel 2.1.2.4. Dette er basert på menneskesyn og verdier – både til den enkelte lærer, men også som en kultur for ledelse i Tromsøskolen. Kontroll er ikke det samme som disiplin eller lydighet, noe som preget skolestua i "gamle dager" i større grad.

Klasseledelse er en personavhengig lærerferdighet. Den enkeltes lederstil påvirkes av hvem man er som person. Personlige egenskaper gjør noe med hvordan verden oppfattes – inkludert praksisveiledningen. Jeg ble overrasket over hvor fokuserte veilederne var på studentenes mestring, og jeg betrakter dette som et interessant funn i denne undersøkelsen. For å ivareta forskjelligheten og den enkelte students mestringstro, veksler veilederne mellom arbeidsmetoder og redskaper som kan forankres i praksisveiledningstradisjonene mesterlære og handling- og refleksjon. I veiledningsprosessen følger de Handal og Lauvås' veiledningsstrategi – med planleggingsdokument, førveiledning, observasjon, etterveiledning, og for noen underveisveiledning. I alle delene av veiledningssløyfa legger veilederne opp til refleksjon slik at studentene skal bli mer bevisste egen praksisteori. For å ivareta følelsen av

mestring, inkluderes arbeid i praksisgruppa som et praksisfellesskap, observasjon og modellering, og det å gi tips og råd. Tips og råd gis gjerne i flertall, slik at den enkelte student må reflektere over hva som blir det rette for dem å gjøre i en spesifikk kontekst, avhengig av egen praksisteori. Det studentene observerer når for eksempel praksisveilederen modellerer, er noe som også kan reflekteres rundt i praksisgruppa.

Praksisveilederne i Tromsøskolen veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse med å bruke ulike redskaper for veiledning slik at de skal føle mestring. Samtidig skal de få oppleve seg selv som autonome klasseledere. Dette vil bidra til å styrke den enkelte kommende lærer til å stå støtt videre i utdanningen, i yrket, og i livet generelt. Jeg vil med bakgrunn i min undersøkelse hevde at mesterlære er tatt inn i varmen igjen, og måten praksisveilederne bruker mesterlære i praksisveiledning med henblikk på klasseledelse på fordrer til et navnebytte – mesterlære kan fra nå av kalles *mestringslære*. Lærerstudentene kan etter endt praksis tenke: "Klasseledelse..? Det har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert!"

6.2 Mine betraktninger

Da jeg startet på denne reisen var jeg relativt fersk i rollen som forsker. Jeg hadde lest en del teori, og følte en genuin interesse for temaene praksisveiledning og klasseledelse. Dette førte til at jeg startet på innsamlingen av empiri med en oppfatning av hva disse temaene innebar på bakgrunn av egen erfaring og til dels lest teori. Selve teorikapitlet ble skrevet etter innsamlingen. Dette har ført til en vekselvirkning på min forståelse underveis i prosessen. Under intervjuene lærte jeg masse av praksisveilederne, og jeg tolket det de fortalte ut fra min forforståelse, selv om jeg prøvde å gjøre det kjente fremmed slik at jeg skulle være åpen for deres beskrivelser. Dette tok jeg med meg videre, da jeg for alvor dykket ned i teori og skrev teorikapitlet. Teorien har blitt brukt til å speile praksisveiledernes praksis, og til å forstå empirien som undersøkelsen ga. Jeg så at mestringsperspektivet var viktig for veilederne, og dette tok større plass i prosjektet enn jeg på forhånd hadde trodd. Jeg ser det som hensiktsmessig å ha hatt dypere innsikt i teori på områdene mestring og ikke-bevisste læreprosesser, slik at jeg hadde stilt til intervjuene med mer gjennomtenkte spørsmål som omhandlet dette. Da kunne jeg stilt tydeligere oppfølgingsspørsmål og fått ytterligere beskrivelser av intervjupersonene og deres tanker omkring disse to temaene. Likevel kan det ha styrket undersøkelsen når intervjupersonene fikk assosiere mer eller mindre fritt rundt

mine åpne spørsmål. Som forsker følte jeg til tider at jeg ga for mye av meg selv, og ser at mulige ledende oppfølgingsspørsmål kan ha påvirket intervjupersonenes ytringer. Ledende spørsmål kan generelt virke negativt inn på undersøkelsens validitet og reliabilitet, som omtalt i kapittel 3. På den annen side kan bruk av ledende spørsmål styrke verifisering av undersøkelsen. Forskeren kan bruke ledende spørsmål for å validere egen oppfatning av det intervjupersonen sier, og holde intervjupersonen på sporet dersom han prater seg helt bort fra undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.200-201). Dette med bruk av ledende spørsmål er en erfaring, på godt og vondt, jeg tar med meg i videre forskningsarbeid.

Fire praksisveiledere i Tromsøskolen stilte til intervju, og beskrev deres tanker omkring de overordnede tema for dette prosjektet. Det ville vært utrolig interessant og fått enda flere veilederes beskrivelser å sammenligne mine funn med. Er funnene mine overførbare til alle praksisveiledere i Tromsøskolen? Jeg ser for meg at en kvantitativ tilnærming, kanskje med utfyllende kvalitative intervju i tillegg, ville styrket prosjektets resultat ytterligere – eller gitt et helt annet resultat. Som nevnt innledningsvis, ville det vært interessant og sett praksisveiledning med henblikk på klasseledelse også fra studentenes ståsted. Ville det vært samsvar mellom praksisveiledernes intensjon og studentenes reelle oppfatning av veiledningen på klasseledelse?

I analysen av empiri oppdaget jeg en rekke interessante funn som fordret en endring av overordnet problemstilling for prosjektet da prosjektet nærmet seg slutten. Jeg ser at problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg stilte til intervjurundene med, kan ha begrenset min tilgang til empiri på områdene jeg ønsket å fokusere på. Jeg gikk ut med et litt annet fokus da jeg snakket sammen med praksisveilederne. Hadde jeg stilt til intervju med endelig problemstilling, kunne jeg fått flere beskrivelser på hvilke redskaper de fire praksisveilederne bruker når de veileder lærerstudenter med henblikk på klasseledelse. Det er mulig de ville nevnt enda flere arbeidsmetoder, for eksempel videoopptak, loggskrivning og observasjon av fokuselev. På den annen side har jeg som forsker vært åpen for det empirien fortalte, og latt veiledernes beskrivelser styre retningen prosjektet tok.

Innfallsvinkelen til temaene klasseledelse og praksisveiledning har i hovedsak vært praktisk i denne undersøkelsen. Klasseledelse er en praktisk lærerferdighet, og noe praksisveilederne i denne undersøkelsen veileder på når de arbeider sammen med studenter i praksisperiodene. Det kan fremstå som at litteraturoversikten (literature review) innledningsvis er begrenset. I mine litteratursøk fant jeg masse litteratur og forskning på klasseledelse og praksisveiledning

hver for seg, men det var lite jeg anså som spesielt betydningsfullt å ta med eksplisitt videre i akkurat mitt prosjekt. På den ene siden kan dette ha ført til at mitt prosjekt fremstår som løsrevet fra tidligere forskning på områdene klasseledelse og praksisveiledning. På den annen side har jeg lest en god del litteratur på områdene hver for seg, slik at jeg som forsker har vært oppdatert på nyere forskning på områdene separat. Jeg vurderte det slik at det ikke var plass til å referere til nyere forskningslitteratur, og samtidig fremstille de to hovedmodellene for praksisveiledning tilstrekkelig. Forskning og litteratur jeg vurderte som aktuelt for prosjektet kommer spesielt til syne i innledende ord, teorikapittel og videre i drøftingskapitlet. Mitt prosjekt kan være med på å belyse temaene klasseledelse og praksisveiledning av lærerstudenter samlet, og dermed bidra med ny kunnskap til feltet.

6.3 Veien videre

Læreplan for grunnskole og videregående skole er under revidering i skrivende stund, og skal etter planen settes i verk ved skolestart høsten 2020. Generell del videreføres i stor grad fra foregående læreplaner fra 2006 og 1997, men tre tverrfaglige temaer legges til: Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, Hva er fagfornyelsen?, 2017). Med tanke på fokus på mestring i denne oppgaven, anser jeg sistnevnte som aktuelt å gripe fatt i. "Temaet folkehelse og livsmestring skal bidra til at elevene utvikler kompetanse som skal fremme elevenes helse og gjør dem i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet. Elevene skal lære å mestre hverdagen og få støtte til å oppleve livet som meningsfullt" (ibid.). Mitt inntrykk er at livsmestring generelt har fått større fokus i samfunnet nå enn tidligere. For kort tid siden var det snakk om "generasjon prestasjon", hvor det for de unge var viktig å prestere på alle arenaer livet – på skolen, på trening, i vennskap og i familien. Kun det beste var godt nok, noe som førte til høye krav til en selv. Disse kravene har vist seg å være utfordrende med tanke på spesielt de unges psykiske helse, og at det nå er mer OK å være "bra nok". Dette kan vise at livsmestring er et aktuelt tema også utenom grunn- og videregående skole. Praksisveilederne i denne undersøkelsen er opptatte av at både elever og lærerstudenter skal føle mestring. Mestringsperspektivet i praksisveiledning hadde det vært utrolig interessant å fortsette arbeidet på i videre forskning. Mange av dagens lærerstudenter tilhører "generasjon prestasjon". Hvordan blir det når de skal være lærere i en skole hvor livsmestring står på timeplanen, hvis de i egen utdanning ikke har møtt på praksisveiledere som har lagt opp til en følelse av mestring av profesjonen?

Det hadde også vært interessant og sett nærmere på betydningen av praksisgruppe ved veiledning av nye klasseledere. Hvordan arbeider praksisveiledere for å etablere en god arbeidsallianse? Påvirker studentene hverandre i veiledning som klasseledere, og på hvilken måte? Hvordan opplever studentene innlemmingen i lærerstanden som fullverdige medlemmer av dette praksisfellesskapet? Her ville det vært spennende og sett nærmere på Lave og Wengers teori om *community of practice* og legitim, perifer deltakelse, og hvordan studentene gradvis blir en del av fellesskapet ved å lære gjennom deltakelse i det (2003).

Eli Lejonberg (2016) har i sin doktoravhandling satt fokus på hva som kan bidra til god veiledning av *begynnende lærere* (under utdanning og tiden rett etterpå), og belyser ulike tilnærminger til veiledning som en del av en sosialiseringprosess. I den forbindelse trekker hun inn *utviklende veiledning* og *klar/ dømmende veiledning*. Med utviklende veiledning mener hun en veiledningsform som vektlegger refleksjon hos veisøker, åpenhet til ulike måter å bedrive læreryrket på, og en trygg og tillitsfull relasjon mellom veisøker og veileder (2016, s.5). I klar/ dømmende veiledning formidler veileder råd, og gir klare tilbakemeldinger og egne vurderinger på veisøkers praksis (ibid.). Dette er tilnærminger til veiledning hvor jeg drar paralleller til handling- og refleksjonsmodellen (utviklende veiledning) og mesterlære (klar/ dømmende veiledning). Spesielt hennes tredje artikkel i avhandlingen fanger min oppmerksomhet. Den tar for seg hvordan disse tilnærmingene kan bidra til nyutdannedes vurderinger av egne evner i jobben, og hvordan formene for veiledning kan påvirke lærerens mestringsforventninger (2016, s.43). Et av funnene i undersøkelsen viser at "veiledning karakterisert av veisøkers refleksjon, rom for ulike måter å være lærer på og en trygg og støttende relasjon til veileder kan være viktig, men ikke nok, dersom målet er at veiledning skal bidra positivt til veisøkers mestringsforventninger og negativt til deres intensjon om å slutte" (2016, s.44-45). Lejonberg (2016) argumenterer videre i sin avhandling for at klar veiledning og refleksjonsbasert veiledning bør fungere som komplementære tilnærminger, og at den ene tilnærmingen ikke utelukker den andre. Én av praksisveilederne i min undersøkelse var tydelig på at han så det som hensiktsmessig med et turnusår etter fullført lærerutdanning, hvor den ferske læreren får mulighet til å observere mer erfarne lærere og å selv bli observert i undervisning, for slik å få fatt på lure grep som vil gjøre det lettere å starte yrkeskarrieren som lærer. Dette utsagnet hadde det vært interessant og sett i sammenheng med Lejonbergs funn. Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledning på eksplisitt klasseledelse? Hvilke redskaper bruker den mer erfarne læreren når han veileder nyutdannede i klasseledelse?

Selv om prosjektet mitt avrundes her, kjenner jeg at en ny nysgjerrighet er tent.

Litteraturliste

- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, s. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bateson, G. (1973). Social Planning and the Concept of Deutero-Learning. I G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind* (s. 159-176). St. Albans: Paladin.
- Bjørndal, C. R. (2011). Kap. 9: Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp. I K. Skagen, *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 189-209). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, C. R. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgiving, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Geertz, C. (1988). *Work and Lives*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugstad, O. (2014). *Klasseledelse*. Langhus: Pedagogisk forlag.

- Helstad, K. (2018). Ledelse i klasserommet - et læringsperspektiv. *Bedre Skole nr. 3-2018*, s. 60-64.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Järvinen, M. (1996). Pierre Bourdieu. I H. Andersen, & L. B. Kaspersen, *Klassisk og moderne samfunnsteori*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jensen, A. R. (2017). *Veiledningsritualet. En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode (doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder)*. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2404613/Andreas%20Reier%20Jensen_ny%20%282%29.pdf?sequence=1
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere (doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo)*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53169/Lejonberg-Eli-PhD.pdf?sequence=1>
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle "det tredje rom" i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped årgang 40, nr. 1-2017*, s. 68-85.
- Læringsmiljøsentret. (2018). *Klasseledelse*. Hentet fra laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld.St.16. (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Meld.St.22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Midthassel, U. V. (2013). *Hva er autoritativ klasseledelse?* Hentet fra laringsmiljosenteret.uis.no: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/hva-er-klasseledelse/autoritativ-klasseledelse/hva-er-autoritativ-klasseledelse-article117071-21747.html>
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers' Interactions With Students. I M. Shinn, *Toward Positive Youth Development: Transforming Schools and Community Programs* (s. 21-39). Oxford: Oxford University Press.
- Regjeringen.no. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, s. 68-78.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* årgang 94, nr. 3, s. 203-218.
- St.meld.11. (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UiT, Norges arktiske universitet. (2017a). *Håndbok for praksisopplæring. Integrert master i lærerutdanning. Studieåret 2017-2018*. Hentet fra uit.no:
<https://uit.no/Content/541199/cache=1508756725000/Håndbok+for+praksisopplæring+---2017.pdf>
- UiT, Norges arktiske universitet. (2017b). *Studieplan for master i grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn*. Hentet fra uit.no:
<https://uit.no/Content/511033/cache=20181203102507/STUDIEPLAN-GLU-1-7-trinn-høst-2017-kull-2017-.pdf>
- UiT, Norges arktiske universitet. (2017c). *Studieplan for master i grunnskolelærerutdanning for 5.-10.trinn*. Hentet fra uit.no:
<https://uit.no/Content/511025/cache=20181203102521/STUDIEPLAN-GLU-5-10-trinn-høst-2017-kull-2017-.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Klasseledelse*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra udir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om praksisveiledning av lærerstudenter

Bakgrunn og formål

Jeg skal skrive masteroppgave i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. Tema for oppgaven er praksisveiledning og klasseledelse. I prosjektet ønsker jeg å belyse hva praksisveiledere tenker om hvordan de veileder lærerstudenter.

Utvalget skal bestå av lærere i Tromsø som også fungerer som praksisveiledere for lærerstudenter ved lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø. Du forespørres om å delta i mitt prosjekt, da du arbeider som praksisveileder og lærer i Tromsøskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer en samtale med en varighet på rundt 45 minutter. Jeg har på forhånd forberedt noen spørsmål som jeg ønsker at vi snakker om. Dine tanker og refleksjoner omkring disse spørsmålene vil kunne belyse problemstillingen i mitt prosjekt. Det er ikke nødvendig å forberede seg til samtalen.

Det vil ikke bli samlet inn andre opplysninger om deg fra andre kilder. Opplysningene jeg ønsker å innhente er dine opplevelser og erfaringer på veiledning i praksis, og dine tanker om hvordan du som veileder bidrar i lærerstudentens utdanning. Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater under samtalen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til disse. Personopplysninger, notater og opptak vil lagres på en slik måte at ingen andre vil få tilgang til dem. Dine personopplysninger vil heller ikke kobles til de data som samles inn. Du vil ikke kunne gjenkjennes når dataene skal presenteres i min oppgave.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2018. Alle opplysninger om deg, notater fra samtalen og opptak vil da bli slettet senest desember 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Viktoria Johnsen, mobil [REDACTED], e-post [REDACTED]. Kontaktopplysninger til min veileder er Mariann Solberg, mobil [REDACTED], e-post [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

1 *Hvordan veileder praksisveiledere lærerstudenter med henblikk på klasseledelse?*

1.1 *Hvordan påvirker praksisveileders syn på veiledning den konkrete veiledningen på klasseledelse?*

1.2 *Hvordan påvirker praksisveileders syn på klasseledelse veiledningen innenfor dette tema?*

1.2.1 *Hvordan veileder praksisveiledere lærerstudenter for å understøtte mestringsfølelse som klasseledere?*

Innledende spørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva er det beste med å være lærer?
3. Hvor lenge har du jobbet som praksisveileder?
4. Hva har motivert deg til å være veileder for lærerstudenter i praksis?

Tema	Intervjuspørsmål	Evt. oppfølgingsspørsmål
Klasseledelse	Hva er klasseledelse for deg?	Hva vil du si er god/ riktig klasseledelse? Har du noen eksempler? Vil du si at det er ulike oppfatninger om klasseledelse innad i kollegiet ved skolen din? Kan du fortelle mer om det?
Ikke-bevisste læreprosesser	Hvordan kan studentens levde liv påvirke utviklingen som klasseleder? Hvordan vil dette påvirke veiledningssituasjonene? Hvordan vil dette påvirke videre jobb som lærer?	Følelse av mestring hos studentene? I hvilken grad tenker du på dette når du har lærerstudenter i praksis? Hvordan påvirker dette veiledningen du legger opp til?

Praksisveiledning	<p>Hvordan synes du det er å veilede andre?</p> <p>Kan du tenke tilbake på en veiledningssamtale med en eller flere studenter, hvor du opplevde at du virkelig fikk til å veilede? Hvordan opplevde du det?</p> <p>Hvilke egenskaper eller ferdigheter tenker du en veileder bør ha?</p> <p>I din rolle som veileder, hvordan arbeider du med klasseledelse? Opplever du at klasseledelse er et tema studentene er opptatte av?</p> <p>Hvis en time går skeis for en student, hvordan veileder du da?</p> <p>Er det noen typer studenter som er lettere å veilede som klasseledere enn andre?</p>	<p>Hva opplever du at du mestrer best?</p> <p>Hva synes du er utfordrende?</p> <p>Etterveiledning vesentlig?</p> <p>Hvordan bygge opp studenten/ mestringsfølelsen?</p> <p>Stille spørsmål eller bruke de andre studentene slik at studenten selv ”finner svaret”?</p> <p>Hvordan kan du bruke etterveiledningen for å få frem gode valg studenten har tatt <i>før</i> timen?</p> <p>Hvilke typer da?</p> <p>Kan du fortelle litt mer om det?</p> <p>Hvilke typer er ikke lette å veilede som klasseledere?</p> <p>Har du kanskje et eksempel som vil illustrere dette?</p>
-------------------	---	---

Debrifing:

1. Er det noe du ønsker å si som omhandler dette temaet, men som jeg ikke har spurt deg om?
2. Oppsummering av samtalen.