

Posisjonering i kunnskapsrelasjoner: En kasusstudie om FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen

Rigmor Olsen

SAMMENDRAG

Formålet med studien er å analysere FoU-veiledning for å få innsikt i samhandlingen som skjer når flere lærerutdannere veileder de samme studentene. FoU-veiledning er en veiledningssituasjon i grunnskolelærerutdanningen som er lite forsket på. Studiens primærdatamateriale er lydopptak av veiledningssamtaler hvor en gruppe lærerstudenter får FoU-veiledning fra tre lærerutdannere fra skolen og universitetet i adskilte dyader. Materialet analyseres ved hjelp av posisjoneringsteori kombinert med teori om kunnskapsrelasjoner. Analysen viser lærerutdannere som dominerer både kvantitativt og semantisk, og som posisjoneres i ulike kunnskapsrelasjoner med studentene. På tvers av dyadene posisjoneres lærerutdannerne med avstand til hverandres kunnskap. Studien gir innsikt i hvordan lærerutdanneres kunnskapsbidrag spiller inn i studentenes praksisrettede FoU-arbeid.

Nøkkelord: *Praksisveiledning, lærerutdanning, kunnskapssyn, idealtyper*

Rigmor Olsen,
UiT Norges arktiske
universitet.
E-mail: rigmor.olsen@uit.no

ABSTRACT

Positioning in knowledge relations: A case study on R&D mentoring within Initial Teacher Education in Norway

The purpose of this research is to analyze R&D mentoring to gain an insight into interaction when several teacher educators are mentoring the same students. R&D mentoring is a little-researched mentoring situation within Initial Teacher Education in Norway. The primary data is comprised of audio dialogues recorded over the course of one year, where a group of student teachers receive mentoring from one school-based mentor and two university lecturers in three separate dyads. The material is analyzed using positioning theory combined with theory of relations of knowledge. The analysis shows that teacher educators dominate both quantitatively and semantically, and that they are positioned in different relations of

knowledge with students. Across the dyads, the teacher educators are positioned at a distance from each other's knowledge. The study provides an insight into how different teacher educators' contributions of knowledge influence students' practice-oriented R&D work.

Keywords: *Mentoring, Initial Teacher Education, epistemology, ideal types*

Innledning og bakgrunn

Veiledning er en sentral arbeidsform i lærerutdanningen i studentenes praksisperioder, og i forskning på lærerutdanningen tillegges praksisveiledning ofte stor betydning (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014; Ottesen, 2006). I norsk lærerutdanning understrekes praksisveiledningens betydning når praksislæreren har fått en tydelig rolle som lærerutdanner (Kunnskapsdepartementet, 2009). Praksisdelen i lærerutdanningen inngår imidlertid i et komplekst samspill med undervisningen på campus. Lærerutdannere på campus er direkte og indirekte involvert gjennom undervisning, oppfølging av studenter i praksis, og som deltakere i partnerskap og gjennom FoU-arbeid. Det er likevel lærerutdannerne i praksisskolene som får mest oppmerksomhet i forskningen. En forskningskartlegging av 114 studier om lærerstudentenes praksis, viser at kun 13 av studiene inkluderte både studenter, praksislærer og universitetslærer (Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015). Hovedtyngden av studiene fokuserte på studentene, og deretter var fokuset på praksislæreren. I studier hvor universitetslærere var involvert, var deres roller for det meste utydelige (Lawson et al., 2015).

Innføringen av FoU-arbeid som arbeidsform i det tredje studieåret i norsk grunnskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2016) medførte en veiledningssituasjon som involverer flere veiledere, noe som utfordrer den tradisjonelle praksisveiledningen. Lærerstudentene skal skrive en FoU-oppgave knyttet til praksis innenfor et undervisningsfag og faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2016). Dette skaper en veiledningssituasjon hvor kunnskap om veiledning, praksis, fagdidaktikk og FoU-arbeid er i spill. Samtidig stilles det gjennom rammeverket for lærerutdanningen forventninger om samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og skolene. FoU-arbeidet gir muligheter for å fokusere på sammenhengen mellom teori og praksis, noe som studenter både nasjonalt og internasjonalt ofte opplever som mangelfullt i lærerutdanningen (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Smith, 2016).

Ved utdanningsinstitusjonen hvor denne studien ble gjennomført, var aksjonslæring valgt som strategi for FoU-arbeidet. Samarbeid i partnerskap er sentralt i aksjonslæring (Tiller, 2006). Det er derfor rimelig å hevde at lærerutdannerne på campus og i praksisskolen som deltok i denne studien, hadde felles ansvar for at veiledningen skulle bidra til å utvikle kunnskap basert både på teori og praksis. For å lykkes med det vil samarbeid og gjensidig interesse for hverandre sin kunnskap være en god start, men internasjonal forskning viser at det motsatte kan være tilfelle (Allen, Butler-Mader & Smith, 2010).

Tidligere forskning har identifisert ulike idealtypiske kunnskapsrelasjoner innenfor forskningsveiledning, praksisveiledning og veiledning av nyutdannede lærere (Bjerkholt, 2013; Dysthe, 2006; Manning & Hobson, 2017). Idealtyper finnes ikke i rendyrket form, men kan være et middel for å få innsikt i sammenhenger i virkeligheten (Weber, 2010). De idealtypiske kunnskapsrelasjonene som er identifisert i veiledning, gir perspektiver på hvordan kunnskapen skapes og formidles i ulike relasjoner som utvikles mellom veisøker(e) og veileder. Forskning på veiledning har i all hovedsak rettet seg mot kunnskapsrelasjoner mellom én veileder og én veisøker. Når flere veiledere med ulikt kunnskapsgrunnlag er involvert og det er forventninger om samhandling mellom dem, vil kunnskapsrelasjonene dem imellom ha betydning for samspillet. Formålet med denne studien er derfor å analysere veiledningssamtaler for å få innsikt i samhandlingen som skjer når flere lærerutdannere med ulikt kunnskapsgrunnlag veileder de samme studentene. Posisjoneringsteori benyttes for å søke svar på følgende forskningsspørsmål: Hvordan posisjoneres lærerutdannere og studenter i kunnskapsrelasjoner i FoU-veiledningen?

I artikkelen presenterer jeg først problemstillingens teoretiske begreper, posisjonering og kunnskapsrelasjoner. Deretter gjennomgår jeg tidligere forskning på veiledning i lærerutdanningen relatert til disse teoretiske begrepene, før jeg presenterer kasuset og studiens metodiske tilnærming. Til sist presenterer jeg resultatene etterfulgt av en diskusjon.

Posisjonering som perspektiv på veiledning

Posisjoneringsteori bygger på ontologi om at samtaler og alle former for diskursiv praksis er grunnleggende prosesser i vår sosiale verden fordi kunnskap om den sosiale verden oppstår gjennom meningsutvekslinger, diskusjoner og forhandlinger i samtaler (Van Langenhove & Harré, 1999). Posisjoneringer er tett knyttet til kunnskapsforskjeller mellom personene som kommuniserer. I kommunikasjonssituasjoner står dermed deltakerne i ulike kunnskapsrelasjoner til hverandre (Van Langenhove & Harré, 1994). Fordi målet i konteksten som undersøkes er at studentene skal utvikle sin kunnskap og at lærerutdannerne i kraft av sin kunnskap skal hjelpe studentene i den prosessen, kan vi forvente at samtalene er preget av kunnskapsbaserte posisjoneringer. Tidligere forskning på posisjoneringer har ofte vært knyttet til konflikter, men Harré, Moghaddam, Cairnie, Rothbart og Sabat (2009) argumenterer for at posisjoneringsteori også kan brukes på andre områder, for eksempel om hvordan det arbeides for å styrke eller svekke partnerskap.

Posisjonering kan forstås som et metaforisk konsept hvor en persons personlige egenskaper og roller kommer til uttrykk gjennom ytringer i samtaler (Van Langenhove & Harré, 1999). Posisjoneringen kan være bevisst eller ubevisst, men i det øyeblikket vi ytrer oss, inntar vi en posisjon til noe eller noen. Denne selvposisjoneringen innebærer at vi i interaksjon med andre tar stilling til en sak; vi ser en sak fra en bestemt posisjon (Davies & Harré, 1990). McVee, Hopkins & Bailey (2011)

knytter selvposisjoneringen til rollebasert posisjonering når personer inntar en rolle, for eksempel en lærer, og bruker rollen til å posisjonere seg selv og andre. Samtidig som vi posisjonere oss selv, posisjonere vi andre gjennom ytringene våre. Det innebærer en oppfordring eller forventning til hvordan andre skal opptre og hvordan vi skal forholde oss til hverandre. Oppsummert betyr det at vi posisjonere oss selv, vi posisjonere andre og andre posisjonere oss. Van Langenhove & Harré (1999) argumenterer for at posisjoneringsteori kan belyse kommunikasjon og sosial samhandling på en mer dynamisk måte enn rolleteori, som fokuserer mer på statiske roller.

Begrepsparet førsteordens- og andreordensposisjonering er de mest grunnleggende distinksjonene i posisjoneringsteorien. Slike posisjoneringer oppstår i samtaler mellom deltakere som enten aksepterer eller ikke aksepterer posisjonene som gis (Van Langenhove & Harré, 1999). Posisjoneringer som ikke aksepteres (andreorden) kan medføre reposisjonering, og kan få betydning for kunnskapsutviklingen. En som får spørsmål om sine ytringer, blir satt i en posisjon hvor meninger må forklares. Når deltakerne utfordrer hverandre kan det medføre en forhandling, som i neste omgang kan bidra til utvikling av ny kunnskap. I motsatt fall overføres og videreføres etablert kunnskap.

Ytringer har ulik sosial status, som igjen kan påvirke maktbalansen mellom samtaleparter (Van Langenhove & Harré, 1999). Sosial interaksjon preges i alminnelighet av asymmetri, dominans og maktforhold. Dette kan relateres til begrepet *situasjonsdefinisjon*, som er det mest grunnleggende begrepet i Goffmans (f.eks. 1992) forfatterskap, og hans publikasjoner om sosial interaksjon representerer en hjørnestein i posisjoneringsteori (Pease, 2000). Mennesker evner i ulik grad å definere de sosiale situasjonene de inngår i (Cast, 2003). Dette gjenspeiles også i posisjoneringsanalyser av asymmetrisk interaksjon der en part på dominante måter kan definere situasjonen gjennom sin førsteordensposisjonering, og den andre parten i mange tilfeller stilltiende innordner seg uten forsøk på å redefinere situasjonen gjennom andreordensposisjonering. Kasuset i denne artikkelen er et eksempel på et slikt asymmetrisk posisjoneringsmønster.

Dersom personer utenfor en pågående samtale bevisst posisjoneres av en av partene med referanse til tidligere ytringer, forekommer tredjeordensposisjonering (Van Langenhove & Harré, 1999). På den måten kan en persons ytringer spille inn i samtaler uten at personen som står bak ytringen kan forhandle om kunnskapsposisjonen vedkommende gis.

Idealtypiske kunnskapsrelasjoner i veiledning

Kunnskapsrelasjoner er ikke bare i fokus i posisjoneringsteori. Begrepet brukes også innenfor andre fagområder, som for eksempel sosiologi (Widerberg, 2008). I norsk lærerutdanning brukte Hoel (2002, 2005) tidlig begrepet *kunnskapsrelasjoner* om lærerens samhandling med elevene om kunnskapsbygging. Dette kan overføres til veiledning, hvor læring og utvikling av kunnskap er sentralt (Afdal, 2011; Gjems,

2007). Tenkning om kunnskapsrelasjoner kan gi innsikt om hvordan veiledere fasiliteter for læring og kunnskapsbygging i veiledning.

Med utgangspunkt i egen forskning på masterveiledning har Dysthe (2006) skissert tre idealtypiske kunnskapsrelasjoner mellom studenter og veiledere. I den første kunnskapsrelasjonen er veilederen studentenes *lærer* (Dysthe, 2006). Denne relasjonen har røtter i monologen, og har tradisjonelt vært kjennetegnet av overføring av kunnskap fra eksperten til novisen. Monologen bidrar ikke til selvstendig tenking og refleksjon, og preges av asymmetri og videreføring av elev-lærerrelasjonen. Kjenne-tegn kan også være rådgivning, vurdering og styring av fastlagte kunnskaper og ferdigheter (Bjørndal, 2016). Internasjonalt omtales denne lærerrelasjonen ofte som «judgementoring» (Manning & Hobson, 2017). Begrepet *klar veiledning*, fra forskning på veiledning av nyutdannede lærere (Lejonberg & Tiplic, 2016), synes også å betegne en slik kunnskapsrelasjon.

I den andre kunnskapsrelasjonen Dysthe (2006) skisserer, er veilederen *mester*. Denne relasjonen har sitt opphav i praktiske fag hvor lærlingen observerer mesteren for å lære. Lærlingen deltar i et praksisfelleskap hvor mye kunnskap er uartikulert, og læringen skjer når lærlingen utfører arbeid sammen med mesteren. I forskningsveiledning karakteriserer Handal og Lauvås (2006) mesteren som produktorientert, fordi det ferdige produktet, eller spesielle ferdigheter hos studentene, er i fokus. I praksisveiledning er praksislærerens rolle som mester sterkt redusert de siste ti-årene (Bjerkholt, 2017). Skagen (2011) argumenterer derfor for modellering som arbeidsmåte for at praksislærers kompetanse skal bli synlig og gi studentene gode eksempler på undervisning. Mesterlære som tradisjon har flere likhetsstrekk med lærerrelasjonen gjennom direkte veiledning i form av rådgivning, vurdering og styring av fastlagte kunnskaper og ferdigheter (Bjørndal, 2016; Kvale & Nielsen, 1999). Den største forskjellen er modelleringen i mesterrelasjonen og det monologiske, noe som preger lærerrelasjonen i større grad enn mesterrelasjonen.

I den tredje kunnskapsrelasjonen Dysthe (2006) skisserer, er veilederen studentenes *partner*. Denne relasjonen har røtter i dialogismen og bygger på epistemologi hvor kunnskap utvikles i forhandlinger mellom ulike parter. Partnerrelasjonen bygger på en forståelse om gjensidig meningsutveksling, og har flere likhetsstrekk med begrepet «developmental mentoring» som brukes internasjonalt i praksisveiledning (Irby, 2014; Manning & Hobson, 2017). Partnerrelasjonen kan også kjennetegnes av partenes ansvar for å bringe inn egne synspunkter og perspektiver og betydningen av «den andre» for at det skal skapes mening og forståelse (Bakhtin, 2005; Worum, 2014). I denne tilnærmingen fremheves betydningen av å utfordre og konfrontere hverandre for å få innsikt og kunnskap (Dysthe, 2006). Relasjonene preges av symmetri, i den forstand at partene har gjensidige forventninger og respekt, men forholdet er likevel asymmetrisk og preget av makt fordi veilederen innehar kunnskap som studenten ikke har (Dysthe, 2006). Dette finner vi også hos Bjørndal (2008), som peker på at de ulike rollene gjør det illusorisk å oppnå symmetri i absolutt forstand. Handal og Lauvås sin velkjente refleksjon over handlingsmodellen fra 80-tallet, som baserte seg

på sterk kritikk mot mesterlæren, kjennetegnes av idealet om symmetri (Bjørndal, 2016). Veiledningsmodellen skiller seg noe fra Dysthes (2006) partnerrelasjon ved at veilederens faglige autoritet nedtones når veilederen skal hjelpe veisøkeren å reflektere over egne handlinger. Veiledningsmodellen som representerer en indirekte tilnærming til veiledning har dominert, og dominerer fremdeles, veiledningsfeltet i lærerutdanningen (Bjerkholt, 2013, 2017; Skagen, 2013).

Forskning på posisjonering og kunnskapsrelasjoner

Tidligere forskning på posisjonering i lærerutdanningens veiledning har ofte vært konsentrert om konflikter eller situasjoner hvor resultatet av samspillet ikke ble som forventet, noe som viser at det er komplisert å få til fruktbare relasjoner. Bullough og Draper (2004) rapporterer for eksempel fra en studie hvor de intervjuet en triade bestående av én lærer i skolen, én universitetslærer og én nyutdannet lærer, der indirekte forhandlinger om makt og posisjoner bidro til at samarbeidet mislyktes. Campbell og Lott (2010) fant i sin fenomenologiske studie at det er nødvendig med tilstrekkelig tid for at interaksjoner skal lede til etablering av tillit og relasjoner. Klemp og Nilssen (2017) viser på sin side hvordan ulike posisjoneringer som lærerstudent og lærerutdanner kan føre til sammenbrudd i triadiske møter når roller og ulike kunnskapsbidrag ikke er avklart. Imidlertid viser Vanassche og Kelchtermans (2014) sin kasusstudie om sammenhenger mellom lærerutdanneres oppfatninger om undervisning og undervisningspraksis at posisjoneringsteori kan belyse interaksjoner uten konfliktfokus. De undersøkte hvordan lærerutdannerne på campus posisjonerte seg som lærerutdannere, og deres funn viser at normative oppfatninger av egne oppgaver som lærerutdanner resulterte i posisjoneringer som *pedagogen, den refleksive læreren og faglæreren*.

Forskningen på kunnskapsrelasjoner viser at det kan være utfordrende å plassere veiledning innenfor idealtyper, spesielt fordi relasjonen kan oppfattes ulikt. Manning og Hobson (2017) undersøkte for eksempel hvordan studenter og praksislærere karakteriserte veiledningen, og de fant at praksislærere ofte beskrev egen veiledning som «developmental», det vil si som et samarbeid hvor meningsutveksling var sentralt, mens studentene opplevde den samme veiledningen som «judgemental», det vil si mer preg et av monolog og rådgivning.

Forskning på kunnskapsrelasjoner i ulike kontekster som praksisveiledning, veiledning av nyutdannede lærere og forskningsveiledning viser videre at veiledere ofte har trekk fra ulike idealtyper og er vanskelig å plassere kategorisk innenfor en idealtipe (Bjerkholt, 2013; Dysthe, 2006; Manning & Hobson, 2017; Wang & Odell, 2002, 2007). Ifølge disse forskerne er det nødvendig med kunnskap om ulike tilnærminger for å tilpasse veiledningen til veisøkers behov.

Forskningen på veiledning viser heller ikke entydig hva som oppleves positivt for veiledere og studenter. I Sverige finner for eksempel Lejonberg og Tiplic (2016) i en spørreundersøkelse med 457 nyutdannede lærere at *klar veiledning*, hvor

studentene evalueres, får råd og tilbakemeldinger, oppleves positivt av veisøkeren. Liknende resultater vises også fra norsk kontekst, hvor Lejonberg (2018) har undersøkt 114 lektorstudenters oppfatninger om veiledning. Lejonberg, Elstad, Sandvik, Solhaug og Christophersens (2018) spørreundersøkelse hvor 382 lærerstudenter deltok med sine synspunkter på «developmental mentoring» hvor samarbeid og meningsutvekslinger er sentralt, viser imidlertid at denne tilnærmingen også kan oppleves utviklende for studentene. Nilssen (2018), som i hovedsak beskriver praksislæreren som partner i et læringsfellesskap, argumenterer på sin side for at praksislæreren som rollemodell åpner opp for nye tankemodeller dersom studentene samtidig inviteres inn i refleksjon omkring tankene bak praksisen. Fellesskapets betydning finner vi også i Dysthe, Samara og Westrheim (2006) sin forskning på masterveiledning, og Dysthe (2006) argumenterer for at forskningsgrupper kan være et praksisfellesskap hvor flere mestere med kunnskap om akademisk skriving deltar som veiledere for masterstudenter.

FoU-veiledningen i den norske lærerutdanningen er så langt viet lite oppmerksomhet i forskningen. Unntaket er Steele (2017), som i sitt aksjonsforskningsprosjekt har undersøkt hvilken betydning samarbeidet mellom henne som universitetslærer i PEL og praksislærer har for forståelsen av FoU i lærerutdanningen og skolen. Hun fant at samarbeid om veiledningen har potensial til å skape gode partnerskap som kan hjelpe studentene til å forstå forholdet mellom teori og praksis.

Denne studien kan bidra med ny empirisk innsikt om samhandlingen mellom studenter, lærerutdannere og kunnskapen de besitter i FoU-veiledning i grunnskolelærerstudentenes tredje studieår.

Metode

Jeg søker svar på hvordan lærerutdannere og studenter posisjoneres i kunnskapsrelasjoner i FoU-veiledningen. Kasusdesignet egner seg til å få dypere forståelse av det som skjer i praksis fordi fenomenet som undersøkes er i sin opprinnelige kontekst (Bukve, 2016; Stake, 1995). Nedenfor gjøres det rede for kontekstbeskrivelsen, tilgang til forskningsfeltet, datamaterialet og analysen.

Kontekstbeskrivelse

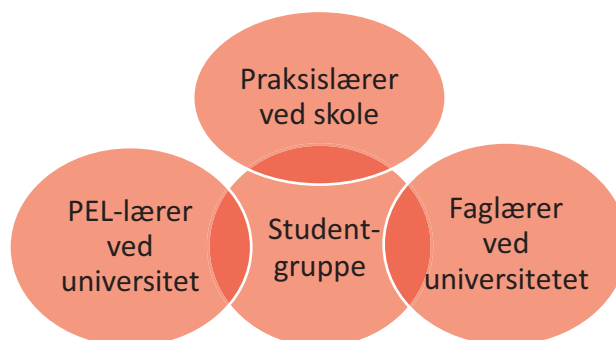
FoU-oppgaven ble i 2017 endret fra *bacheloroppgave* til *FoU-oppgave* (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2016). FoU-arbeidet skal være profesjonsrettet og knyttet til praksisdelen av utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016), men det er opp til utdanningsinstitusjonene å bestemme hvordan FoU-arbeidet knyttes til praksisstudiet. Utdanningsinstitusjonen hvor denne undersøkelsen ble gjennomført, valgte aksjonslæring som forskningsstrategi. Revans (1982) beskriver aksjonslæring som en spiral med gjentakende planlegging, gjennomføring, analyse og vurdering av aksjoner.

Tabell 1 Normalmønsteret for FoU-arbeidet i tredje studieår ved lærerutdanningsinstitusjonen

Faser	Innhold i fasene
Innledningsfasen om høsten	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogseminar hvor temaet var <i>Gode aksjonslæringsprosjekt</i>. Obligatorisk for studentene. Lærerutdannerne var invitert. • Studentene hadde 3 uker praksis hvor de forberedte FoU-arbeidet og aksjonen som skulle gjennomføres. • Studentene la frem skisser av FoU-arbeidet i oppgaveseminarer ved utdanningsinstitusjonen.
Gjennomføringsfasen om vinteren	<ul style="list-style-type: none"> • Studentene hadde 4 uker praksis hvor de gjennomførte aksjonen. • Studentene gjorde ferdig innsamlingen av datamaterialet og begynte på analysearbeidet. • Praksisoppfølging fra campus.
Skrivefasen om våren	<ul style="list-style-type: none"> • Studentene ferdigstilte FoU-oppgaven. • Dialogseminar hvor temaet var <i>Den forskende læreren</i>, og formidlingsdagen hvor studentene presenterte resultatene fra FoU-oppgavene. Dialogseminaret og formidlingsdagen var obligatorisk for studentene. Lærerutdannerne var invitert.

FoU-arbeidet foregikk hele tredje studieår, og normalmønsteret kan deles i tre faser slik tabell 1 viser. Med bakgrunn i Tillers (2006) beskrivelse av forskende partnerskap, som var en del av studentenes pensumlitteratur, ble studentene oppfordret til å inngå i forskende partnerskap med praksislæreren og eventuelt med faglæreren i undervisningsfaget som var en del av aksjonene. Studentenes aksjon i denne studien var designet ut fra et ønske om å undersøke hva som skjer med den faglige interessen hos elevene når elevaktive arbeidsmåter blir tatt i bruk i et undervisningsfag.

Normalmønsteret innebar en organisering hvor studentene fikk veiledning fra tre lærerutdannere i adskilte dyader (figur 1). I én dyade fikk studentene praksisveiledning av praksislæreren. I én dyade fikk studentene veiledning på den skriftlige FoU-oppgaven av PEL-læreren. PEL-læreren hadde hovedansvaret for prosessen med studentenes FoU-arbeid. Det innebar blant annet å gi tilbakemelding på prosjektskisser i oppgaveseminarene som er nevnt i tabell 1. I den tredje dyaden fikk studentene veiledning av faglæreren i undervisningsfaget hvor aksjonen skulle bidra til utvikling. Faglæreren hadde ansvaret for praksisoppfølgingen, men hadde ikke en tydelig rolle i studentenes aksjonslæringsprosjekter.



Figur 1 Dyader i FOU-veiledningen

Tilgang til forskningsfeltet

Via administrasjonen ved utdanningsinstitusjonen fikk jeg oversikt over praksisgruppene og hvilke lærerutdannere som skulle være veiledere. Jeg hadde ingen påvirkning på sammensetningen av studentgruppene eller fordeling av veiledere. Ut fra formålet og forskningsspørsmålet trengte jeg et utvalg hvor jeg fikk tilgang til veiledningssamtaler fra tre dyader med én studentgruppe. Det viste seg å være utfordrende å rekruttere faglærere. Faglæreren i utvalget ble dermed styrende for resten av utvalget, som i tillegg består av én praksislærer, én PEL-lærer og tre studenter med de fiktive navnene Siri, Selma og Stein. Praksislæreren var praksislærer for første gang, men hadde erfaring med forskning fra eget hovedfagsarbeid og undervisning på høyskolenivå. PEL-læreren hadde erfaring med FoU-veiledning knyttet til aksjonslæring. Faglæreren hadde ikke erfaring med veiledning av studentenes aksjonslæringsprosjekter.

Studien er godkjent hos NSD, og deltakerne har gitt skriftlig, informert samtykke. Jeg er ansatt ved lærerutdanningsinstitusjonen hvor studien er gjennomført, men har ingen arbeidsoppgaver tilknyttet grunnskolelærerutdanningen. Undervisningsfaget nevnes ikke av forskningsetiske hensyn. Jeg var til stede i veiledningssamtalene og gjorde lydopptak, men inntok en tilbaketrukket rolle for å påvirke minst mulig.

Datamateriale

Det primære datamaterialet består av 11 veiledningssamtaler som fulgte normalmønsteret som vist i tabell 1. I den ferdige FoU-oppgaven beskrev studentene samarbeidet, og dette utgjør en mindre del av datamaterialet. Tabell 2 viser hvordan veiledningssamtalene i dyadene fordelte seg på de ulike fasene.

Tabell 2 Veiledningssamtaler om FoU-arbeidet i dyadene

Faser	Dyade med praksislærer	Dyade med faglærer	Dyade med PEL-lærer
Innledningsfasen	5 veiledningssamtaler (259 min)		
Gjennomføringsfasen	1 veiledningssamtale (24 min)	1 veiledningssamtale (65 min)	1 veiledningssamtale (42 min)
Skrivefasen			3 veiledningssamtaler (176 min)
Totalt	6 veiledningssamtaler (283 min)	1 veiledningssamtale (65 min)	4 veiledningssamtaler (218 min)

I tråd med normalmønsteret ved utdanningsinstitusjonen var veiledningssamtalene med praksislæreren hovedsakelig førveiledning hvor aksjonen ble planlagt. Faglæreren gjennomførte etterveiledning hvor studentene fikk tilbakemelding på en undervisningsøkt som var en del av aksjonen. Veiledningssamtalene med PEL-læreren var oppgaveveiledning i etterkant av aksjonen.

Gjennomføring av analysen

Ifølge Braun & Clark (2006) kombineres ofte induktive og deduktive analyser. I denne artikkelen er analysen gjennomført i 4 hovedsteg, og er en kombinasjon av induktiv og deduktiv analyse. Steg 1 var en induktiv, tematisk analyse hvor formålet var å bli kjent med materialet. Jeg lyttet gjennom veiledningssamtalene, transkriberte samtalene i helhet og gjennomførte en innledende koding hvor hvert samtaletema ble kodet nært opp til deltakernes uttalelser (Braun & Clark, 2006). Eksempler på koder: intervju, spørreskjema, referansebruk og elevaktive klasserom. Analysen som gav oversikt over innholdet i samtalene, viste at temaer som undervisningsmetoder, fagdidaktikk, forskningsspørsmål, forskningsmetoder, analyse av datamaterialet, akademisk skriving, partnerskap og etikk ble diskutert med ulikt omfang i dyadene.

Jeg ble oppmerksom på at det varierte hvor mye lærerne snakket. For å analysere det nærmere, valgte jeg i steg 2 å gjøre en kvantitativ og semantisk analyse (Lindh, 2000). Jeg fargekodet transkripsjonene ut fra hvem som snakket. Det visuelle bildet fargekodingen gav, forsterket inntrykket av at lærerutdannerne hadde ordet i varierende grad. Jeg summerte antall ord for å finne kvantitativ dominans (Lindh, 2000), noe som viste at faglæreren, PEL-læreren og praksislæreren stod for henholdsvis 70 %, 58 % og 35 % av ordene som ble ytret i sine veiledningssamtaler (se tabell 3). Resten var delt omtrent likt mellom studentene. Jeg undersøkte videre forskjeller i samtaledeltakelse med henblikk på semantisk styring (Lindh, 2000). Her gikk jeg tilbake til den innledende analysen i steg 1 og registrerte hvem som tok initiativ til å skifte samtaletema, for eksempel ved å stille et spørsmål. Faglæreren startet 76 % av samtaletemaene, praksislæreren 62 % og PEL-læreren 60 %.

Tabell 3 Kvantitativ og semantisk dominans

Data	Kvantitativ dominans	Semantisk dominans
Veiledningssamtaler med praksislærer	Praksislærers andel av ordene: 35 %	Praksislæreren startet 62 % av samtaletemaene
Veiledningssamtaler med PEL-lærer	PEL-lærers andel av ordene: 58 %	PEL-læreren startet 60 % av samtaletemaene
Veiledningssamtale med faglærer	Faglærers andel av ordene: 70 %	Faglæreren startet 76 % av samtaletemaene

Den tilsynelatende forskjellen i praksislærerens kvantitative dominans sammenlignet med faglæreren og PEL-læreren og den store forskjellen mellom kvantitativ og semantisk dominans hos praksislæreren i forhold til faglæreren og PEL-læreren (se tabell 3), samt at kvantitativ og semantisk dominans åpenbart var nært relatert til kunnskapsmessige forskjeller mellom lærere og studenter, satte meg etter hvert på sporet av kunnskapsmessig posisjonering. Gjennom studier av veiledningslitteratur fant jeg omtale av ulike idealtypiske kunnskapsrelasjoner som jeg forsøkte å tolke samtalen ut fra. Dysthes (2006) tre omtalte kunnskapsrelasjoner viste seg å være svært treffende. Steg 3 i analysen er derfor en teoretisk analyse av samtalen (Postholm,

2010), hvor jeg med utgangspunkt i posisjoneringsteori analyserte hvordan deltakerne ble posisjonert i ulike kunnskapsrelasjoner. I posisjoneringsteorien fant jeg også et perspektiv på hvordan lærerutdannerne forholder seg til hverandre uten å møtes. Transkripsjonene fra dyadene ble kodet hver for seg. Ulike måter å posisjonere seg kunnskapsmessig i forhold til hverandre var utgangspunktet for kodingen. Eksempler på koder avledet av kunnskapsmessig posisjonering: utfordring, forhandling, rådgivning, vurdering, meningsutveksling og aksept eller ikke aksept av posisjon. Jeg sammenlignet resultatene fra de ulike dyadene for å undersøke forskjeller og likheter i hvordan deltakerne posisjonerte hverandre kunnskapsmessig. Etter hvert kunne jeg identifisere typiske mønster innad i dyadene, og hvordan deltakerne posisjonerte lærerutdannerne på tvers av dyadene.

For å styrke posisjoneringsanalysen sammenholdt jeg i steg 4 resultatene fra posisjoneringsanalysen med studentenes ferdige FoU-oppgave der de beskrev hvordan de opplevde samhandlingen i FoU-arbeidet. Sammenligningen fungerer som en validering av analysen gjennom en form for «member check» (Lincoln & Guba, 1985).

Posisjoneringsteori gir mulighet til dynamiske analyser av kommunikasjon og sosial samhandling (Van Langenhove & Harré, 1999). Samtidig representerer det en stor utfordring å fremstille kompleks, dynamisk interaksjon i en kort og statisk tekst, og forskeren må alltid avveie hvor dynamisk eller statisk fremstillingen skal være ut fra forskningsformålet (Linell, 1998; Marková & Linell, 1996). Denne studiens formål er å få innsikt i samhandlingen når flere lærerutdannere veileder de samme studentene. I analysen av posisjonering i denne konteksten er det derfor prioritert å synliggjøre forskjeller i hvordan deltakerne posisjoneres i kunnskapsrelasjoner innenfor tre dyader. Hensynet til å sammenligne posisjoneringen i dyadene systematisk gir nødvendigvis mindre rom for mer dyptgående dynamiske analyser enn analyse av én enkelt dyade ville gi.

Posisjonering i kunnskapsrelasjoner i FoU-veiledning

I analysen er det søkt svar på hvordan lærerutdannere og studenter posisjoneres i kunnskapsrelasjoner i FoU-veiledningen. Nedenfor redegjør jeg for analyse-resultatene.

Lærerutdannerens dominante definering av kunnskapsrelasjoner

Som omtalen av den kvantitative og semantiske dominansen viste, er det klar sammenheng mellom den formelle asymmetrien mellom rollene som lærerutdanner og student, og trekk ved interaksjonene i veiledningssamtalene. Med unntak av veiledningssamtalene med praksislæreren hvor studentene snakket mest, dominerte lærerutdannerne samtalene både kvantitativt og semantisk (se tabell 3). Posisjoneringsanalysen som fremstilles i det følgende, viser et enda mer asymmetrisk mønster. Lærerutdannerne

dominerer gjennomgående i kraft av sin ensidige førsteordensposisjonering, og definerer gjennom dette kunnskapsrelasjonen mellom seg selv og studentene. Analysen viser imidlertid at lærerutdannerne gjennom sin posisjonering definerer kunnskapsrelasjoner av ulik karakter. Det typiske mønsteret er at studentene så å si ikke posisjonerer seg i alternative kunnskapsposisjoner, og at de i svært liten grad utfordrer eller forsøker å forhandle om kunnskapsrelasjonene lærerutdannerne posisjonerer dem i. Samtalene karakteriseres med andre ord ved fravær av andreordens-posisjonering. Dette svært dominante posisjoneringsmønsteret er karakteristisk for samtalene i alle dyadene.

Praksislæreren og studentene posisjoneres i en partnerrelasjon

Analysen viser at praksislærer posisjonerer seg og studentene som partnere. Han uttrykker stadig ønske om å bidra med egen kunnskap, og han deler av egne erfaringer uten at samtalen bærer preg av monolog. Tvert imot så inviteres studentene ofte til diskusjon når han etterspør hva de tenker. Studentene aksepterer på sin side posisjonen som partner stilltiende, gjennom et oppklarende spørsmål, eller med «ja» eller «mm», og bidrar i diskusjonene de blir invitert inn i. Samtidig uttrykker praksislæreren respekt overfor studentene når han, som for eksempel i utdraget nedenfor, posisjonerer seg selv og studentene med felles kunnskap om aksjonsforskning og aksjonslæring:

Dere har hatt undervisning om aksjonsforskning, ikke sant? Så dere har alle en teoretisk bakgrunn omkring aksjonsforskning og aksjonslæring. Så bra! Det har jeg også, så da kan vi jo snakke litt.

Praksislæreren bruker skriveøvelser aktivt, og sørger for at alle kommer til orde. Først skriver alle, også praksislæreren, ned tanker om et tema, deretter tas de opp til diskusjon. Slik blir alle stemmene hørt, og sammen kommer de frem til felles forståelse av temaet de diskuterer. Utdraget nedenfor er et eksempel på hvordan praksislærer setter i gang skriveøvelsene:

Praksislærer: Kanskje vi skal ta en liten skriveøvelse på det å forsøke å formulere et interessant spørsmål alle fire? Eller? Hva tror dere? Vi kan gjøre noe annet.

Selma: Ja.

Siri: Mm.

Praksislæreren utfordrer studentene, men samtidig posisjonerer han seg og studentene som partnere når han sier «vi» og «alle fire». Dette gjøres gjennomgående i denne dyaden. Utdraget viser hvordan praksislæreren posisjonerer seg med kunnskap om forskningsspørsmål. Han både kan og ønsker å bidra i diskusjonen, men gir også

studentene muligheten til å avvise hans innspill og posisjon som relevant samspillspartner i forskningsarbeidet. Studentene avviser ikke posisjoneringen, men aksepterer den slik de gjennomgående gjør i alle veiledningssamtalene–gjennom «ja» og «mm», og bidrar i diskusjonen om forskningsspørsmålet.

Praksislæreren viser tydelig at han har forventninger til at hver enkelt student skal engasjere seg i diskusjonen og på den måten bidra til meningsmangfold i partnerskapet.

Utdraget nedenfor viser hvordan dette kommer til uttrykk når han posisjonerer seg som «djevelens advokat», og samtidig kritisk posisjonerer studentene som «litt for enige». I denne posisjonen truer studentenes enighet læring gjennom meningsutveksling. Siris kommentar til praksislærerens posisjonering er en av svært få ytringer som kan tolkes som et forsøk på andreordensposisjoneringer fra studentenes side:

Praksislærer: Dere er veldig sånn skjønt enige om det meste.

Siri: Er ikke det fantastisk?

Praksislærer: He, he. Jo, men det påfaller meg å ta en sånn djevelens advokatrolle for å utfordre dere. Dere er veldig samkjørte virker det som. Det er kanskje litt lite meningsprisk hos dere tre. Jeg vet ikke om dere har tenkt på det?

Oppsummert viser analysen at praksislæreren og studentene posisjoneres som partnere i FoU-arbeidet. «Vi» er gjennomgående, og studentene aksepterer posisjonen som partnere. Praksislæreren utfordrer, og han har tydelige forventninger til studentenes deltakelse. Den store forskjellen mellom kvantitativ dominans (35 %) og semantisk dominans (62 %) (se tabell 3) støtter tolkingen av praksislærerens posisjonering som en partner som utfordrer med ulike samtaletemaer, men som samtidig gir rom til deltakelse.

Faglæreren og studentene posisjoneres i en lærerrelasjon

Faglæreren var på praksisoppfølging og observerte studentenes undervisning i faget som inngikk i FoU-arbeidet. FoU-arbeidet var imidlertid ikke i fokus, men didaktiske spørsmål relatert til undervisningsøkten studentene gjennomførte. Faglæreren hadde ikke vært med å planlegge undervisningen, og det bærer veiledningen preg av. Han har mange forslag til hvordan undervisningen alternativt kunne vært lagt opp, uten at han utfordrer studentene til å bringe inn egne perspektiver. På denne måten posisjonerer han seg med tydelige trekk fra en asymmetrisk lærerrelasjon når han vurderer undervisningen og gjennom rådgivning forsøker å overføre sin fagdidaktiske kunnskap til studentene. Utdraget nedenfor viser et eksempel på det jeg tolker som monolog hvor studentene posisjoneres og aksepterer posisjonen som tilhørere:

- Faglærer: For det du gjør. Det var veldig mye faginput i starten.
Stein: Mm.
Faglærer: Og det er nesten sånn at språket som du brukte allerede sier noe om hva som er rollen til eleven. Jeg snakker om dette, dere skal fylle ut. Dermed passiverer man elevene.
Stein: Mm.
Faglærer: Du setter en agenda, liksom.
Stein: Ja.
Faglærer: Så jeg tror virkelig på at hvis du hadde snudd den timen med den metoden hvor de stod i ring og skulle spørre hverandre og alle var aktive. Hvis man hadde den i starten, da tror jeg at man hadde aktivert dem.

Tolkningen av faglæreren sin posisjon som monologisk lærer styrkes av analysen, som viser at han dominerer samtalen sterkt både kvantitativt og semantisk, med henholdsvis 70 % og 76 % (se tabell 3). Studentene på sin side aksepterer med «mm» og «ja», uten innvendinger mot posisjonen som tilhørere.

PEL-læreren og studentene posisjoneres i en mester- og lærerrelasjon

Det kan være vanskelig å skille mesteren fra læreren, og tolkningen av PEL-lærerens posisjoneringer er mer nyansert enn i dyadene med praksislæreren og faglæreren. Typiske trekk ved PEL-lærerens kunnskapsposisjonering i relasjon til studentene er for eksempel rådgivning, vurdering og styring av fastlagte kunnskaper. Dette kan relateres til begge idealtypene. I utdraget nedenfor synes det likevel som at han inntar rollen som mester, og baserer sin posisjonering på det når han uttrykker tydelig at han «kan mest om det» og at det er noe han «krever at de gjør»:

Min rolle i begynnelsen er at det er jeg som kan mest om det og det kommer dere sikkert til å kjenne litt på, men så prøver jeg å få dere til å skjønne ansvaret og ta tak i det. Jeg vet at dere er flinke til å ta ansvar, det er ikke det. Det handler om at det er noe jeg stiller spørsmål om og som jeg krever at dere gjør, men ikke hvordan. Så kan det være andre tekniske ting hvor jeg sier at sånn gjør vi det, punktum. Fordi det vet jeg at det liker de sensorene, for eksempel.

Sitatet ovenfor er imidlertid ikke entydig en mesterrelasjon, fordi styring av kunnskap også er relatert til lærerrelasjonen. At PEL-læreren sier at han ikke alltid har svaret på «hvordan» det skal gjøres, harmonerer heller ikke med mesteren. Mesteren skal tvert imot gjennom eget arbeid vise hvordan det skal gjøres. PEL-læreren modellerer for eksempel ikke gjennom egen tekstskrivning, slik at studentene kan lære den akademiske sjangeren gjennom observasjon. Han bruker studentenes tekstutkast for å vise og forklare hva han mener, noe som er mer i tråd med lærerrelasjonen

enn mesterrelasjonen. Dermed posisjonerer han seg som mester gjennom det han uttrykker, men ikke gjennom håndverksmessig handling.

PEL-læreren uttrykker også i sitatet ovenfor at han vil at studentene skal ta ansvar. Tidlig i skriveprosessen kommer dette til uttrykk gjennom en indirekte tilnærming til veiledningen når han ikke eksplisitt uttrykker egne meninger før studentene har reflektert selv. Utdraget nedenfor er et eksempel på indirekte veiledning når analysen diskuteres:

PEL-lærer: Men hvordan skal dere løse det i oppgaven deres? Fordi dere presenterer empiri og drøfting sammen. Da blir det vanskelig å vise hvordan man kom frem til kategoriene. Det er der jeg sliter. Ser dere det?

Selma: Men vi trenger ikke ha det der? Vi kan flytte det.

PEL-lærer: Det var det jeg lurte på. Det var derfor jeg presenterte dette.

Denne indirekte veiledningsformen bryter med den direkte kunnskapsformidlingen vi finner i lærer- og mesterrelasjonen. Det er imidlertid lite tvil om at PEL-læreren posisjonerer seg med sterk faglig autoritet og sterk ledelse av læringsarbeidet. PEL-lærerens kvantitative og semantiske dominans, med henholdsvis 58 % og 62 % (se tabell 3), gir imidlertid ingen klare indikasjoner om mester- kontra lærerrelasjon. Det er også vanskelig å skille disse relasjonene i skrivearbeidet fremover mot innleveringsfristen, hvor PEL-læreren blir mer direkte i sin veiledning med flere konkrete råd og tilbakemeldinger. Et skille mellom de to relasjonene kommer likevel til syne i det jeg tolker som mer produktorientert veiledning, som er i tråd med mesterrelasjonen.

PEL-læreren bruker konsekvent «dere» om studentgruppen, og posisjonerer seg dermed utenfor det forskende partnerskapet hvor han posisjonerer studentene, praksislæreren og faglæreren som deltakere. I følgende utdrag sies dette i klartekst:

Dere skal skrive om hvordan partnerskapet mellom dere har vært, med praksislærer og eventuelt faglærer her på huset.

Studentene imøtegår ikke denne posisjoneringen, men aksepterer den stilltiende. Studentenes aksept kommer også til uttrykk i den ferdige FoU-oppgaven, hvor de posisjonerer PEL-læreren utenfor det forskende partnerskapet. PEL-lærerens kunnskapsbidrag og posisjon i FoU-arbeidet blir dermed usynlig i den skriftlige FoU-oppgaven. Studentene posisjonerer seg i et forskende partnerskap med praksislæreren og med faglæreren, til tross for at faglæreren deltok i liten grad sammenlignet med PEL-læreren.

Oppsummert viser analysen at PEL-læreren og studentene posisjoneres i en mester- og lærerrelasjon. Videre posisjoneres PEL-læreren utenfor det forskende partnerskapet som studentene oppfordres til å inngå med praksislæreren og faglæreren.

Lærerutdannerne posisjoneres med avstand til hverandre

Analysen viser begrenset tredjeordensposisjonering av lærerutdannerne kunnskap på tvers av dyadene. Samtalene preges av å være veiledning innenfor tre avgrensede fagområder hvor studentene navigerer mellom lærerutdannerne for å nyttiggjøre seg ulike kunnskapsbidrag. Et eksempel som kan illustrere dette, er når studentene og praksislæreren diskuterer om de har anledning til en felles samtale med faglæreren når han kommer på praksisoppfølging. Jeg tolker utdraget nedenfor som at studentene posisjonerer praksislæreren utenfor kunnskapsrelasjonen de har med faglæreren, og praksislæreren aksepterer denne posisjonen:

Selma: Det er ikke sikkert du trenger å være med på det. Vi kan møte han på skolen på mandag og snakke med han da. Han er sikkert på jobb da.

Praksislærer: Mm. Ja?

Selma: For han skal jo veilede oss. Vi kan heller bare si hva vi har snakket om til deg.

Praksislærer: Mm, men prøv å avklare med han om han vil ha en samtale med dere etterpå. I så fall kan dere ikke ha undervisning rett etterpå.

I dyaden med faglæreren etterspørres ikke kunnskapsbidrag fra de andre to lærerutdannerne, og samtalen fokuserte ensidig på fagdidaktiske spørsmål knyttet til undervisningen. Utdraget nedenfor er derfor ikke direkte knyttet til arbeidet med FoU-oppgaven, men tas likevel med fordi det viser at faglæreren posisjoneres seg med avstand til PEL-lærerne på et mer generelt grunnlag. Her ytrer han seg om veiledningsdokumentet som studentene skrev i forkant av praksisoppfølgingen:

Nå vet jeg ikke hvor mye dere jobber med metodene i forkant hos pedagogene, eller hvorfor dere skal bruke [veiledningsdokumentet]. Det er jo ikke noe vi [faglærere] har funnet på.

Jeg tolker det som at faglæreren posisjoneres pedagogene som ansvarlige for veiledningsdokumentet. Ved å unndra seg for ansvar knyttet til veiledningsdokumentet, posisjoneres han seg samtidig utenfor kunnskapsrelasjonen mellom studentene og PEL-læreren.

I dyaden med PEL-læreren henvises studentene på en lignende måte til de to andre lærerutdannerne når fagdidaktikk blir tema. Som jeg viste tidligere, ble PEL-læreren posisjonert utenfor et forskende partnerskap med studentene og med avstand til de andre lærerutdannerne. Inntrykket av avstand forsterkes gjennom sitatet nedenfor, der PEL-læreren påpeker at FoU-arbeidet kan gi praksislærerne ny kunnskap:

Når [praksislæreren] leser oppgaven kan han jo få noen nye tanker. Det er noe av hensikten med det vi holder på med. At [praksislærerne] kan få videreutviklet sine tanker.

Sitatet kan tolkes som en posisjonering av praksislærere med behov for ny kunnskap. Utdraget kan imidlertid også tolkes som en konstatering av at resultatene i FoU-arbeidet vil være mest nyttig for praksislæreren som underviser disse elevene, og at resultatet ikke har samme betydning for PEL-læreren. Denne posisjoneringen bidrar uansett til å opprettholde avstand mellom lærerutdannere og den kunnskapen de besitter.

Diskusjon

I studien har jeg søkt svar på hvordan lærerutdannere og studenter posisjoneres i kunnskapsrelasjoner i FoU-veiledningen. Med unntak av veiledningssamtalene med praksislæreren, der studentene snakket mest, viser analysen at lærerutdannerne dominerer både kvantitativt og semantisk. Videre viser analysen at praksislæreren og studentene posisjoneres i en partnerrelasjon, faglæreren og studentene posisjoneres i en lærerrelasjon og PEL-læreren og studentene posisjoneres i en mester- og lærerrelasjon. På tvers av dyadene posisjoneres lærerutdannerne med avstand til hverandres kunnskap.

Lærerutdannelsens førsteordensposisjoneringer er førende i dyadene, og studentenes fravær av forsøk på andreordensposisjoneringer må ses i lys av de asymmetriske relasjonene mellom studenter og lærerutdannere. Ytringene deres har ulik sosial status og kan påvirke maktbalansen mellom studentene og lærerutdannerne (Van Lagenhove & Harré, 1999). For studentene kan den ujevne maktbalansen bidra til, slik Cast (2003) argumenterer, at de ikke gjør nevneverdige forsøk på å redefinere situasjonen gjennom andreordensposisjonering. Dermed definerer lærerutdannerne situasjonen gjennom førsteordensposisjoneringer, men de kunnskapsmessige posisjoneringene er ulike, og det kan tyde på at de forstår veilederrollene ulikt. Bilde av ulik rolleforståelse støttes når vi sammenligner kvantitativ og semantisk dominans hos faglæreren og PEL-læreren, som er omtrent like stor, med praksislæreren, som har et betydelig skille mellom kvantitativ (35 %) og semantisk dominans (62 %) (se tabell 3). Ifølge McVee et al. (2011) er egen rolleforståelse utgangspunktet for posisjoneringen. Dette sammenfaller også med Vanassche og Kelchtermans (2014) sin forskning om hvordan lærerutdannelsens normative oppfatninger av egne arbeidsoppgaver resulterer i forskjellige posisjoneringer.

Det er ikke nødvendigvis negativt for veisøkeren at lærerutdannerne posisjoneres i ulike kunnskapsrelasjoner med studentene. En ensidig tilnærming er ikke ansett som positivt for veisøkeren (Wang & Odell, 2007), og forskning viser at kunnskapsrelasjonene som er identifisert i denne studien, kan være positive for veisøkernes læring og utvikling (Dysthe, 2006; Lejonberg & Tiplic, 2016; Manning & Hobson, 2017). Derfor er ikke målet å enes om ett ideal, men å bidra til bevisstgjøring om kunnskapsrelasjoner i veiledning og hvordan det spiller inn i studentenes arbeid. Faglæreren var for eksempel opptatt av at studentene ikke skulle passivisere elevene i undervisningen, men gjør det samme med studentene i en monologisk lærerrelasjon

hvor etablert kunnskap ikke utfordres. Dersom PEL-læreren i mesterposisjonen hadde vist eget skrivearbeid til studentene, kunne det vært en styrke for studentene på samme måte som Skagen (2011) argumenterer for modellering i praksisveiledning. Praksislærerens samhandling med studentene er vesentlig forskjellig fra de to andre lærerutdannerne når han tydelig fremmer meningsmangfoldet og inviterer studentene eksplisitt til kunnskapsutvikling. På en annen side blir det nødvendig å diskutere hva som forventes av FoU-kunnskap hos praksislærere som posisjoneres som partnere med studentene. I denne studien hadde praksislæreren tilstrekkelig kunnskap om FoU-arbeid, men det er ikke gitt at alle praksislærere innehar slik kunnskap. Derfor er det påfallende at PEL-læreren så tydelig posisjoneres seg utenfor en partnerrelasjon både med studentene og de andre lærerutdannerne. Avstanden mellom universitetet og praksisskolene som kommer til uttrykk både gjennom denne posisjoneringen og normalmønsteret for FoU-arbeidet, er en utfordring for lærerutdanningen når samhandling og samarbeid forventes (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det påhviler også studentene et urimelig ansvar for å lykkes med det praksisrettede FoU-arbeidet når universitetslærerne posisjoneres med avstand til praksisfeltet.

Lærerutdannernes posisjoneringer, med avstand til hverandres kunnskap, støtter Allen et al. (2010) sin forskning. Det er imidlertid viktig å understreke at arbeidsformen og arbeidsfordelingen mellom lærerutdannerne ved denne utdanningsinstitusjonen ikke la til rette for samarbeid om FoU-veiledningen. Riktignok ble det arrangert dialogseminarer, men til tross for tydelige føringer om forpliktende samarbeid i norsk lærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016), var det ingen forpliktelser om deltakelse for lærerutdannerne i skolen eller på campus. FoU-veiledning hvor ulike fagområder er representert, gir muligheter til konkrete samarbeidsprosjekter med fokus på sammenhengen mellom teori og praksis, og for samtidig å imøtegå tidligere kritikk (Grossmann et al., 2009; Smith, 2016). Denne kassstudien viser imidlertid at lærerutdanningsinstitusjonen gjennom sin organisering av FoU-arbeidet ikke utnytter denne muligheten, og dermed tvinges studentene til å navigere mellom lærerutdannernes kunnskapsbidrag.

Bullough og Draper (2004) fant i sin forskning at forhandlinger om makt og posisjoner mellom lærerutdannerne hemmet samarbeidet mellom lærerutdanningsarenaene. Min studie har flere spor av liknende indirekte forhandlinger knyttet til tradisjonelle maktforhold mellom rollene. Dette er tydeligst gjennom PEL-lærerens posisjonering av praksislæreren som den som trenger ny kunnskap. Faglæreren sin posisjonering av PEL-lærerne som ansvarlige for veiledningsdokumentet er et annet eksempel, som gir bilde av maktrelasjoner mellom fagtradisjoner i lærerutdanningen. Tausheten, eller at en ikke stiller spørsmål om eller understøtter hverandres kunnskapsbidrag, kan også forstås som en måte å utøve makt på.

Studien viser at samhandlingen i FoU-veiledningen preges av lærerutdannernes førsteordensposisjonering, som spiller inn både på kunnskapsrelasjonene mellom deltakerne og på kunnskapsbidragene i studentenes praksisrettede FoU-arbeid. Studien viser også at måten FoU-arbeidet er organisert på, bidrar til å opprettholde

avstand mellom campus og praksisskolene, og at lærerutdanningsinstitusjonen ikke legger til rette for samhandling, selv om flere lærerutdannere veileder studentene. De viktigste implikasjonene av studien er derfor at lærerutdannernes veiledningspraksis får mer oppmerksomhet uavhengig av om lærerutdanneren er i skolen eller på campus, og at lærerutdanningsinstitusjonene legger til rette for samhandling i FoU-veiledningen for å unngå at studentene må navigere mellom ulike kunnskapsbidrag. Mer forskning på FoU-veiledningen kan bidra til ytterligere innsikt om ulike måter veiledningen gjennomføres på, og kanskje også gi eksempler på hvordan det kan utvikles større grad av reelle partnerrelasjoner mellom involverte lærerutdannere som gir muligheter for utvikling av ny kunnskap.

Referanser

- Afdal, H. W. (2011). Profesjon som kunnskapskultur. I T. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 159–178). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Allen, J. M., Butler-Mader, C. & Smith, R. A. (2010). A fundamental partnership: the experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(5), 615–632. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507969>
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, Overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2438209>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* (Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10037/7092>
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Campbell, T. & Lott, K. (2010). Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349–366. <https://doi.org/10.1080/10476210903518396>
- Cast, A. D. (2003). Power and the ability to define the situation. *Social Psychology Quarterly*, 66(3), 185–201. <https://www.jstor.org/stable/1519821>

- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Dysthe, O. (2006). Rettleiaren som lærar, partner eller meister? I O. Dysthe & A. Samara (Red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 228–248). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299–318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153–169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik* (K. Risvik & K. Risvik, Overs.). Oslo: Pax. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007110600038
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D. & Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory & Psychology*, 19(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/0959354308101417>
- Hoel, T. L. (2002). «Det er fint å vere mange i same båt»; oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(6), 441–459. Hentet fra <https://www.idunn.no//npt/2002/06>
- Hoel, T. L. (2005). Første året som ny lærer. Et prosjekt basert på oppfølging gjennom e-post. *Nordic Studies in Education*, 25(2), 95–107. Hentet fra <https://www.idunn.no//np/2005/02>
- Irby, B. J. (2014). Editor's overview: A 20-year content review of research on the topic of developmental mentoring relationships published in the mentoring & tutoring journal. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 181–189. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.929329>
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2017). Positionings in an immature triad in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 257–270. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1282456>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Læreren. Rollen og utdanningen (Meld. St. 11 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Hentet fra <https://www.hiof.no/lu/studier/praksis/glu-maglu/nasj-retningslinjer-maglu5-10.pdf>
- Kvale, S. & Nielsen, K. (Red.). (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lejonberg, E. (2018). Lektorstudenter i praksis: mestringsforventninger og vurderinger av veiledning. *Uniped*, 41(3), 304–318. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-10>
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T. & Christophersen, K. A. (2018). Developmental relationships in schools: pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524–541. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561011>
- Lejonberg, E. & Tiplic, D. (2016). Clear mentoring: contributing to mentees' professional self-confidence and intention to stay in their job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 290–305. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1252110>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindh, G. (2000). *Samtalen. Et værktøj i uddannelses- og erhvervsvalgsprocessen*. København: Rådet for Uddannelese og Erhvervsvejledning.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Manning, C. & Hobson, A. J. (2017). Judgemental and developmental mentoring in further education initial teacher education in England: mentor and mentee perspectives. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(4), 2574–2595. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1381377>
- Marková, I. & Linell, P. (1996). Coding elementary contributions to dialogue: Individual acts versus dialogical interactions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(4), 353–373. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1996.tb00297.x>
- McVee, M. B., Hopkins M. B. & Bailey N. (2011). Exploring culture as discursive process: positioning in teacher explorations of literacy and diversity. I M. B. McVee, C. H. Brock & J. A. Glazier (Red.), *Sociocultural positioning in literacy. Exploring culture, discourse, narrative, & power in diverse educational contexts*. (s. 107–129). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nilssen, V. L. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandling/ottesen%5B1%5D.pdf>
- Pease, B. (2000). *Recreating men: postmodern masculinity politics*. London: Sage.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Revans, R. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley: Chartwell-Bratt.

- Skagen, K. (2011). Modellering og veiledning. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg, s. 213–230). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, K. (2016). Partnerships in teacher education – going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 17–36. <https://search.proquest.com/docview/1837182224/ECD32A7FDE7E449APQ/4?accountid=17260>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steele, A. R. (2017). *Forskning i lærerutdanning. Vi må snakke samme språk. Veiledningssamarbeid mellom praksislærer, universitetslærer og studenter*. (Doktorgradsavhandling, UiT – Norges arktiske universitet). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10037/12243>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1994). Cultural stereotypes and positioning theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 24(4), 359–372. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1994.tb00260.x>
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. I R. Harré & L. Van Langenhove (Red.), *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (s. 14–31). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>
- Widerberg, K. (2008). Argumenter for en kritisk sosiologi; en kommentar til «Kompleksitetens krav: Argumenter for en transnasjonal sosiologi». *Sosiologisk tidsskrift*, 16(4), 395–400. Hentet fra https://www.idunn.no/st/2008/04/argumenter_for_en_kritisk_sosiologi_en_kommentar_til_kompleksitetens_krav
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>
- Weber, M. (med Fivelstad, E.). (2010). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3. utg., D. Østberg, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26–35. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/01/veiledning_kunnskapssyn_ogdannning